U.F.R. Sciences de l'Homme et de la Société
Département des Sciences de l'Education

Master Métiers de la formation
Parcours Ingénierie et Conseil en Formation

Mémoire

La professionnalisation des formateurs vacataires : transaction identitaire en formation.

Cas des Manipulateurs en Electroradiologie Médicale

Yann LE FAOU

N° étudiant : 21108236

Sous la direction d'Hervé Daguet

Septembre 2014

Attestation d'authenticité

Je, soussigné : **LE FAOU Yann**

Etudiant de : **Master 2 ICF – année 2013-2014**

Etablissement : **Université de Rouen**

Certifie que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Le Rheu, le 18 Aout 2014

Signature de l'étudiant :

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.
Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

« *Il n'est pas de pire dépossession, de pire privation, peut-être, que celle des vaincus dans la lutte symbolique pour la reconnaissance, pour l'accès à un être social socialement reconnu, c'est à dire, en un mot, à l'humanité.* »

Bourdieu, P. (1997). Méditations pascaliennes, Seuil, p.284

« Réfléchir et agir sur ses pratiques professionnelles est un combat de liberté qui fait du professionnel un "praticien réfléchi", mais qui impose aux décideurs la reconnaissance de sa légitime autonomie et la valorisation des efforts consentis. »

Blin, J.F. (1997). Représentation, pratiques et identités professionnelles, L'Harmattan, p.217

Remerciements

Un grand merci à celles et ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à ce mémoire.

- A Françoise, ma femme, qui m'a soutenu dans cette exploration des sciences de l'éducation.
- A Evan et Maëllys, mes enfants, qui m'ont permis de me détendre entre deux lectures.
- A tous mes amis et à mes parents, qui m'ont soutenu sur ce chemin difficile de la reprise d'étude.
- A la famille québécoise qui me conforte dans mes choix professionnels.
- A mes collègues, Gaëlle, Marielle, Virginie et Philippe qui ont subi mes réflexions et mes expériences.
- A mes amis du monde professionnel et associatif qui m'ont fait partager leurs réflexions.
- Aux cadres et manipulateurs du C.H.U. de Brest qui m'ont ouvert leurs portes.
- A mes « co-étudiants » du M2 ICF et aux nombreuses discussions du Pub Pizza ! et en particulier Dorothée, Fanny, Gaël, Mohamed et Abdelatif.
- A Max Masse pour son accompagnement dans le travail de M1, sans qui je n'aurais jamais pris goût à la recherche.
- A Béatrice Savarieau pour son soutien dans les moments de doute.
- A Hervé Daguet pour sa direction sur ce travail, et ses échanges très fructueux pour ma réflexion et mon avenir professionnel.

Sommaire

REMERCIEMENTS **4**

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION **6**

1ERE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE **7**

1.1. LA MISSION 8
1.2. LE TERRAIN 8
1.3. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL 9
1.4. DU CONSTAT A LA QUESTION DE DEPART 12

2EME PARTIE : LE CADRE THEORIQUE **14**

2.1. CADRE CONCEPTUEL 15
2.2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 36

3EME PARTIE : METHODOLOGIE **38**

3.1. LE CHOIX DE L'ENQUETE 39
3.2. REGARDS CRITIQUES SUR LE CHOIX DE L'ENQUETE 39
3.3. CHOIX DE L'OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES 40
3.4. POPULATION ET ECHANTILLON 40
3.5. DEROULEMENT DE L'ENQUETE 41
3.6. RECUEIL DE DONNEES 42
3.7. CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ANALYSE 42
3.8. GRILLE D'ANALYSE 43

4EME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS **44**

4.1. ANALYSE DE L'ECHANTILLON 45
4.2. ANALYSE THEMATIQUE 46
4.3. SYNTHESE DES RESULTATS : VERIFICATION DES HYPOTHESES 56
4.4. LIMITE DE L'ETUDE ET ANALYSE CRITIQUE 58
4.5. PRECONISATIONS 60

CONCLUSION **64**

BIBLIOGRAPHIE **66**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **69**

TABLE DES ABREVIATIONS **70**

TABLE DES MATIERES **71**

ANNEXES **74**

Note à l'intention du lecteur

Tout au long de ce travail de recherche, nous utiliserons les termes génériques de formateur vacataire ou de manipulateur, de professionnel de santé, indépendamment du genre féminin ou masculin.

Introduction

Le monde de la formation professionnelle des paramédicaux est en train de vivre une révolution paradigmatique. Ce monde en évolution voit son système de formation initiale et continue se transformer par l'arrivée du Développement Professionnel Continu (D.P.C.), et par l'universitarisation des formations initiales des paramédicaux.
Ce changement de paradigme interroge tant les acteurs du système de formation, que le monde professionnel lui-même. Comment se positionner en tant que professionnel dans ces différents changements ? Allons-nous continuer à y trouver notre place ? Tous ces changements posent inévitablement des questions identitaires.

Les professionnels de santé, intervenant dans les centres de formation, se retrouvent pris dans cette spirale du changement. C'est sur ces professionnels de santé que repose l'enseignement des savoirs professionnels, tant en formation initiale que continue. Comment perçoivent-ils ces différents changements ? Comment vont-ils se positionner quant à leurs fonctions de formation ?
Parallèlement, les centres de formation, et les acteurs de ces centres de formation, vivent aussi un grand changement identitaire : comment eux-mêmes se perçoivent-ils ? Sont-ils encore des cadres manager en santé, ou glissent-ils vers l'ingénieur formation ? Dans ce flou identitaire, comment peuvent-ils accompagner les formateurs vacataires ? Dans quelles mesures peuvent-ils répondre aux questionnements des professionnels de santé ? Ne peut-il pas exister des tensions sur ces questions identitaires ? Car au final, qu'est-ce qu'un professionnel de la formation, qu'est-ce qu'un formateur ?

Les injonctions de professionnalisation du système de formation sont devenues, ces dernières années, plus prégnantes : la formation doit accompagner les évolutions de notre système de santé. Quelle place, quelle temporalité laisse-t-on aux acteurs, de ces systèmes de formation, pour se professionnaliser ? C'est cette question de la professionnalisation des acteurs de la formation que nous allons étudier à travers cette recherche, et plus particulièrement les professionnels de santé intervenant en tant que formateur vacataire dans les centres de formation.

1ère partie : Le contexte de la recherche

Cette partie va nous permettre de décrire le contexte de la recherche. Nous évoquerons brièvement le contexte de la mission, ainsi que le contexte réglementaire dans lequel s'insère cette recherche. Ce contexte nous permettra d'arriver jusqu'à notre question de départ.

1.1. La mission

Notre mission s'est déroulée au sein des instituts de formation paramédicale du C.H.U. de Rennes, de janvier à avril 2014. Nous avons conçu un cahier des charges d'une formation réglementaire, et obligatoire, intitulée « radioprotection des patients » pour les professionnels de santé. Les instituts de formation sont des organismes de formation publique, ils rentrent donc en concurrence sur le marché de la formation régional et extrarégional, vers des publics de professionnels de santé. Toutes les nouvelles formations produites doivent rentrer dans le contexte législatif du Développement Professionnel Continu (D.P.C.) (*cf. infra*).

Au travers de cette mission, nous avons eu l'objectif de sélectionner et de recruter les formateurs pour la réalisation de cette formation. Ces formateurs sont des professionnels de santé ou au moins des professionnels travaillant dans un établissement de santé. Cette formation radioprotection des patients étant fortement contextualisée avec le milieu de la santé, il nous apparaissait important, que les formateurs devaient posséder une très bonne connaissance du milieu de la santé, ainsi qu'une bonne connaissance des contraintes liées à la prise en charge de patients. La plupart de ces professionnels de santé n'exercent pas d'activité de formation spécifique, ils sont avant tout auprès des patients, mais les instituts de formation utilisent leurs expertises professionnelles dans le dispositif de formation initiale. Ces professionnels sont donc amenés, plus ou moins régulièrement, à se retrouver en position de formateur, la plupart du temps en face à face pédagogique.

1.2. Le terrain

Les professionnels de santé composent donc notre terrain de recherche, mais plus particulièrement les professionnels de santé réalisant déjà des interventions au sein des centres de formation. Puisqu'il s'agit d'une formation cœur de métier de la profession de Manipulateur en Electroradiologie Médical (M.E.M.), notre population investiguée sera exclusivement composée de professionnel M.E.M. Ces professionnels sont appelés formateurs vacataires, en opposition aux cadres formateurs ayant des postes à temps plein au sein des centres de formation.

Ces professionnels de santé – formateurs vacataires sont la plupart du temps recrutés pour leurs compétences disciplinaires et leurs spécialisations professionnelles. Les responsables de formation leur demandent de transmettre un métier, une activité professionnelle, voir des connaissances spécifiques, à travers des cours magistraux ou des travaux personnels guidés (Travaux Pratiques, Travaux Dirigés). Ces formateurs vacataires n'ont, pour la plupart d'entre eux, aucune connaissance sur les méthodes pédagogiques ou d'animation de groupe, ils sont souvent formés « sur le tas », à travers des conseils des cadres formateurs, des collègues. Cette situation ne permet pas aux responsables pédagogiques de travailler dans le sens de l'amélioration des pratiques d'animation de groupe, et ne permet que très rarement l'analyse de pratique en formation.

Lors de cette recherche, il s'agira donc d'explorer les moyens pour permettre la montée en compétence des formateurs vacataires. Comment l'accompagner, comment aider les professionnels de santé à devenir des formateurs, des animateurs de formation. Cette question de qualité de la formation s'inscrit dans un contexte institutionnel et réglementaire.

1.3. Le contexte institutionnel

Le contexte institutionnel est double : d'une part l'évolution récente de la formation professionnelle continue des professionnels de santé. La loi du 21 juillet 2009, portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires ; puis le décret du 30 décembre 2011 relatif à l'organisme gestionnaire de Développement Professionnel Continu (D.P.C.), instituent, pour tous les acteurs du système de santé français, une obligation de formation continue professionnelle annuelle.

Et d'autre part, à travers l'évolution de la formation initiale des professions paramédicales. Il existe deux types de centre de formation : les centres de formation dépendant du ministère de l'éducation nationale (les lycées publics ou privés), et les centres de formation dépendant du ministère de la santé (le plus souvent au sein d'un établissement de santé), chaque ministère produisant un arrêté de formation différent, pour le même métier. Pour la profession de manipulateur en électroradiologie médicale, il existe donc des formations au sein des lycées d'enseignements généraux (publiques ou privés), au sein de section de Diplôme de Technicien Supérieur (D.T.S.) ; et des formations au sein des Centres Hospitalo-Universitaires, dans les Instituts de Formation de Manipulateur en Electroradiologie Médical (I.F.M.E.M.). Chacun de ces types de centres de formation ayant des rapports différents avec le milieu professionnel : les sections D.T.S. souvent dirigés par un coordinateur pédagogique soit issu du milieu professionnel (exerçant comme professeur attaché, sans

formation spécifique à l'enseignement ou à l'ingénierie de formation), soit un professeur de lycée (sans lien avec le milieu professionnel) ; alors que pour les I.F.M.E.M. il s'agit de cadres formateurs, issus de la filière du centre hospitalier, ayant une formation en pédagogie lors de leurs cursus de cadre de santé.

Ces deux versants de la formation paramédicale, obligent les centres de formation à se poser la question de la qualité en formation, autant sur le processus de formation que sur les formateurs, les animateurs de leurs formations. Les instituts de formation paramédicaux intervenant dans les deux systèmes de formation, continue et initiale, les formateurs vacataires recrutés, pour le nouveau projet de formation, pourront intervenir sur les deux types de dispositifs (initial ou continu). Ce changement de paradigme de la vision de la formation nous appelle, en tant qu'acteur des dispositifs de formation, à nous questionner sur les compétences que doivent posséder un formateur intervenant sur ces dispositifs.

Voyons maintenant les contraintes que font peser, sur le système de formation, le D.P.C. et la réingénierie de la formation initiale.

1.3.1. Le Développement Professionnel Continu

Il est stipulé dans les textes législatifs[1] mettant en place le D.P.C. que les professionnels de santé « *satisfont à leur obligation de développement professionnel continu ainsi que les critères de qualité des actions qui leur sont proposées à ce titre* ». Cette mention de critère de qualité est donc nouvelle pour les organismes de formation, même s'il existait des certifications (A.F.N.O.R., C.E.F.R.I., CoFrAc.…), il n'existait pas d'obligation légale de contrôle de qualité des formations offertes aux professionnels de santé. Avec le D.P.C., les organismes de formation doivent apporter des preuves de leurs qualités pédagogiques, ainsi que des compétences de leurs formateurs : pour être qualifié d'Organisme D.P.C, par l'O.G.D.P.C., les organismes doivent fournir un dossier comportant, entre autre, son organisation interne (financement, règlement interne de la structure, fonctionnement pour l'ingénierie des formations), et les Curriculum Vitae de toutes les personnes participantes, de la conception à la réalisation des interventions de formation.

Les Instituts de formation, même si certains sont accolés à des établissements de santé, doivent se conformer à cette nouvelle réglementation ; d'une part pour pérenniser leurs offres de formation continue, utilisées par leur établissement (la formation initiale n'est pas la seule mission des instituts de formation), et d'autre part pour se maintenir dans le marché de la formation, et ainsi rester un

[1] Source : https://www.ogdpc.fr/, consulté le 1 mai 2014

organisme de formation incontournable aux yeux des professionnels de santé, et des directions d'établissement de santé, pour leurs demandes de formation. La validation en tant qu'Organisme de D.P.C. montrera un certain niveau de qualité pédagogique (de la conception à la réalisation).

Qu'en est-il des formateurs intervenants sur ces dispositifs ? Le simple fait de fournir un Curriculum Vitae ne sera pas une preuve de la qualité pédagogique de l'intervenant, mais fera sans aucun doute questionner, autant le responsable de formation que le formateur lui-même, sur les choix d'animation et les compétences requises comme enseignant et formateur.

Même si cette réforme de la formation en santé est encore assez récente, nous le remarquons, dans notre environnement professionnel proche, nombreux sont les formateurs intervenants qui se posent des questions sur leurs rapports à la pédagogie, à l'andragogie. Certains ont d'ailleurs décidé de débuter un cycle universitaire en sciences de l'éducation.

1.3.2. La formation initiale des professionnels de santé paramédicaux

Le changement dans la formation initiale des auxiliaires paramédicaux, avec le passage au L.M.D. depuis 2009, demande une réflexion, à chaque intervenant de la formation, de son rapport au savoir et surtout son rapport à la transmission des savoirs. De nombreux cours magistraux existent encore, mais ces cours sont maintenant inclus dans un nouveau référentiel de formation faisant la part belle aux méthodes actives (unité d'intégration, analyse de pratique, analyse de situation, recherche individuelle…), et vers la construction de savoir par l'apprenant. Ce référentiel n'est plus vu du côté enseignement, mais du côté de l'étudiant apprenant, en particulier via les « unités d'intégration » et le renforcement des stages. Comme nous le propose Menaut (2013, p. 21) : « *la première finalité est de professionnaliser le parcours de l'étudiant* ». Ce nouveau référentiel renverse donc le paradigme pédagogique de la transmission de savoir, le versant Magister, vers l'approche par compétence, vers l'autonomie d'un futur professionnel de santé (Adam & Bayle, 2012, p. 3), vers « l'apprenance », selon les travaux de Carré (2005, p. 103).

Actuellement, aucun des formateurs vacataires, intervenant dans les formations, n'a vécu cette formation initiale « nouveau référentiel », ils ont tous été formés dans l'ancien référentiel. Certains peuvent avoir des difficultés à comprendre la logique du nouveau référentiel, ce qui les interroge sur leurs compétences pédagogiques et d'animation de groupe : suis-je toujours capable d'enseigner à travers ces nouvelles méthodes ? Ai-je toujours ma place en tant que formateur ? Des questions se rapportant la plupart du temps à des questions identitaires. Les responsables pédagogiques doivent faire face à ces demandes, et doivent accompagner les formateurs vacataires volontaires dans un changement de pratiques pédagogiques.

1.4. Du constat à la question de départ

Du fait de ce double changement, les professionnels de santé, intervenant dans les centres de formation, vont être interrogés sur leur professionnalité, leur identité de formateur.

Avant ces réformes, souvent par habitude, les instituts de formation sélectionnaient principalement sur des aptitudes professionnelles : cette personne est-elle considérée comme un référent technique, un expert, par ses pairs ? A-t-elle envie de participer à la vie de la formation initiale ou continue de sa profession ? A-t-elle le temps de préparer et d'animer un cours ? Le questionnement était assez simple : les responsables pédagogiques regardaient d'abord l'expertise du professionnel de santé, puisque le cours qui lui était demandé portait sur un savoir technique et professionnel. L'objectif principal de la séquence pédagogique était de réaliser un cours magistral, de transmettre un savoir théorique contextualisé avec sa pratique, ou un savoir-faire pratique. Ces enseignements étaient tournés vers des problématiques utilisables en situation professionnelle concrète.

Depuis cette double réforme, la qualité pédagogique de la formation et de l'enseignant, ou du formateur, va être plus inspectée, ou du moins mieux évaluée. Chaque institut de formation, en tant qu'Organisme D.P.C., va devoir produire les curriculum vitae et des éléments de preuve du niveau de ses formateurs. Même si antérieurement les instituts de formation rédigeaient une « charte qualité » par l'intermédiaire du projet pédagogique, et contrôlaient les références de leurs formateurs, soit par l'intermédiaire des évaluations de la formation (qu'elle soit continue ou initiale), soit par l'intermédiaire d'entretiens informels auprès des inscrits et des étudiants. L'O.G.D.P.C. demandera annuellement, à chaque organisme, un bilan pédagogique pour la reconduction de la certification, ce qui obligera les organismes à contrôler, en interne, la qualité pédagogique de leurs programmes de formation et des formateurs. Même si cette demande, très administrative, ne porte pas sur une évaluation qualitative externe à l'organisme ; cette demande a au moins l'intérêt d'augmenter la pression sur « le responsable qualité » de l'organisme de formation, et augmente le niveau d'obligation de qualité des formations. Nous entrons réellement dans un processus d'ingénierie de formation, de l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation.

La plupart des formateurs vacataires, intervenant dans les instituts de formation, sont issus des différentes professions de santé, peu ont eu des enseignements sur l'animation de séquences pédagogiques. La plupart ne réalisent des interventions que deux ou trois fois dans l'année. Le temps personnel de préparation de ces cours, que les formateurs vacataires consacrent, est principalement utilisé pour une recherche documentaire sur l'objet du cours, donc sur leurs spécialités professionnelles. Sur les entretiens menés de façon informelle auprès de formateurs vacataires de

notre établissement, très peu se posent des questions sur les méthodes pédagogiques, la psychologie des apprentissages, ou leurs modes d'animation des cours. Beaucoup avouent le faire par tâtonnement, à l'intuition, sans se préoccuper du retour des apprenants et de leurs apprentissages réels. Beaucoup considèrent qu'animer un groupe de formation (type analyse de pratique) et réaliser un cours magistral sont deux actions de formation différentes, et demandent des compétences différentes de la part du formateur : le cours magistral ne demandant aucune compétence pédagogique particulière, pour la plupart des professionnels interrogés.

Ce mode de fonctionnement à l'intuition ne pourra plus avoir lieu avec l'objectif de qualité pédagogique que les instituts de formation vont devoir s'imposer : l'injonction de professionnalisation de la formation est très forte, plus particulièrement pour les formateurs intervenant en formation continue.

La question légitime que nous pouvons donc poser :

Comment professionnaliser les formateurs vacataires en institut de formation paramédicale ?

Cette question situe le point de départ de notre problématisation.

2ème partie : Le cadre théorique

Cette partie nous permettra de décrire notre cadre théorique : les différents concepts que nous allons explorer, pour cette question de la professionnalisation des acteurs de la formation, les formateurs vacataires en instituts de formation. Ces différentes explorations nous permettrons d'énoncer notre problématique à la fin de cette partie théorique.

2.1. Cadre conceptuel

Au vu de notre question de départ, nous allons d'abord explorer le concept de la professionnalisation, qui compose notre environnement de recherche.

Qu'est-ce que la professionnalisation ? Comment professionnaliser ? Qui peut se professionnaliser ? Peut-on professionnaliser un individu?

2.1.1 La professionnalisation

Tout d'abord, qu'est-ce qu'un professionnel ?

Pour Wittorski (2008, p. 15), il s'agit « *d'un individu autonome, responsable, adaptable* », c'est une nouvelle conception du professionnel très marquée par « *les évolutions convergentes du travail et de la formation* ».

Pour Le Boterf (2010, p. 23), un professionnel compétent prend des « *initiatives pertinentes dans des situations complexes* », possède « *une intelligence des situations* », « *met en œuvre des pratiques professionnelles pertinentes* », « *coopère* », « *tire régulièrement les leçons de l'expérience* », « *agit en conformité avec une éthique de service* ». Par cet auteur, nous retrouvons en fond les mêmes orientations que pour Wittorski : auto-direction, pratique réflexive, responsabilité.

A la suite de cette définition d'un professionnel, Le Boterf (2010, p. 59) nous propose différents niveau de professionnalisme : « *débutant* », « *professionnel confirmé* », « *expert* ». Il existe donc un construit progressif entre différent état de professionnalisme : de débutant à expert.

Pour ces deux auteurs (Wittorski et Le Boterf), il existe donc un processus pour professionnaliser, pour faire passer un individu non professionnel au rang de professionnel : le processus de professionnalisation. Regardons tout d'abord, ce que recouvre le concept de professionnalisation.

2.1.1.1 Une définition complexe du concept de professionnalisation

Pour Bourdoncle (2000), il existe plusieurs utilisations du mot « professionnalisation » :
Tout d'abord, nous pouvons parler de « ***professionnalisation de l'activité*** », c'est-à-dire une occupation, une activité qui passerait « *de l'état de métier, à celui d'une profession* », et qui serait de fait reconnue socialement. Puis, la « ***professionnalisation du groupe d'acteurs réalisant cette activité*** », c'est-à-dire les professions en elles-mêmes, avec évolution du statut social et augmentation de l'autonomie professionnelle. Avec cette définition, nous sommes dans l'approche anglo-saxonne de la professionnalisation, qui traduit le passage des occupations aux professions, le « *passage des connaissances empiriques aux connaissances scientifiques* » (Wittorski, 2007, p. 81).
Une autre utilisation, du mot « professionnalisation », est la **« *professionnalisation des individus composant ces groupes*** », il s'agit pour les individus de s'adapter aux manières de faire, de voir et d'être de son groupe professionnel. Pour Bourdoncle, une autre utilisation serait la « ***professionnalisation des savoirs liés à l'activité*** », il s'agirait dans cette utilisation de reformuler les savoirs, les aptitudes, les capacités en termes de compétence. Puis, en dernière utilisation, Bourdoncle nous cite la « ***professionnalisation de la formation à l'activité*** », c'est-à-dire l'organisation des programmes, des pédagogies, des méthodes utilisées, et les différents liens avec le milieu professionnel.
Pour l'auteur, toutes ces utilisations sont intimement liées : nous ne pouvons pas envisager la professionnalisation des activités, sans envisager celle des acteurs, celle des savoirs, ou celle de la formation à cette activité.

Pour un autre auteur, comme Wittorski (2009), il existe trois pratiques de professionnalisation. Tout d'abord, la « ***professionnalisation – efficacité du travail*** », dans cette pratique, il s'agit de favoriser l'adaptation continue des salariés, cette pratique est largement promue par les organisations. Puis, celle qu'il nomme « ***professionnalisation – profession*** » ; cette pratique est promue par les groupes d'individus, qui souhaitent « *organiser et faire reconnaitre leurs activités auprès des institutions* ». Et enfin, une troisième pratique qui est celle qu'il nomme « ***professionnalisation – formation*** », qui est la pratique de la construction d'un professionnel par la formation.

Nous le voyons, pour ces deux auteurs, la « professionnalisation » est multiforme, mais se regroupe autour de trois notions : professionnalisation des activités, professionnalisation des groupes sociaux et des individus, professionnalisation de la formation.
Ces trois angles de la professionnalisation se retrouvent liés les uns aux autres, comme nous le dit Bourdoncle (*cf. supra*).

A ce stade, nous pouvons schématiser les différentes tensions qui s'exercent sur le processus de professionnalisation.

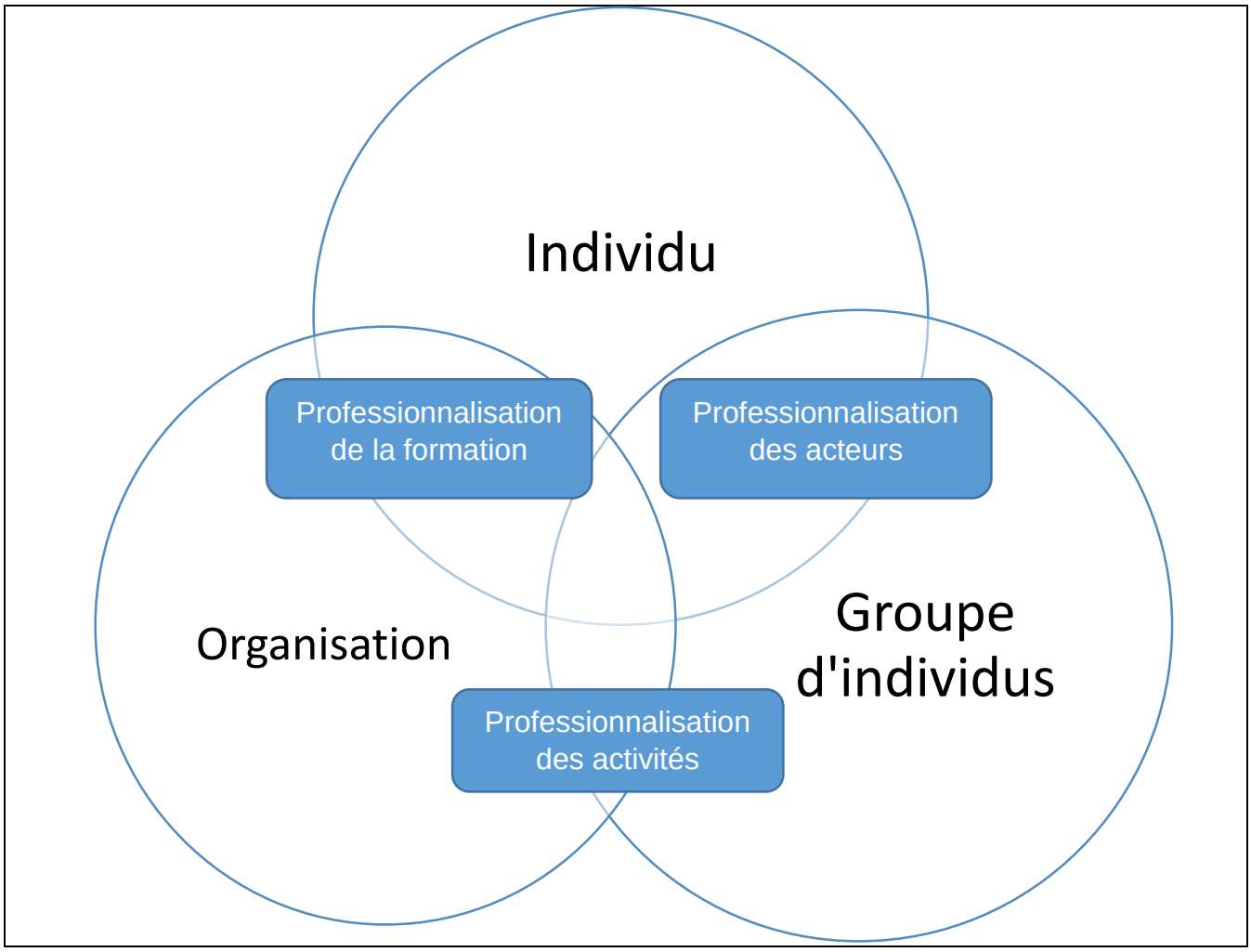

Figure 1 : les acteurs de la professionnalisation

Au vu de notre sujet d'étude, qui est la professionnalisation d'un individu, nous nous intéresserons uniquement, dans la suite de nos propos, à la professionnalisation des acteurs : Comment professionnaliser un individu ? Comment un individu se professionnalise ?

2.1.1.2 Les six voies de la professionnalisation

Pour Wittorski (2008, p. 31), « professionnaliser un individu, c'est faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action », en référence aux travaux d'Argyris et Schön (1989). Il s'agit donc de « *développer la métacognition génératrice de transformation et d'évolution professionnelle* » (Wittorski, 2007, p. 140). Nous le voyons, un individu peut se professionnaliser en devenant un

praticien réflexif, mais peut aussi être professionnalisé par l'entrée d'un tiers dans son espace de professionnalisation. L'objectif étant de prendre ou de faire prendre de la distance, créateur de réflexion, par rapport à une activité.

Quels sont les voies qui peuvent être empruntée pour professionnaliser un individu ?

Pour Wittorski (2009), il existe différentes voies de la professionnalisation des individus, en fonction des activités qu'ils déploient dans les situations qu'ils vivent.

Tout d'abord, en premier, la voie de « ***la logique de l'action*** ». Il s'agit d'un « *ajustement au fils de l'action* », l'acteur est plongé dans des situations familières, mais qui présentent certains caractères de nouveautés. Cette voie serait une forme d'auto-apprentissage autonome au cours de l'action.

Puis, une deuxième voie serait la « ***logique de la réflexion et de l'action*** ». Le professionnel est alors plongé dans « *des situations inédites* ». Il existerait un aller – retour entre les savoirs recueillis, les conseils d'un tiers, et la recherche de documents, qui « *met l'individu en position de construction d'un process d'action, pas à pas, mentalisé* ». Cette voie mettrait en action un tiers instrumentalisé par le professionnel en voie de construction.

La troisième voie serait celle de « ***la logique de la réflexion sur l'action*** ». Il s'agit ici d'une analyse rétrospective de l'action, dans le but de l'évaluer, de la comprendre, de la transmettre. Cette logique vient enrichir « *leur patrimoine d'expérience* ». Cette analyse peut tout aussi bien se faire de façon autonome, ou en relation avec un tiers.

La quatrième voie, celle de « ***la logique de la réflexion pour l'action*** ». Il s'agit ici d'une réflexion, individuelle ou collective, par anticipation de l'action, et qui servirait au moment de l'action.

Wittorski propose une cinquième voie qui serait « ***la logique de traduction culturelle par rapport à l'action*** ». Il s'agit ici de la « *médiation d'une activité par un tiers* » (tuteur ou accompagnant). Cette voie permet une mise à distance de l'action, dans un but de réflexion sur l'action.

La sixième et dernière voie, que propose l'auteur, serait celle de « ***la logique de l'intégration assimilative*** ». Il s'agit ici de l'utilisation de ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances.

Ces six voies peuvent caractériser des parcours différents, à des moments différents selon les individus et selon les métiers. La construction de l'identité professionnelle n'en sera que plus individuelle, singulière, particulière.

Nous voyons donc apparaitre le lien qui peut exister entre la professionnalisation et l'identité professionnelle. L'objectif de la professionnalisation des individus est bien de leur faire acquérir une identité professionnelle, une professionnalité. Pour Jorro et de Ketele (2013, p. 15), la professionnalité est « *le positionnement à un moment donné de son parcours professionnel, résultat d'un processus de professionnalisation qui a une histoire plus ou moins longue selon les personnes* ». Le processus

de professionnalisation est donc un construit singulier aboutissant à une professionnalité, à une identité professionnelle singulière, dépendant de l'histoire de chaque individu.

Nous reviendrons plus loin sur le concept d'identité professionnelle (*cf. infra*), mais revenons au processus de professionnalisation. Nous l'avons vu, la finalité de la professionnalisation est la professionnalité, l'identité ; intéressons-nous maintenant plus spécifiquement à la professionnalisation des individus exerçant une activité.

2.1.1.3 Professionnalisation des individus exerçant une activité

Pour Wittorski (2009), les formes « *habituelles* » sont la logique de l'action (formation sur le tas), la logique de la réflexion sur l'action (formation par alternance), la logique de la traduction (tutorat), la logique de l'intégration assimilative (cours magistral). Ces formes correspondent aux activités fréquemment rencontrées par les individus, dans les environnements de travail et de formation.
Sous l'effet de contextes de plus en plus flexibles, on voit apparaitre des voies nouvelles relevant d'une logique combinée de « *réflexion sur et pour l'action* ».

Wittorski (2009) à travers sa grille d'analyse des voies de professionnalisation insiste sur l'idée d'une « *transaction entre approche organisationnelle et approche des sujets* ». Elle articule un espace « *micro* », l'individu, le sujet, et un espace « *macro* » l'organisation. Pour Wittorski, la compréhension des processus de professionnalisation passe par l'étude combinée entre la « *dynamique de développement professionnel* » (l'individu) et « *l'offre de professionnalisation* » (côté organisation).

Pour étudier cette relation entre l'individu et l'organisation, regardons maintenant quelles sont les enjeux de cette professionnalisation de l'individu.

2.1.1.4 Les enjeux de la professionnalisation

Pour Wittorski, la professionnalisation est avant tout une « *intention sociale* » (Wittorski, 2007, p. 158), mais la professionnalisation est aussi une « *institutionnalisation de l'activité* », les organisations « *cherchent à convertir les identités professionnelles au profil d'une culture d'organisation* » (Wittorski, 2008, p. 14).

Mais pour Dubet (2000, p. 78), « *L'affaiblissement des institutions place les individus devant des épreuves nouvelles. Le sens de leur action et de leur expérience ne leur est pas donné par les institutions, il doit être construit par les individus eux-mêmes* ».

Nous le voyons, à travers les différentes relations entre l'individu et l'organisation, il va donc exister des enjeux importants autour de la professionnalisation. Quels sont-ils ?
Il faut savoir avant tout qui est à l'origine de ces discours sur la professionnalisation, « *qui est le maître d'œuvre ?* » (Wittorski, 2007, p. 170). Cette notion d'enjeux est à rapprocher des pratiques de professionnalisation (*cf. supra*).

Premièrement, s'il s'agit d'une organisation, pour Wittorski, « *l'enjeu dominant est souvent celui d'une efficacité plus grande du travail* ». Il s'agit donc ***d'enjeux économiques***, qui visent une plus grande flexibilité du travail, une plus grande adaptabilité des individus. Nous parlerons alors de professionnalisation conjointe des individus et de l'organisation.
Deuxièmement, s'il s'agit des pouvoirs publics, « *l'enjeu dominant est celui du développement de l'autonomie des individus* ». Il s'agit donc ***d'enjeux sociaux*** : les univers de travail devenant moins stables, il faut donc développer une réflexion visant à la sécurisation des parcours. Nous parlerons alors de professionnalisation conjointe des individus et de la formation.
Troisièmement, s'il s'agit d'un groupe social, « *l'enjeu dominant réside dans l'organisation de l'activité et sa mise en reconnaissance* ». Il s'agit là ***d'enjeux générationnels*** : comment transmettre des expertises, souvent en actes, des anciens vers les nouveaux ? Nous parlerons alors de professionnalisation conjointe des activités et de la formation.

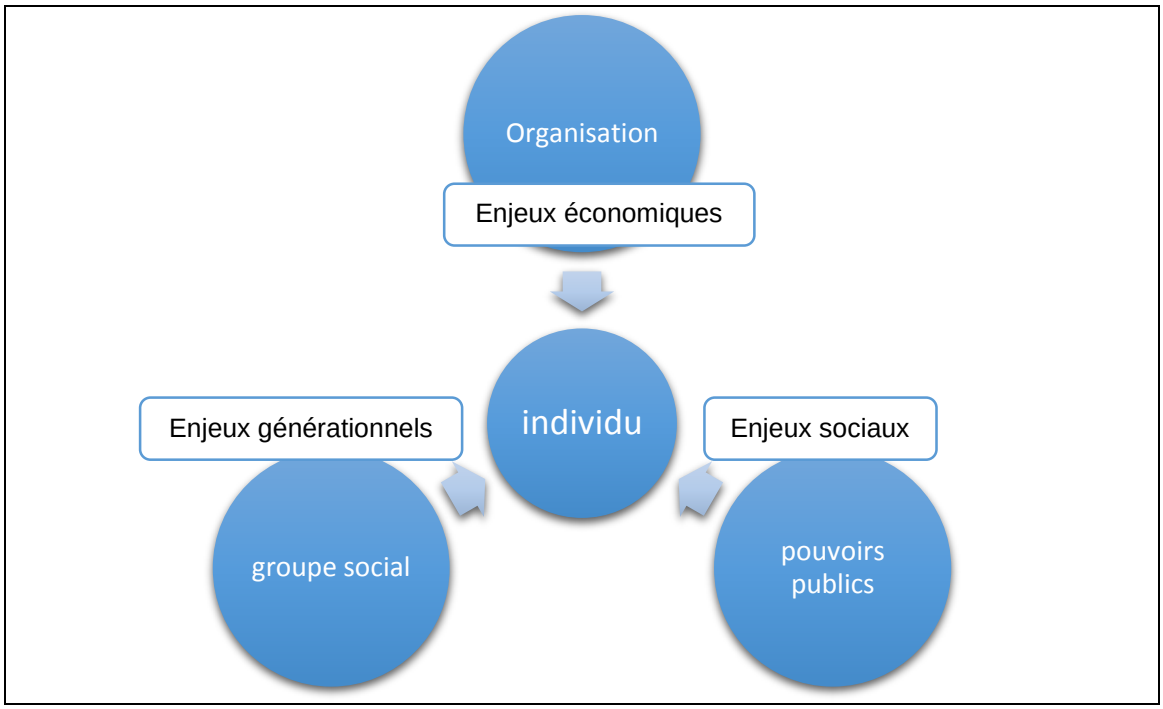

Figure 2 : les enjeux de la professionnalisation, d'après les travaux de Wittorski (2007)

D'autre part, en fonction des dispositifs de professionnalisation (concurrentiel, existence d'un projet social ou non au sein de l'organisation…), il sera parfois difficile d'associer le projet de développement professionnel et le projet de développement personnel. Nous le voyons à travers ces enjeux de la professionnalisation, pour Wittorski (2007, p. 158), il existe donc une intention sociale (côté organisation et pouvoirs publics), et en même temps une transaction, « *un jeu identitaire* » (côté individu). Quel est l'état de ce « *jeu identitaire* », de cette « *transaction identitaire* », dans la professionnalisation des individus ?

2.1.1.5 La professionnalisation comme négociation identitaire

Pour Le Boterf (2010, p. 63), seules les personnes peuvent se professionnaliser : « *le professionnalisme résulte d'un investissement professionnel* », mais cet auteur nous dit aussi que la professionnalisation résulte aussi « *de moyens mis à disposition* », il faut donc « *mettre en place des dispositifs de professionnalisation* ». La professionnalisation résulte donc d'un dialogue entre un individu, un professionnel en devenir, et son environnement, le dispositif de professionnalisation.

Cette conception de la professionnalisation rejoint Wittorski (2009), pour qui la professionnalisation peut relever d'un tiers (institution, hiérarchie, organisation…), car c'est ce tiers qui va évaluer l'individu dans son activité. C'est donc l'institution qui délivre la compétence à l'individu, c'est-à-dire aussi les qualités attendues par l'institution.
Pour Wittorski (2007, p. 154), « *ce jeu réside (...) du côté social, d'un ensemble de situations permettant l'attribution (...) de compétences (...) : c'est là un des outils majeurs de reconnaissance identitaire aujourd'hui dans les systèmes de travail* ». Puis, dans une autre publication (Wittorski, 2008, p. 20), nous retrouvons le même constat : *« Au quotidien, la professionnalisation se construit par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits* ». L'institution agit donc dans une optique de prescription, elle donne, à l'individu, l'identité voulue, souhaitée par elle : on parlera alors « *d'identité prescrite, (...), attribuée* ».

Mais cette identité est-elle celle souhaitée par l'individu, est-elle son « *identité visée* » ? Pour Wittorski, « *Les situations de professionnalisation peuvent alors générer des tensions identitaires qui donnent naissance à des stratégies identitaires* », tensions entre identité prescrite et identité visée.

D'après Kaddouri (2005, p. 31), le sujet est confronté à une « *double tension* ». D'une part, celle qui tente de « *lui assigner ce qu'il doit être pour se conformer au projet d'autrui sur son soi* ». Et d'autre part, la place que prend le sujet dans la détermination « *des contours et de l'orientation du devenir de son soi* ». Ces tensions sont nécessaires pour que le sujet construise sa propre identité :

« *totale et indivisible, malgré la multitude de ces composantes* ». Pour Wittorski (2007, p. 154), l'identité est donc à penser en terme de « *transaction, de dynamique et non d'état* », mais l'identité n'est pas « *que de la négociation sociale (…), identité pour autrui, mais aussi de l'agir (…), identité pour soi*. ». Cette réflexion nous renvoie donc à la notion de professionnalisation comme processus dynamique : « *la professionnalisation est donc à la fois et dans le même temps action et dynamique identitaire* ».

Pour l'auteur, la professionnalisation est donc à voir comme un processus de négociation identitaire entre le sujet et son environnement : « *cette conception consistant à associer étroitement professionnalisation et développement identitaire* » (Wittorski, 2008, p. 20). Puis « *Elle met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet – environnement (…) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés* » (Wittorski, 2008, p. 21).

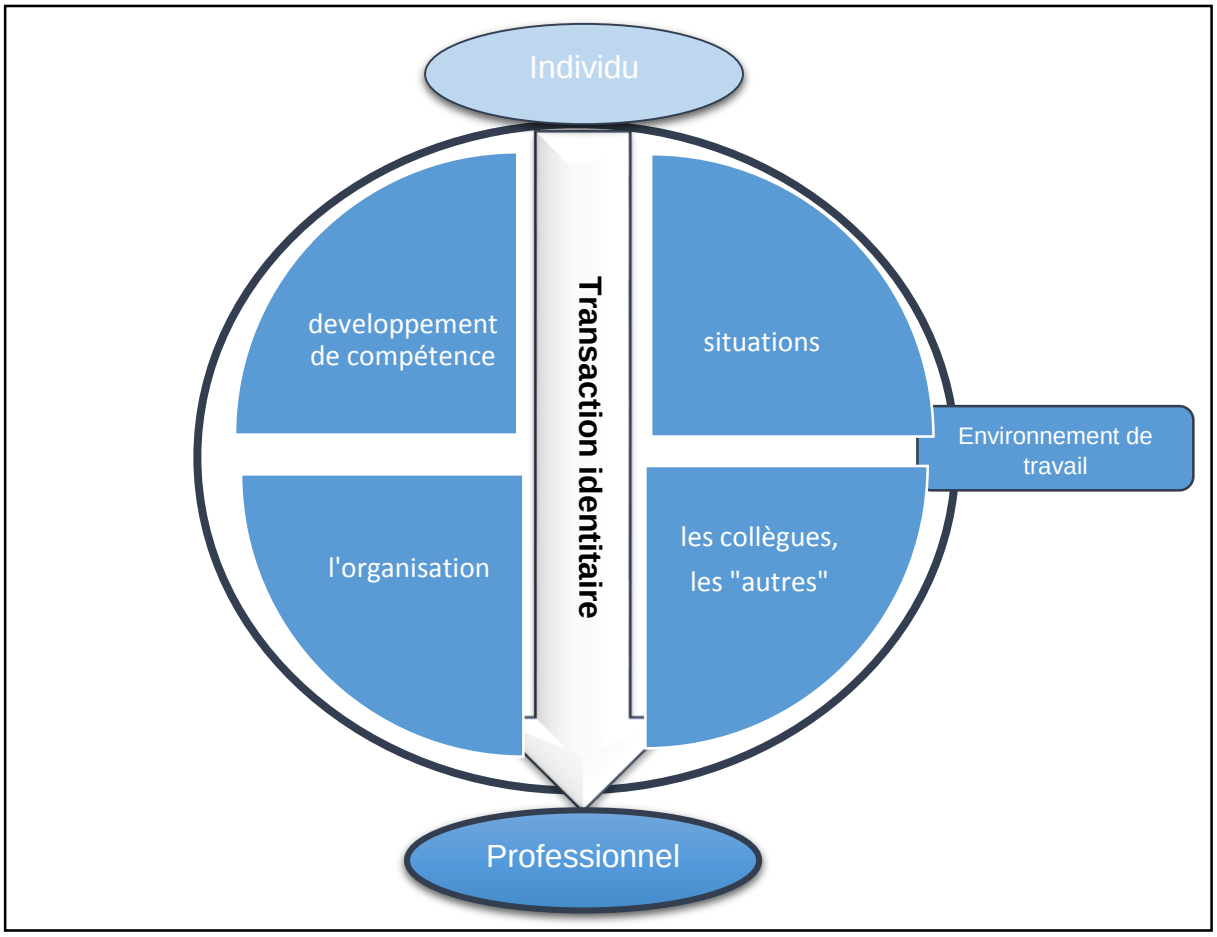

Figure 3 : processus de professionnalisation, d'après les travaux de Wittorski (2007,2008)

Cette dernière réflexion de Wittorski, nous permet d'entrevoir le lien entre le processus de professionnalisation, notre question de départ, et le concept d'identité. Si nous en revenons à notre

sujet de recherche, cette professionnalisation des formateurs vacataires ne serait-elle pas un changement, une transaction, d'identité du professionnel de santé vers une identité de professionnel de la formation? C'est cette question de l'identité, et de l'identité professionnelle plus spécifiquement, qui nous intéressera dans la suite de nos propos.

Au vu de notre exploration de notre question de départ et du concept de professionnalisation, nous avons identifié que la question de la professionnalisation des individus se retrouvait imbriquée dans une question de négociation identitaire entre l'individu et son environnement. Dans notre question de départ, il s'agit des environnements de travail (organisme de formation professionnel), nous explorerons alors, par la suite, le concept d'identité professionnelle.

2.1.2 L'identité et l'identité professionnelle

Nous débuterons notre réflexion par la définition du concept d'identité, puis nous irons vers l'identité professionnelle.

2.1.2.1 Définition de l'identité

Pour débuter, Mucchielli (2013, p. 10) nous donne une définition, en sciences humaines, de l'identité : « *L'identité est un ensemble de signification (…) apposé par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autre acteur* ». Alors que pour Barbier (1996, p. 40) l'identité est *« un ensemble de représentation représentationnelle (…) opératoire (…) et affective (…) produit par une histoire particulière, et dont un agent est le support et le détenteur à un moment donné de cette histoire* ».
Pour ces deux auteurs, l'identité est donc constituée de ce qu'un individu est capable de faire, ses besoins, ses valeurs, ses représentations et du sens qu'il leurs accorde. Il existe donc une « *identité pour soi* », caractéristique d'un instant, de l'état de notre propre personnalité à cet instant. Mais l'identité est aussi constitutive du rapport avec les autres, une « *identité pour les autres* », nous y reviendrons un peu plus loin.

L'identité peut donc être considérée comme un « *instantané* », les caractéristiques d'un individu à un instant t, mais nous devons compléter cette approche par une approche dynamique (Barbier, 1996, p. 40) : « *l'identité est aussi un processus puisque ces composantes identitaires peuvent se modifier sans cesse au fur et à mesure que se développe de nouvelles pratiques et de nouvelles expériences* ».

Nous retrouvons cette définition dynamique chez Mucchielli (2013, p. 93) : « *L'identité n'est pas quelque chose de figé* ». L'identité peut donc être plurielle, toujours en transformation (car les références sont en évolution). Elle est toujours donnée par les autres (individu et le contexte), car elle nous permet de nous situer par rapport aux autres. Nous parlons donc dans la suite de nos propos « *d'identité pour soi* » (notre propre perception, subjectivité), et « *d'identité pour les autres* » (comment les autres nous perçoivent).

Sur cette « *identité pour les autres* », Guégen et Malochet (2012, p. 57), en citant Dubar (2013), nous montrent aussi que la construction de l'identité est un processus intersubjectif : « *L'identité personnelle est conçue comme le résultat toujours mouvant, avec les autres et avec soi-même, (...), dans les trajectoires de socialisation qui mettent en jeu l'identité héritée et l'identité visée* ». Pour ces auteurs, il existe un construit, en perpétuel transformation, entre notre « *identité héritée* » (celle issue de notre famille, celle issue des autres environnements précédents), et notre « *identité visée* », celle en cours de création, celle qui nous servira pour nous intégrer dans le groupe social visé, espéré.

Sur cette notion d'inter-individualité, Mucchielli (2013) nous invite aussi à réfléchir cette construction identitaire : « *ce sont les interactions entre les acteurs qui forment les identités* » (*op. cit.* p. 37), « *un sujet ne peut affirmer son identité individuelle que s'il peut à la fois se sentir appartenir à un groupe de ses semblables, et se sentir autonome par rapport à l'emprise collective* » (*op. cit.* p. 73), « *l'identité se construit à travers le phénomène de reconnaissance interindividuelle*» (*op. cit.* p. 93). Ce processus de « *reconnaissance* » dans la construction identitaire nous permet de relier les concepts de notre cadre épistémologique ; nous explorerons dans une troisième partie, ce concept de « *reconnaissance* ».

Il existe donc un phénomène de construction de cette identité. Nous retrouvons d'ailleurs Mucchielli (2013, p. 74), qui cite les travaux d'Erikson, puis de Freud, et nous rappelle que « *toute identité se construit à travers des processus d'assimilation / accommodation, qui comportent toujours le va et vient identification-fusion / mise à distance-rejet* ». Il s'agit donc d'une construction non linéaire, toujours en interaction avec le monde social qui nous entoure. Nous reviendrons plus loin sur ce phénomène de construction.

Cette construction par succession de processus, fait que cette identité n'est pas unique, mono-forme, elle se retrouve composée de plusieurs strates : pour Mucchielli (2013), il existe trois noyaux, qui se constituent par « *des processus d'éducation, de socialisation et d'acculturation* » (*op. cit.* p.28) : « *le noyau identitaire individuel* » : les systèmes affectif, cognitif et comportemental ; « *le noyau identitaire groupal ou communautaire* » (*op. cit.* p.49) qui est composé d'éléments permettant « *l'ancrage de l'identité dans un groupe social* » (*op. cit.* p.50) ; et « *le noyau culturel* » (*op. cit.* p.45)

qui est un ensemble d'acquis communs aux membres d'un groupe. Mucchielli rajoute que cette construction des noyaux peut se faire de façon complètement inconsciente.

Nous venons de définir les noyaux de l'identité, nous devons maintenant définir les caractéristiques de ces noyaux.

Les recherches en sciences humaines se tournent sur la définition de « *référent identitaire* », indicateurs, caractéristiques, constitutif de ces noyaux, « *ce qui permet de définir un type d'acteur social* » (Mucchielli, 2013, p. 12). Il en existe plusieurs :

- « *Référents écologiques* » : caractéristiques du milieu de vie, et de l'influence du milieu sur l'individu, le groupe.
- « *Référents matériels et physiques* » : possessions, organisation matérielle (lieu de vie…), apparence physique, caractéristiques démographiques.
- « *Référents historiques* » : origine, évènements marquants, traces historiques, croyances, coutumes, lois et normes du groupe social.
- « *Référents culturels* » : religion, idéologies, vision du monde, mode de vie, système de valeur, niveau d'éducation.
- « *Référents psychosociaux* » : référence sociale et tout ce qui renvoie à la place dans la hiérarchie sociale.

Ces *« référents identitaires* » permettent de définir plusieurs types d'identités : nous parlerons alors d'identité sociale, identité culturelle, identité groupale…identité professionnelle. Cette identité professionnelle prendra comme référence « *le curriculum vitae et les activités professionnelles* » (Mucchielli, 2013, p. 14). Nous reviendrons plus loin sur cette définition de l'identité professionnelle.

Revenons sur l'idée de l'identité multiforme, pour certains auteurs : Barbier (1996), Beckers (2007), Blin (1997), Dubar (2013), il vaut mieux parler de « *formes identitaires* » que d' « *identité multiple* ».

Pour Beckers (2007, p. 147), par exemple, les formes identitaires définissent des modalités de relation entre les individus : « *chacun peut au cours de sa vie, passer d'une forme identitaire à une autre (…) et chacun peut combiner plusieurs formes identitaires selon les contextes où il se trouve* ». Ce qui nous fait dire qu'un individu, en fonction du groupe professionnel ou de l'activité qu'il est amené à pratiquer, favorisera une identité, parmi les différentes formes qu'il possède, et qui correspond à l'attente du groupe professionnel visé. Pour en revenir à notre terrain, dans les métiers de la formation, un formateur a déjà vécu des expériences antérieures, qui lui ont permis d'élaborer et de découvrir les référents identitaires correspondant à formateur. Ces précédentes situations et environnements lui ont donc permis de se construire l'identité « formateur ». Du faite, lorsqu'il se

trouvera, une nouvelle fois, en position de formateur, cet individu montrera, aux autres (apprenants et paires), sa propre identité « formateur ».

2.1.2.2 Comment se construit notre identité professionnelle ?

Pour Dubar (2013, p. 103), la construction identitaire se fait au cours des processus de socialisation. Il distingue « *la socialisation primaire* » des « *socialisations secondaires* » (*op. cit*. p.144).

La « *socialisation primaire* » est constituée de notre héritage familial. L'identité se construit donc aussi au contact des membres de notre famille (principalement les parents), il s'agit donc d'une « *identité héritée* » (*cf. supra*). La ou les « *socialisations secondaires* » se construisent au contact des différents groupes sociaux auxquels participe l'individu : les amis, l'école, les groupes sportifs, les mouvements idéologiques, le travail… Régulièrement l'individu doit engager « *une recomposition identitaire* », au fur et à mesure de sa participation à ces différents groupes sociaux ou ces différents milieux de travail, professionnels.

Sur cette construction identitaire professionnelle, Dubar (2013, p. 103) nous propose sa théorie de l'identité : d'un côté, les processus de socialisation biographique (*op. cit.* p. 113) vont constituer « *l'identité pour soi* » : « *comment je me définis* », construit entre « *l'identité héritée* » (famille et précédente socialisation) et « *l'identité visée* ». Il s'agit donc de l'identité personnelle que « *la personne revendique comme sienne* ».

D'un autre côté, les processus de *« socialisation relationnelle* » (*op. cit*. p. 115), celle des acteurs en interaction dans un système d'action (exemple les environnements de travail, professionnels), vont constituer « *l'identité pour autrui* » : « *comment les autres me voit* », c'est-à-dire leur identité professionnelle acquise ou en voie d'acquisition.

Pour synthétiser cette articulation entre les différentes socialisations et la construction de l'identité professionnelle, *« l'image que l'individu se construit de lui-même dans l'exercice du métier (…) se situe à l'articulation plus ou moins harmonieuse entre socialisation biographique et socialisation relationnelle.* » (Beckers, 2007, p. 146).

Nous retrouvons aussi chez Blin (1997, p. 183), cette notion de modélisation des activités sur la construction identitaire : « *les activités professionnelles ont donc une fonction identitaire par production d'identité nouvelle dans le travail, les responsabilités, la négociation* ». Pour cet auteur, la participation des individus à une activité de travail, à des relations professionnelles va donc engager une transaction identitaire. L'individu va intégrer au fur et à mesure les référents identitaires du

groupe professionnel dans lequel il se trouve : c'est donc par le travail, et dans l'activité, qu'un individu va se forger son identité professionnelle.

L'incorporation de ces référents identitaires (de façon consciente ou inconsciente) demandera une certaine implication et motivation, de la part du novice professionnel, dans son groupe ; mais aussi une certaine reconnaissance en retour de la part du groupe professionnel.

Nous étudierons donc par la suite les concepts de « motivation » et de « reconnaissance », fortement liés à cette construction identitaire.

2.1.3 La motivation

Tous les auteurs, ayant publiés dans le champ de la psychologie de la motivation, s'accordent pour dire qu'il n'existe pas qu'un seul type de motivation, mais des théories de la motivation.

2.1.3.1 Définition de la motivation

Pour Maugeri (2009, p. 190), étymologiquement « *motivation* » veut dire « *movere* » (latin), c'est-à-dire « *mouvoir, se mouvoir* ». L'étymologie « *movere* » donne « *motus* », qui veut dire « *mouvement* », et qui donnera « *motivus* », c'est-à-dire motif ou mobile, c'est donc ce qui met en mouvement. La motivation est donc « *ce qui donne le mouvement* ».
Nous retrouvons aussi cette définition de mouvement, dans un dictionnaire comme le Grand Robert : la « *motivation* », c'est l'action des forces (conscientes et inconscientes) qui détermine le comportement.

Pour Maugeri (*ibid*), la motivation est un « *processus personnel, directement relié aux expériences* ». Comprendre les motivations d'un individu, c'est comprendre sa « *fabrication* », son « *comportement* », sa construction identitaire dans son ensemble. La motivation est donc une énergie provenant de l'intérieur de l'individu. Cette définition de la motivation nous permet de faire le lien avec la construction identitaire (cf. *supra*).

2.1.3.2 La motivation comme processus individuel

Pour comprendre d'où vient cette énergie, nous explorerons la théorie sociale de Bandura (2009, p. 25).

Pour Bandura (*op. cit.* p. 25), « *les gens donnent à leurs activités une direction* », « *ils font des choses qui leur procurent une satisfaction personnelle, un sentiment de fierté et de valeur de soi* ». Il existe donc, pour chaque individu qui s'engage dans une activité, un « *engagement auto-évaluatif dans une activité donnée* ». Cette réflexion renforce l'idée d'une origine interne, personnelle, de cette énergie. Bandura (*op. cit.* p. 29) rajoute le principe « *d'autoréflexion* », pour expliquer la provenance de cette motivation. L'engagement dans une activité ne peut être contrôlé que par l'individu lui-même : « *l'autorégulation devient aussi un facteur clé dans la vie professionnelle* », « *le salarié doit prendre en charge son évolution professionnelle* », et il doit « *cultiver de multiples compétences* ». Tout cela est en faveur d'un processus interne, personnel, individuel.

2.1.3.3 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque

Pour Vallerand (2009, p. 47), la source de cette énergie, peut être provoquée par des facteurs qui ne proviennent pas forcément de l'intérieur de l'individu.

Ces auteurs citent Vallerand et Thill (1993) pour qui il existe plusieurs types de motivation, en fonction de la provenance des facteurs déclenchant. D'une part, la « *motivation intrinsèque* », qui consiste à « *faire une activité pour le plaisir inhérent de celle-ci* ». Puis d'autre part, la « *motivation extrinsèque* », qui consiste à « *faire quelque chose pour un but détaché de l'action* ». (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 49).

Ce qui nous fait dire que même si l'énergie nécessaire à l'action ne peut provenir que de l'intérieur de l'individu, le facteur déclenchant n'est pas nécessairement interne, il peut être externe.

2.1.3.4 La théorie de l'autodétermination

Pour répondre à cette définition de l'énergie nécessaire à l'action (Cf. *supra*), nous explorerons la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan.

Deci et Ryan (2000) introduisent la notion de « *besoin* » dans leur **Théorie de l'AutoDétermination** (TAD). Pour ces auteurs, il s'agit d'une « *dialectique entre l'environnement et la personne dans sa quête de satisfaction de besoins psychologiques.* » (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 49). Deci et Ryan (*ibid*) expliquent que « *les individus possèdent une tendance naturelle vers l'actualisation de soi et l'intégration* » et qu'il existe une « *dialectique dans sa recherche de la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale* » (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 50).

Cette énergie provoquant l'engagement, l'envie, est donc issue d'une satisfaction des besoins.

Mais cette satisfaction ne fait pas tout, il faut aussi percevoir l'autonomie dans l'action : *« l'autonomie est la perception d'être la source de nos agissements* « (Deci & Ryan, 1985), « *l'autonomie est valorisée lorsque nous agissons par intérêt et en cohérence avec nos valeurs* (Deci & Ryan, 2002)» (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 50).

Deci (1975) propose de rajouter à la TAD, la « *perception de compétence* », pour engager une action, une activité : *« la compétence est le sentiment d'interagir effectivement avec notre environnement et l'expérience d'exercer nos capacités* » (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 50). Ryan (1995) rajoutera aussi la notion d'appartenance à un groupe social : *« l'appartenance sociale réfère à un sentiment de connexions réciproques avec les autres et à une perception d'unité sécurisante avec d'autres individus* ».

Dans la TAD, Deci et Ryan (1985) proposent que ces trois besoins psychologiques : sentiment d'autonomie, sentiment de compétence, et appartenance sociale, soient universels, « *ainsi ils ne sont pas acquis, mais plutôt innés* » (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 51).

2.1.3.5 Régulation de la source de la motivation

La motivation intrinsèque est le prototype de l'autodétermination et représente « *un engagement par intérêt et par plaisir* » (Deci & Ryan, 2000), elle est « *incitée par des contingences et des renforcements dissociés de l'action* » (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 51). La récompense concrète ou symbolique diminuerait la motivation intrinsèque (Deci & Ryan, 2002). Ce qui laisse à penser qu'il y a donc diminution du sentiment d'autonomie, en cas de récompense. Nous retrouvons aussi cette notion de liberté à travers Zuckerman et a*l*. (1978). Ces auteurs ont démontré que laisser de la liberté lors de l'exécution d'une tache amplifiait la motivation intrinsèque (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 52). Pour favoriser la motivation intrinsèque, donc l'intériorisation de la régulation, il faut qu'il y ait sentiment d'autonomie important, ou du moins de liberté.

A l'opposé, dans la motivation extrinsèque, il y a absence d'intériorisation dans le soi. (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 52).

Pour synthétiser sur la source de régulation de la motivation, Vallerand (2009) nous explique que le degré d'autodétermination est donc régulé par le degré d'internalisation : plus la régulation est interne à l'individu, plus la motivation sera intrinsèque. Pour dire autrement, la satisfaction des besoins psychologiques de base facilite la motivation intrinsèque, (Deci & Ryan, 2000).

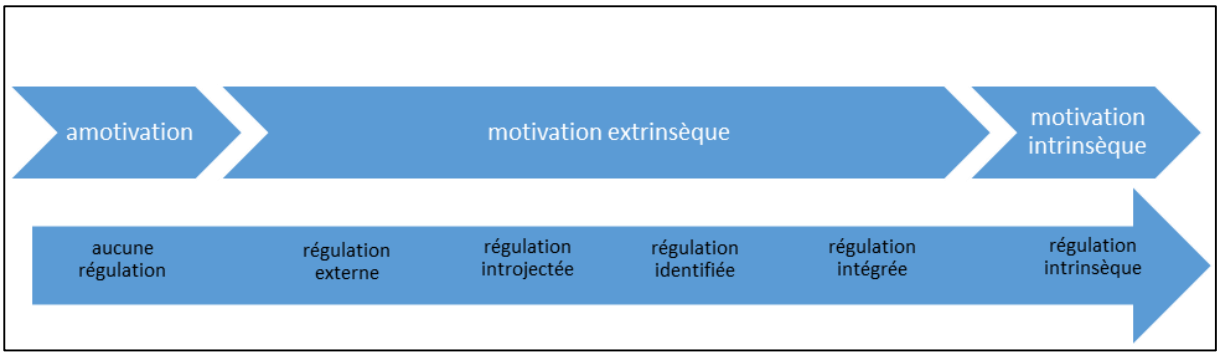

Figure 4 : Continuum d'autodétermination, d'après les travaux de Vallerand (2009)

2.1.3.6 Comment influencer l'engagement dans l'action ?

Vallerand, nous propose différents paramètres influençant la motivation (qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque) : (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009, p. 59)

- « *Facteurs situationnels* » : Feedback positive ou négatif, succès et échecs.
- « *Facteurs contextuels* » : variables revenant de façon récurrente dans un contexte.
- « *Facteurs sociaux* » : influence de l'environnement social (collègues, parents…).

Ces facteurs d'influence sont à rapprocher de la proposition de Blanchard et Gelpe (2009, p. 179), qui nous présentent les sources de la motivation autodéterminée : Tout d'abord « *le plaisir, l'intérêt ou le bien être* ». Puis, « *l'engagement total de soi* ». Et enfin « *la régulation identifiée, choisie* » (objectif de vie ou de valeur). Pour ces deux auteurs, le sentiment d'autodétermination « *génère un sentiment de compétence, corrélé avec l'intérêt pour l'activité, la satisfaction, la concentration dans la tâche, la créativité, la performance et la réussite, le niveau d'étude, l'estime de soi, la persistance* » tiré des travaux de Deci et Ryan (1987), puis de Vallerand (1997).

Pour s'impliquer dans une activité, il faut donc prendre du plaisir, choisir l'action, et avoir choisi de s'engager personnellement.

2.1.3.7 La motivation dans le travail

Pouvons-nous être motivés par une activité professionnelle, un travail ?
Pour répondre à cette question nous citerons Maugeri (2009, p. 195), « *les dimensions du travail qui sont susceptibles de motiver et de satisfaire les salariés touchent à ce qu'on appel en général des besoins* », « *les salariés attendent simplement d'éprouver de la satisfaction dans leur emploi* », « *elle (la motivation) engage l'individu dans toutes les dimensions de son être et se trouve au carrefour du passé, du présent et de l'avenir* ». Pour qu'un individu soit motivé, impliqué dans son travail, il faut

qu'il y trouve du plaisir, de la satisfaction, c'est dans ce cas précis que son énergie viendra de l'intérieur de lui-même, et qu'il sera motivé intrinsèquement par la tâche.

2.1.3.8 L'engagement professionnel en éducation et formation

Réaliser une activité de production tout en y trouvant du plaisir nous permet de garder notre motivation, mais est-ce la même chose pour une activité liée à la formation, liée à un travail sur autrui ?

Pour Jorro et de Ketele (2013, p. 168), la motivation « *renvoie à la perception de la personne, elle constitue donc une énergie potentielle susceptible de se convertir ou non en comportement en fonction de déterminants contextuels* ».
D'après ces auteurs, pour qu'un individu, un formateur novice plus particulièrement, s'engage dans une activité de formation, il doit percevoir :

- **la valeur des buts susceptibles d'être poursuivis dans l'activité**
- **un sentiment d'auto efficacité**
- **des résultats visibles**
- **un investissement** : c'est-à-dire un rapport plus ou moins favorable entre les bénéfices à tirer de la tâche et les efforts à fournir
- **un sentiment d'avoir la possibilité d'agir sur l'environnement de travail.**

Nous y voyons là, les indicateurs de la motivation, pour s'engager dans une activité de formateur.

Dans notre enquête, nous essayerons de mettre au jour ces différents indicateurs de la motivation chez les formateurs vacataires.

2.1.4 La reconnaissance

Pour qu'il y ait identification à un groupe professionnel, il faut avant tout qu'il y ait reconnaissance de l'individu par le groupe professionnel, ce qui permettra d'engager la construction d'une identité professionnelle.

2.1.4.1 Définition de la reconnaissance

Pour aborder le concept de reconnaissance, nous commencerons par nous référer à Ricœur (2004), cité par Jorro et De Ketele (2013, p. 16). Pour Ricœur, « *reconnaitre l'autre* », comporte

quatre types de processus complémentaires : « *c'est le situer dans son statut, dans son environnement, son histoire* », c'est « *l'accepter tel qu'il est* », c'est « *le valoriser, car toute personne apporte sa richesse* », et c'est, enfin, « *lui être reconnaissant pour ce qu'il apporte* ». Il s'agit donc pour Ricœur (*ibid*) d'un processus complexe de différenciation d'un individu par rapport aux autres, lui reconnaitre une singularité, une autonomie.

Jorro et De Ketele (2013, p. 16) associent la professionnalité émergente et la posture de reconnaissance, ce qui permet de faire émerger et se développer l'identité professionnelle ; nous sommes bien là dans une recherche d'une singularité d'un individu : sans cette reconnaissance, il ne peut pas exister d'émergence d'une identité qu'elle soit personnelle ou professionnelle.

Pour ces auteurs (Jorro & De Ketele, 2013, p. 18), il existe trois espaces de reconnaissance :

- La « ***reconnaissance institutionnelle*** », c'est-à-dire celle attribuée par les personnes mandatées par l'institution.
- La « ***reconnaissance attribuée par les acteurs non officiellement mandatés par l'institution*** », exemple les collègues, les paires : la reconnaissance par les autres.
- La **« *reconnaissance perçue par le professionnel lui-même*** » : la reconnaissance pour soi.

Il existe des écarts plus ou moins important entre les trois types de reconnaissance : la reconnaissance attribuée par les acteurs est souvent plus importante, que celle de l'institution, dans la construction de notre propre reconnaissance.

Nous voyons donc apparaitre, deux types de reconnaissance : la « *reconnaissance pour soi* », et la « *reconnaissance pour les autres* ». Mais les deux semblent utiles dans l'émergence de l'identité.

Si nous regardons du côté d'un autre auteur : Honneth (2000), ayant aussi travaillé sur le concept de reconnaissance, nous remarquons qu'il existe aussi ce dialogue entre soi et les autres : « *le développement de l'identité personnelle d'un sujet est fondamentalement lié à un phénomène de reconnaissance par l'autre* » (*op. cit.* p. 66), puis « *L'identité du sujet se forme nécessairement à travers l'expérience d'une reconnaissance intersubjective* » (*op. cit.* p. 67), ou encore : « *la relation de reconnaissance comporte donc une contrainte de réciprocité* » (*op. cit.* p. 67).

Pour Honneth (*ibid*), l'accès à la reconnaissance signifiait en même temps un progrès dans le mode de socialisation, car il permettait à chaque individu de se comprendre à la fois comme personne autonome et comme membre social d'une communauté juridique (*op. cit.* p. 94). Cette conception nous rapproche du phénomène d'appartenance à un groupe professionnel, et donc à l'apparition d'une professionnalité, d'une identité professionnelle. Pour Honneth (2000, p. 134), qui cite les travaux de Mead (1972) dans le champ de la psychologie sociale : « *cela donne à l'individu son statut de membre de la communauté* ». La reconnaissance permet l'intégration dans un groupe, ce que nous renvoie

aussi Ricœur (2004) : *« le professionnel se sent bien connu, accepté, valorisé et reconnu*. » (Jorro & De Ketele, 2013, p. 18).

2.1.4.2 La reconnaissance dans le monde du travail

Il faut donc être reconnu par les autres, pour se constituer sa propre identité. Comment se déroule ce processus de reconnaissance interindividuelle dans l'environnement professionnel ?

Pour Guégen et Malochet (2012, p. 58), « *la reconnaissance est un équilibre entre les efforts demandés aux salariés et les récompenses accordées* » quelle soit monétaire ou symbolique (par exemple l'estime). Mais il faut reconnaitre l'autonomie et la motivation, de l'individu, du novice, dans le travail, car la reconnaissance est envisagée comme une rétribution symbolique attendue par les travailleurs en échange de leur implication (2013, p. 63). Pour Guégen et Malochet, la motivation, l'implication dans le travail, ne va pas sans un besoin de reconnaissance.

Ce qui nous amène aux dimensions de la reconnaissance au travail, cité par Brun (2013, p. 41) :

Tout d'abord, il faut « ***reconnaitre la personne*** », reconnaitre son existence, une existence singulière, c'est donc reconnaitre l'individu et non l'employé. Puis, ensuite, l'organisation doit « ***reconnaitre les résultats*** », qu'ils soient objectifs, observables, mesurables. Il faut qu'il y ait accord mutuel sur les indicateurs de résultats entre le travailleur et l'organisation : l'individu agit souvent « *en vue de résultats positifs, qui sont le moteur de son activité* ».Sur le même niveau que les résultats, consécutifs au travail, il y a la « ***reconnaissance de l'effort*** », car il faut tenir compte que les résultats ne sont pas forcément proportionnels aux efforts fournis, l'organisation doit « *reconnaitre l'effort, l'engagement et le risque* ». Puis, enfin, l'organisation doit *« **reconnaitre les compétences*** », de chaque travailleur, individuellement.

Il nous semble que ces quatre dimensions de la reconnaissance s'intègrent dans notre problématique en tant qu'indicateur de la reconnaissance professionnelle. Ces indicateurs nous servirons comme plan de lecture pour l'analyse de notre enquête.

2.1.5 La transaction identitaire : entre reconnaissance et motivation

Nous remarquons que le phénomène de transaction identitaire, dans un milieu professionnel, est un processus individuel (identité pour soi), mais aussi social (identité pour les autres). Cette transaction est fortement liée à un phénomène d'implication dans le travail, nous retrouvons sur cette thématique Jorro et De Ketele (2013, p. 13) pour lesquels la motivation est liée à un processus de professionnalité émergente, c'est-à-dire le processus de construction identitaire professionnelle : sans motivation, implication, de la part de l'individu, il ne peut pas exister de transformation ou de création d'une identité professionnelle.

Cette identité professionnelle se construisant à travers les autres (identité pour autrui), à travers un groupe professionnel (l'identité visée), il existe un phénomène de reconnaissance interindividuelle (reconnaissance pour les autres) obligatoire pour effectuer cette transaction identitaire. Nous citerons Mucchielli (2013, p. 93), pour qui ce lien entre la reconnaissance et la construction identitaire est évident : « *l'identité se construit à travers le phénomène de reconnaissance interindividuelle*». Ce qui nous fait dire qu'il faut d'abord être reconnu par les autres professionnels pour se sentir un véritable professionnel : c'est le groupe professionnel qui nous donne, nous délivre par reconnaissance, notre identité professionnelle.

Nous terminerons en citant Jorro et De Ketele (2013) : « *la reconnaissance professionnelle constitue une porte d'entrée (...) sur l'image de soi du professionnel* » (2013, p. 168). C'est donc bien la question des identités professionnelles qui est en jeu dans les modalités de la reconnaissance au travail. Nous rejoignons aussi Ricœur (2004, p. 42) sur cette question des identités : « *c'est bien encore d'identité qu'il s'agira au titre de la reconnaissance de soi. Sous sa forme personnelle, l'identité constituera à la fois l'enjeu de cette reconnaissance, et le lien entre les problématiques rassemblées sous ce titre* ».

Suite à cette explicitation du lien entre nos différents concepts, nous pouvons proposer le schéma suivant de la transaction identitaire en formation.

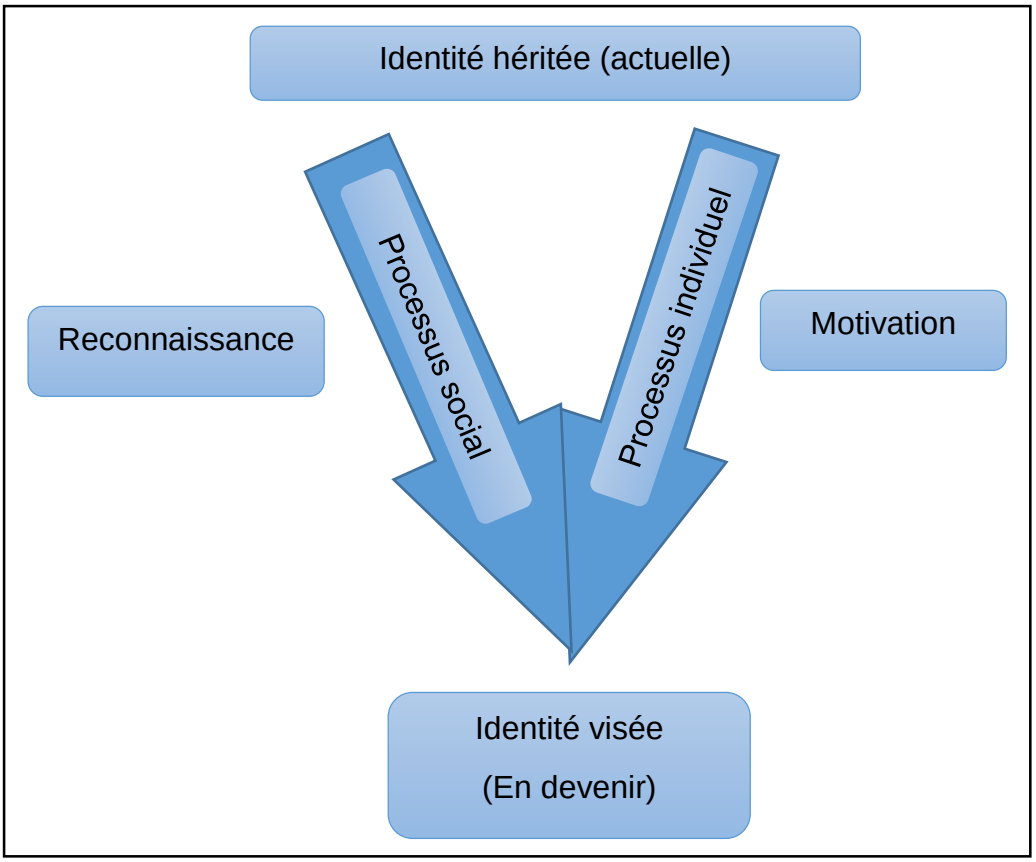

Figure 5 : double processus dans la transition identitaire

Ce qui nous fait dire que pour changer d'identité, pour qu'il y ait création d'une nouvelle forme identitaire, le professionnel de santé doit transiter par un double processus, en interrelation : il doit être reconnu par les autres et l'institution (processus social), et se sentir motivé par l'activité (processus individuel).

2.2. Problématique et hypothèses

Suite à l'étude de notre contexte et de notre environnement de recherche, notre question de départ était :

Comment professionnaliser les formateurs vacataires en institut de formation paramédical ?

L'exploration du sujet a considéré un certain nombre de lectures et des entretiens informels. Nous avons aussi rédigé un journal de recherche. Il nous a semblé nécessaire d'orienté nos lectures vers trois axes :

- L'identité et l'identité professionnelle
- La psychologie de la motivation
- La reconnaissance

Ces lectures nous ont permis de poser un cadre théorique sur notre questionnement.

Cette phase théorique, nous a permis de voir la question de départ sous un angle différent, qui correspond à la problématique, que nous proposons d'étudier par la suite sur le terrain :

La professionnalisation des formateurs vacataires, en institut de formation paramédical, est-elle une transaction d'identité professionnelle ?

Cette question de la professionnalisation des formateurs est fortement contextualisée avec la question de la transaction identitaire : pour se professionnaliser, il faut changer de référent identitaire, les professionnels de santé devront viser une identité de formateur, se créer une nouvelle identité, une nouvelle forme identitaire de formateur. Ils devront se faire reconnaitre comme professionnel de la formation, en même temps que professionnel de santé. Les formes identitaires étant multiples, cette transaction identitaire demandera une motivation de la part du professionnel. Pour qu'il y ait transaction, le professionnel devra aussi être reconnu, et se reconnaitre en tant que formateur.

Pour répondre à notre problématique et suite aux explorations conceptuelles de notre phase théorique, nous envisageons **deux hypothèses** :

- La première hypothèse (**H1**) est consacrée au concept de la motivation. Nous avons vu que la création d'une nouvelle forme identitaire était, pour une part, un processus individuel,

personnel (*cf. infra*). Ce qui, par rapport à notre problématique et à notre terrain, nous renvoie à une activité de formation réalisée par des professionnels de santé. Nous formulerons donc ainsi notre première hypothèse :

Pour faire évoluer son identité professionnelle, le professionnel de santé doit être motivé pour l'activité de formation.

- La deuxième hypothèse (**H2**) est consacrée au concept de la reconnaissance. Nous avons vu que la transaction identitaire était, pour une autre part, avant tout un processus social (*cf. infra*). En regard de notre problématique et de notre terrain, nous voyons que c'est à travers le regard et la reconnaissance des autres (institution, collègues) qu'un professionnel de santé pourra se reconnaitre comme un formateur. Nous formulons donc ainsi notre seconde hypothèse :

Pour faire évoluer son identité professionnelle, le professionnel de santé doit être reconnu dans son activité de formateur vacataire.

Des études complémentaires sur le terrain seront nécessaires pour affirmer ou infirmer ces deux hypothèses.

3ème partie : Méthodologie

Cette troisième partie nous permettra de poser une méthodologie pour répondre à notre problématique. L'enquête, que nous proposons, permettra d'infirmer ou d'affirmer nos hypothèses.

3.1. Le choix de l'enquête

Notre enquête s'est déroulée du 5 au 12 mars 2014. Le lieu de notre enquête se situe dans un environnement hospitalo-universitaire, au sein du C.H.U. de Brest pour la majorité des entretiens, et au CHU de Rennes pour quelques entretiens.

En regard de nos thèmes d'enquête (la motivation, la reconnaissance), et de nos lectures sur les différentes méthodologies d'enquête (Van Campenhoudt & Quivy, 2011), (Ghiglione & Matalon, 1991), (Beaud & Weber, 2010), nous avons fait le choix d'**une enquête qualitative par entretien**.

3.2. Regards critiques sur le choix de l'enquête

Notre place de professionnel de santé, exerçant au sein du C.H.U. de Rennes, ne nous permettait pas de prendre suffisamment de distance par rapport à notre enquête : la plupart de la population de formateur accessible étant nos collègues de travail, nous avons jugé qu'il pouvait exister un biais important dû à la proximité et à l'affectif (Beaud & Weber, 2010, p. 40). Nous avons tout de même fait le choix de tester notre instrument auprès de cette population au C.H.U. de Rennes, deux entretiens, que nous avons décidé, au final, d'intégrer à notre échantillon, au vu de la qualité des échanges et de l'intérêt pour notre enquête.

Un autre biais possible que nous avons évalué était aussi la proximité pour certains entretiens (Ghiglione & Matalon, 1991, p. 25) : notre place de référent professionnel, reconnu, dans la région Bretagne nous a permis d'accéder, plus facilement, au terrain de recherche du C.H.U. de Brest. En effet, ayant déjà rencontré certains enquêtés, le tutoiement est souvent de mise dans le milieu de la santé, nous nous posons la question de l'introduction d'un biais possible, un lien de proximité évident avec certains enquêtés. Ce lien de proximité a aussi permis, d'un autre côté, aux enquêtés de s'ouvrir surement un peu plus, et de nous faire accéder à un niveau supérieur de compréhension du phénomène exploré. Dans certains entretiens le vouvoiement sera plus facilement utilisé, alors que dans d'autre

le tutoiement sera utilisé. Du fait de cette proximité, nous avons dû, en tant que chercheur, prendre de la distance par rapport à notre objet de recherche, et aux enquêtés.

3.3. Choix de l'outil de recueil de données

L'instrument de collecte de données est un **entretien semi-directif**, qui nous permet d'accéder à une compréhension en profondeur de la question et de la problématique posées (Ghiglione & Matalon, 1991, p. 77). Ces entretiens se sont tous déroulés sur les lieux de travail des enquêtés, nous avons pris l'habitude de recevoir les différents professionnels, soit dans un bureau de cadre, soit dans un bureau de consultation laissé libre pour l'occasion. Cette technique nous a permis de contrôler la situation d'entretien et notre environnement (Blanchet & Gotman, L'entretien, 2012, p. 67) : ne pas être interrompus lors de l'entretien, trouver un temps au calme en dehors de la vie du service du professionnel, et retirer le professionnel de son environnement de travail proche (salle d'attente, salle d'examen, secrétariat…).

3.4. Population et échantillon

Notre population investiguée est la population des **Manipulateurs en Electroradiologie Médicale (M.E.M.)**, avec une spécificité : nous avons recherché des **professionnels qui réalisent des interventions** dans les centres de formation professionnelle (Lycée ayant une section de D.T.S, ou Instituts de formation préparant le D.E.). L'échantillon de professionnels, que nous avons sélectionné, intervient dans les deux types de centre, aucun n'intervient dans les deux en même temps. La sélection des professionnels a été réalisée sans intervention particulière de notre part (Blanchet & Gotman, 2012, p. 52) : notre demande, aux cadres supérieurs du service d'Imagerie du C.H.U. de Brest, a été de pouvoir rencontrer des manipulateurs intervenant dans la formation au Lycée de la Croix Rouge de Brest. Au vu de nos dates de disponibilité pour l'enquête (entre le 10 et 12 mars), la sélection s'est faite en fonction des présences des différents professionnels au moment de notre venue sur Brest. Aucun professionnel n'a été réfuté de notre de part, aucun choix sur des critères sociodémographiques n'a été réalisé.

Nous vous présentons maintenant les caractéristiques de l'échantillon exploré :

Numéro d'entretien	Genre	Lieu d'intervention	Expérience professionnelle	Expérience en formation
MEM 1	Femme	I.F.M.E.M.	5 ans	2 ans
MEM 2	Femme	I.F.M.E.M.	9 ans	5 ans
MEM 3	Homme	Lycée D.T.S.	34 ans	15 ans
MEM 4	Homme	Lycée D.T.S.	5 ans	3 ans
MEM 5	Femme	Lycée D.T.S.	8 ans	5 ans
MEM 6	Femme	Lycée D.T.S.	4 ans	1 an
MEM 7	Homme	Lycée D.T.S.	14 ans	8 ans
MEM 8	Homme	Lycée D.T.S.	12 ans	8 ans
MEM 9	Femme	Lycée D.T.S.	10 ans	6 ans
MEM 10	Femme	Lycée D.T.S.	4 ans	1 an

3.5. Déroulement de l'enquête

La prise de contact s'est faite par l'intermédiaire du cadre supérieur du pôle d'Imagerie, puis par les cadres de santé de proximité, qui nous ont présenté le professionnel.

L'enquête s'est déroulée dans le respect des règles déontologiques de la recherche en sciences sociales (Blanchet & Gotman, L'entretien, 2012, p. 73) : nous avons présenté, pour chaque enquêté, le cadre de l'enquête (enquête réalisée dans le cadre d'un master professionnel), le respect de l'anonymat (en particulier pour les retranscriptions). Nous avons souhaité rendre ces entretiens le plus neutre possible (Blanchet & Gotman, L'entretien, 2012, p. 75) (Blanchet, 2003, p. 144), bien que le tutoiement soit souvent de mise dans le milieu professionnel (il nous a été difficile de vouvoyer certains professionnels que nous côtoyons dans nos activités de représentant professionnel (*cf. supra*)).

L'entretien a débuté sur une question très ouverte : « **comment et pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur vacataire dans un centre de formation ?** », puis une seconde question ouverte : « **Parlez-moi de votre expérience d'intervenant, d'enseignant au centre de formation** ». Puis des **relances**, de type écho ou résumé (Blanchet & Gotman, L'entretien, 2012, p. 80), toujours dans une posture d'écoute attentive et de soutien (*op. cit.* p 83), sur le modèle des entretiens d'explicitation de Vermersch (2011). Les relances ont été réalisées sur les différents thèmes de la recherche : **le plaisir de l'activité de formation**, **les conditions de la préparation des séquences**

de cours, les relations avec le centre de formation, la reconnaissance et la perception du formateur.

En fin d'entretien, nous avons proposé à chaque enquêté de recevoir, s'il le souhaitait, le mémoire finalisé, ceci pour une question de transparence de la recherche (Blanchet & Gotman, 2012, p. 57).

3.6. Recueil de données

Les entretiens, des professionnels de santé – formateurs vacataires, ont donné lieu à une retranscription intégrale, anonymisée.

Une catégorisation du discours (Bardin, 2013, p. 150), puis une analyse longitudinale et transversale ont été effectuées sur l'ensemble des entretiens. Puis pour terminer notre analyse, une analyse thématique (*op. cit*. p 207), à l'aide d'une grille (*cf. infra*), a été réalisée sur l'ensemble des données du corpus.

3.7. Construction de la grille d'analyse

Pour la première hypothèse (**H1**), nous allons rechercher dans notre corpus de données, les items correspondant aux indicateurs de la motivation au travail : Pour Jorro et de Ketele (2013, p. 168), pour qu'un individu, un formateur novice plus particulièrement, s'engage dans une activité de formation, il doit percevoir :

- **la valeur des buts susceptibles d'être poursuivis dans l'activité,**
- **un sentiment d'auto efficacité,**
- **des résultats visibles,**
- **un investissement** : c'est-à-dire un rapport plus ou moins favorable entre les bénéfices à tirer de la tâche et les efforts à fournir,
- **un sentiment d'avoir la possibilité d'agir sur l'environnement de travail.**

Pour notre deuxième hypothèse (**H2**), nous nous référons à la grille d'analyse de Brun (2013, p. 41), sur la reconnaissance au travail. L'employeur, l'organisation doit :

- **Reconnaitre la personne**, c'est-à-dire une personne singulière, unique, et non l'employé,
- **Reconnaitre les résultats**,
- **Reconnaitre l'effort**, c'est-à-dire aussi l'engagement et le risque,
- **Reconnaitre les compétences** de chaque travailleur, individuellement.

3.8. Grille d'analyse

H1	**« Pour faire évoluer son identité professionnelle, le professionnel de santé doit être motivé pour l'activité de formation**. »	I1	La valeur des buts poursuivis dans l'activité
		I2	Sentiment d'auto-efficacité
		I3	Résultats visibles
		I4	Investissement bénéficiaire
		I5	Sentiment d'action sur l'environnement
H2	« **Pour faire évoluer son identité professionnelle, le professionnel de santé doit être reconnu dans son activité de formateur vacataire**. »	I6	Reconnaitre la personne singulière
		I7	Reconnaitre les résultats
		I8	Reconnaitre l'effort, l'engagement
		I9	Reconnaitre les compétences

La quatrième et dernière partie rendra compte de cette analyse, et des résultats de notre recherche.

4ème partie : Analyse des résultats

Suite à la description de notre méthodologie et la présentation des différents indicateurs, marqueurs de nos hypothèses, nous allons analyser les différentes retranscriptions des entretiens semi-directifs que nous avons réalisés dans le cadre de notre enquête de terrain.

4.1. Analyse de l'échantillon

Notre échantillon est composé de dix Manipulateurs en Electroradiologie Médicale (M.E.M.), six femmes et quatre hommes. Nous n'avons pas retrouvé de spécificité, par rapport à notre objet d'étude, lié au genre.

Huit de ces professionnels interviennent dans un Lycée D.T.S. : la relation entre le centre de formation et les professionnels est singulière puisque dans ce type d'organisation le responsable de la filière est un professeur de l'éducation nationale n'ayant aucune connaissance de la profession M.E.M. Les professionnels intervenants se retrouvent donc en position de référent de leur profession : « *ils ne sont pas spécialistes des matières qu'on enseigne* » (entretien n°9). Il existe donc une relation différente par rapport à l'organisation des I.F.M.E.M., où les cadres formateurs sont déjà des référents professionnels, des spécialistes de la profession, voir des spécialistes disciplinaires. Ces deux organisations de centre de formation induiront des relations différentes, entre responsables pédagogiques et formateurs vacataires, ce qui créera deux sous-groupes (huit individus pour le **sous-groupe Lycée D.T.S** et deux individus pour le **sous-groupe I.F.M.E.M**.) dans l'analyse et l'interprétation des résultats, en particulier au niveau de l'hypothèse n°2 sur la question de la reconnaissance. La question de l'objectivité (seulement deux individus) sera donc posée pour le sous-groupe I.F.M.E.M.

Pour le critère de l'expérience professionnelle, nous retrouvons une répartition homogène sur l'échelle du temps, seul un individu se détache avec une expérience professionnelle de 34 ans. Nous verrons par la suite que cet extrême ne module pas les résultats de notre enquête. En regard du classement de Le Boterf (2010, p. 60) sur les niveaux de professionnalisme (novice, professionnel confirmé, expert), nous qualifierons l'ensemble de notre échantillon comme professionnel confirmé ou expert, ce qui sur le plan de leur relation à leur activité professionnelle ne modulera pas notre analyse.

Au niveau du critère de l'expérience en formation, nous retrouvons trois professionnels ayant très peu d'expérience (une ou deux années) dans le face à face pédagogique, nous qualifierons donc ce sous-groupe, toujours en utilisant la référence de Le Boterf (*op. cit.*) de **sous-groupe novice**, en opposition à l'autre sous-groupe, composé de sept individus, que nous nommerons le **sous-groupe confirmé**. Nous n'avons pas souhaité qualifier ce sous-groupe d'expert, s'agissant, d'une part, d'expertise pédagogique ; et d'autre part, une grande partie des interviewés ne se reconnaisse pas encore comme formateurs aguerris (peu de confiance en leur capacité, intervention pédagogique à l'intuition, pas de formation aux méthodes pédagogiques), ce qui d'après Le Boterf (*op. cit.*) ne correspond pas à un stade d'expertise.

Nous retrouverons (*cf. infra*) entre ces deux sous-groupes un schisme, par rapport à leur réflexion sur leurs relations à l'intervention pédagogique : le sous-groupe novice ayant très peu réfléchi leur expérience de la formation, et sont encore pour certains en cour de réflexion quant à leur poursuites ou non de l'activité de formation : entretien n°10 : « *Peut-être un peu tôt pour le dire…je n'y ai pas encore réfléchi* ».

Au vu des caractéristiques de notre échantillon, nous pouvons identifier deux variables qui peuvent influencer notre analyse ; nous les appellerons des « ***variables modulatrices*** » : celles du lieu d'intervention et celle de l'expérience en formation.

Nous pouvons résumer les spécificités de notre échantillon, par rapport à notre objet d'étude et à notre problématique, par le tableau ci-dessous :

Genre	Pas de spécificité particulière
Lieu d'intervention	**Sous-groupe Lycée D.T.S.**
	Sous-groupe I.F.M.E.M.
Expérience professionnelle	Pas de spécificité particulière
Expérience en formation	**Sous-groupe novice**
	Sous-groupe confirmé

4.2. Analyse thématique

Suite à l'analyse longitudinale et transversale des différents discours obtenus lors de notre enquête de terrain, nous allons réaliser une analyse thématique (Bardin, 2013). Cette analyse nous permettra de dégager de grandes tendances dans les discours des enquêtés, et d'analyser notre problématique et nos hypothèses à travers l'ensemble de notre corpus de données.

Nous utiliserons des grilles d'analyses (*cf. supra*) composées des différents indicateurs, en référence à notre cadre théorique :

- La motivation au travail
- La reconnaissance au travail

Auxquels nous ajouterons trois catégories, correspondant à des items supplémentaires retrouvés dans le corpus :

- Leur rapport à l'accompagnement pédagogique
- Leur besoin de formation à la pédagogie
- Leur rapport historique à la formation et à l'enseignement.

Nous pensons que ces trois thématiques supplémentaires s'insèrent dans notre problématique et viennent interroger nos hypothèses et nos indicateurs, tirés de notre cadre théorique. Il s'agit de catégories qui viennent, à notre sens, interroger le concept de motivation, et de celui de la reconnaissance, lors d'une activité de formation.

4.2.1. Analyse de la motivation à l'activité de formation

Sur l'ensemble de notre enquête, nous retrouvons tous les indicateurs de la motivation au travail, d'après Jorro et De Ketele (2013). Nous n'avons pas retrouvé de différence entre les sous-groupes définis plus haut (*cf. supra*). Pour l'ensemble de notre échantillon, il existe une motivation visible et conscientisée pour cette activité de formation.

4.2.1.1 La valeur de l'activité réalisée

Pour tous les manipulateurs interrogés, l'enseignement, la formation est une activité réalisée pour le plaisir, ce qui nous renvoie à l'indicateur **I1** « ***la valeur des buts susceptibles d'être poursuivis dans l'activité*** » : entretien n°1 : « *c'était pour le plaisir* », entretien n°8 : « *ça a été du plaisir* », l'échange avec les étudiants, les rencontres d'autres professionnels, le plaisir de transmettre un métier : entretien n°1 : « *mon savoir* », entretien n° 2 : « *ma fibre* », entretien n°4 : « *j'aimais beaucoup transmettre* ». Cette motivation semble attachée à la construction d'un nouveau professionnel, comme un maître avec son élève : entretien n°3 : « *tout ce que j'ai appris, j'ai eu envie de le transmettre aux étudiants* ». Nous ressentons ce rapport très important à la profession chez les formateurs interviewés : entretien n°2 : « *transmettre une passion* ». Cette idée de transmission nous renvoie à l'idée du compagnonnage, où un expert guide, accompagne, conseil un novice, dans le but d'en faire un professionnel aguerri, autonome, réfléchi. Ce rapport à cette transmission d'un métier nous renvoie à

la définition d'un professionnel selon Wittorski (2008, p. 15). Ce plaisir de transmettre n'est pas sans contraintes : la préparation des cours (entretien n°8 : « *la préparation de cours, c'est plus une contrainte* »), se lever tôt pour aller en cours (entretien n°6), rester plus tard le soir pour organiser un T.P.(entretien n°10) ; par contre, pour tous, ces contraintes sont toujours inférieures au plaisir que ces personnes prennent à réaliser un cours en face à face : entretien n°7 : « *je ne suis pas trop dans la contrainte quand je vais à l'école* ». Ces contraintes ne les feraient d'ailleurs pas stopper cette activité de formation : entretien n°10 : « *ça reste quand même une activité qui vous plait ? Ah oui* ».

Puis, nous pouvons ressentir, chez certains manipulateurs, un intérêt professionnel, une récompense indirecte, en dehors du plaisir : celui de se « *replonger dans les cours* », dans la théorie : entretien n°9 : « *ça permet de s'y remettre* », entretien n°6 : « *qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances* ». Pour certains cela leur permet de redécouvrir une pratique oubliée, une théorie mal comprise, une discipline peut explorée. Ce « *plongeon* » dans les livres, dans les connaissances théoriques, leur permet parfois de se faire identifier comme une personne référente dans leur milieu professionnel : deux manipulateurs nous ont dit que leurs collègues, leur hiérarchie leur demandaient de réaliser de temps en temps des synthèses, des petits cours informels dans leurs services : entretien n°9 : *« il y en a qui me demande de temps en temps de leur refaire des petits points* », et entretien n°5 : « *c'est souvent les médecins qui viennent nous demander* ». Certains se voient même confier des interventions à des congrès professionnels : entretien n°5 : « *par contre ils viennent souvent me demander si je peux participer à des exposés oraux* », grâce à cette identification en tant que personne ressource, de professionnel expert dans son domaine. Une manipulatrice nous a même dit qu'elle pensait que cette attitude des collègues était en lien direct avec ses activités de formatrice dans un lycée : entretien n°9 : « *ça c'est sûr que ça a lien direct avec mon activité de formation au lycée* ». Cette récompense est donc conscientisée, et peut aussi être considérée comme une récompense indirecte de leur implication dans la formation, mais pour la plupart, c'est avant tout un plaisir de transmettre : d'ailleurs, neuf professionnels sur dix souhaitent poursuivre cette activité. Au travers de ces différentes analyses, nous retrouvons les caractéristiques de la Théorie de l'AutoDétermination (T.A.D.) de Deci et Ryan (1985).

4.2.1.2 Investissement dans la formation

Ensuite, tous les professionnels interrogés investissent de l'énergie, du temps personnel, entretien n°3 : « *de loisir* », lors de la construction et de l'animation de ses séquences de cours. Cette énergie nous renvoie à l'indicateur **I4** « ***investissement*** ». Tous le reconnaissent, cette activité est « *chronophage* » (entretien n°6). Mais chacun y perçoit un bénéfice, plus ou moins différent selon les personnalités : entretien n°8 : « *un étudiant qui ose poser des questions* », ou entretien n°10 : « *c'est*

qu'ils comprennent quelque chose ». Ce bénéfice est donc un enrichissement cognitif mutuel, même s'il faut investir du temps personnel : certains restent discuter avec leurs étudiants (entretien n°6 et 9) même en dehors des séquences de cours au lycée ou en stage. Ils se rendent disponible auprès de leurs étudiants : pour eux tous les étudiants savent où les trouver (bureau, service de soins, e-mail) : entretien n°8 : « *je leur dis d'ailleurs (…) que mon bureau est à tel endroit, et que mon adresse mail c'est ça* ».

Ce critère de l'investissement nous renvoie aussi indirectement à la T.A.D. de Deci et Ryan (1985) : plus les formateurs éprouvent du plaisir à cette activité, plus ils souhaitent investir du temps et de l'énergie cognitive dans cette activité, plus ils entretiennent l'apport de plaisir, nous dirons, pour rejoindre Deci et Ryan (*op. cit*.) qu'ils s'auto-dirigent dans l'activité de formation.

4.2.1.3 Attente des résultats liés à l'activité de formation

Ces professionnels perçoivent donc le bénéfice de leurs activités (indicateur I4), mais certains perçoivent aussi le résultat de leur action éducative, ce qui nous renvoie à l'indicateur **I3** « ***résultats visibles*** ». Trois manipulateurs nous disent que c'est à travers les notes aux examens qu'ils perçoivent le résultat : entretien n°1 : « *parce qu'au final tu le sais par rapport aux notes, moi c'est comme ça que je sais si mon cours a été à peu près compris ou pas* », entretien n°7 : « *je vois les résultats des étudiants (…) par rapport aux partielles que je donne* », entretien n°8 : « *pour moi l'indicateur de réussite, c'est les notes au niveau de l'examen* ».

Ces résultats, comme récompenses de leurs investissements, entretiennent donc une motivation extrinsèque (Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière, 2009). Même si ces résultats ne sont qu'une récompense indirecte, nous repérons donc un effet de double motivation chez ces professionnels : motivation intrinsèque (entretenue par le plaisir) couplée à une motivation extrinsèque (entretenue par les résultats visibles).

4.2.1.4 Sentiment d'auto-efficacité

Ces notes sont donc un retour visible, qui leur permet de s'autoévaluer dans leurs activités de formation, ce qui nous amène à l'indicateur **I2** « ***sentiment d'auto-efficacité*** » : entretien n°1 : « *je me dis que je dois pas mal me débrouiller* », ou encore entretien n°8 : « *quand j'ai vu que ça prenait, j'étais hyper content* », ou encore entretien n°9 : « *on pense qu'il y a un progrès* ». Ces professionnels ont donc un sentiment d'auto-efficacité dans leur activité, d'après la théorie de Bandura (Lecomte, 2004, p. 62) (Bandura, 2009). Ce sentiment permet de soutenir leur motivation dans leurs actions pédagogiques. C'est sans doute, en partie, pour cette raison que tous les interviewés poursuivent,

s'impliquent depuis de nombreuses années dans des activités pédagogiques, dans les centres de formation.

4.2.1.5 Formateurs comme acteurs principaux de l'activité de formation

Grâce à ce sentiment d'auto efficacité (I2), et aux résultats visibles (I3), les professionnels ont ***le sentiment de pouvoir agir sur leur environnement professionnel***, il s'agit là du cinquième indicateur de la motivation au travail (**I5**). Certains se sentent autonomes (entretien n°6 et 8 : sentiment d'auto-direction), d'autres perçoivent leur « *impact* » (entretien n°8) sur le groupe et les apprentissages des étudiants. Certains se sentent tellement en confiance, qu'ils innovent, qu'ils inventent de nouvelles techniques[2], de façon naturelle et décomplexée, parfois même de façon inconsciente : le diaporama à trou (entretien n°4), la mise en place de recherche par les étudiants pour construire le cours (entretien n°4 et 9), le quizz (entretien n°8), la compétition entre des sous-groupes (entretien n°8), le jeu (entretien n°4 et 8). Pour ces professionnels, ces techniques permettent de garder une certaine dynamique, éviter « *le regard vide de type bovin* » (entretien n°8). Cette dynamique et cette perception de résultat, suite à une innovation de leur fait, leur permettent aussi de soutenir leur motivation, leur implication dans la formation.

4.2.1.6 Phénomène de double motivation

Nous le voyons à travers cette analyse de la motivation au travail, à l'activité de formation, il existe un phénomène de **double motivation**. D'une part, une motivation intrinsèque, soutenue par le côté plaisir à réaliser une activité de formation, par le sentiment d'auto-efficacité, et par le sentiment d'être acteur de leur propre environnement professionnel. Et d'autre part, une motivation extrinsèque, soutenue par une perception des résultats de leurs interventions (les notes, les attitudes des étudiants).

Ce phénomène de double motivation se retrouve chez l'ensemble des interviewés, composant notre échantillon, avec toutefois une prégnance plus visible dans le « sous-groupe confirmé », composé de formateurs vacataires ayant déjà réfléchi leurs expériences en formation.

[2] Nous parlons ici « d'innovation pédagogique » dans le sens où ces professionnels ont un rapport très classique à la formation : c'est le cours magistral qui a le plus souvent cours dans les formations paramédicales. Innover signifie, dans ce contexte, changer de pratique, quitter une pratique de cours magistral.

4.2.2. Analyse de la reconnaissance liée à l'activité de formation

Nous avions défini trois types de reconnaissance (Jorro & De Ketele, 2013, p. 16) : la reconnaissance pour soi, la reconnaissance de l'institution (et ceux qui représentent officiellement l'institution, dans notre cas, le directeur de la structure de formation), et la reconnaissance des autres (ceux qui ne représentent pas officiellement l'institution, les collègues, les autres formateurs vacataires par exemple). Nous analyserons cette reconnaissance au travail, liée à l'activité de formation, à travers le prisme de ces trois types de reconnaissance. Nous remarquons dès le début une différence de traitement entre les deux sous-groupes, I.F.M.E.M. et Lycée D.T.S, fortement lié à l'organisation de ces deux établissements (*cf. supra*).

4.2.2.1 La reconnaissance de compétence

Un de nos indicateurs était ***la reconnaissance des compétences*** (**I9**). Il s'agit d'une caractéristique la plus fréquemment cité lors de notre enquête. En effet, les formateurs vacataires embauchés pour ces formations sont souvent considérés comme des experts dans leurs domaines, dans leurs disciplines professionnelles. Il nous parait logique que les centres de formation fassent confiance, reconnaissent les compétences techniques et disciplinaires des professionnels. Nous retrouvons d'ailleurs le registre de la confiance dans les discours des interviewés : entretien n°6 : « *c'est nous qui gérons notre programme* », entretien n°5 : « *il vient nous voir pour avoir notre avis* », ou encore entretien n°8 : « *il m'a directement fait confiance* ». En dehors du centre de formation, dans leurs services hospitaliers, certains manipulateurs sont identifiés comme expert, cette identification participe aussi à cette reconnaissance des compétences : entretien n°8 : « *il y en a qui me demandent de temps en temps de leur refaire des petits point*s », ou encore entretien n°4 : « *ma cadre me demande aussi de faire des petits topos* ». Dans l'ensemble, les professionnels interviewés estiment que leurs compétences professionnelles sont reconnues par l'institution, le centre de formation, ou les collègues.

Pour les deux sous-groupes « lieu d'intervention », nous retrouvons une différence. Le sous-groupe lycée D.T.S. semble avoir un niveau de reconnaissance supérieur : la majorité des formateurs de ce sous-groupe (six sur huit) se retrouvent en position d'évaluateur lors des examens, ce qui est une marque significative de la reconnaissance de leurs compétences. Alors que dans le sous-groupe I.F.M.E.M., il n'y a pas de mise en avant aussi significative de la part du centre de formation. Sur ce dernier sous-groupe, nous nous interrogeons sur la taille peu significative (seulement deux formateurs), de notre sous-échantillon, ce qui pourrait introduire un biais dans notre analyse.

4.2.2.2 La reconnaissance de l'individu

Un autre indicateur fréquemment cité par les interviewés est celui de ***la reconnaissance de la personne singulière*** **(I6)**. En effet, les manipulateurs étant identifiés comme des personnes ressources pour la formation, que ça soit par le centre de formation ou par leurs hiérarchies, ces professionnels sont, la plupart du temps, reconnus comme des individus singuliers : entretien n°9 : « *ils viennent naturellement vers moi* », ou entretien n°1 : « *ils me perçoivent plus comme une manip qui fait un topo sur tel truc* », ou encore entretien n°7 : « *il y a une relation privilégiée en tous les cas entre eux et le formateur* ».

Pour cet indicateur, nous n'avons pas retrouvé de différences significatives entre les deux types de sous-groupes. La reconnaissance se réalisant principalement par une identification en tant que formateur, dès la prise de fonction de l'individu, nous n'avons pas retrouvée d'indicateur de non reconnaissance ou du moins de refus de reconnaissance, aussi bien venant du centre de formation, que des étudiants ou des collègues sur le lieu de travail.

4.2.2.3 La reconnaissance de l'engagement

Pour certains manipulateurs, le registre de la « *confiance* », du « *respect* » revient assez régulièrement dans le discours : « *la plupart me respecte* » (entretien n°6), « *il nous respecte un peu plus* » (entretien n°7), ou encore « *il y a une telle confiance* » (entretien n°9). Ce respect, cette confiance de la part de l'institution, de la part des étudiants, envers le formateur vacataire est pour nous une preuve de ***la reconnaissance de l'effort, de l'engagement et du risque***, qui est notre huitième indicateur (**I8**). Certains manipulateurs prennent des risques, dans leurs choix de méthodes pédagogiques (*cf. supra*), cette reconnaissance du risque pris leur permet de poursuivre leur engagement dans cette voie de l'innovation.

Sur l'ensemble de notre enquête, nous n'avons pas retrouvé de différences significatives entre les sous-groupes. Au vu du travail préparatoire demandé pour réaliser ces interventions pédagogiques, certains interviewés parlent même de « *contrainte* » (entretien n'7, entretien n°8, entretien n°9), le centre de formation ne peut que reconnaitre ce temps passé pour la préparation, cette reconnaissance semble indépendant du type de centre de formation, sur notre échantillon étudié.

4.2.2.4 La reconnaissance des résultats

Dans cette typologie de la reconnaissance, nous remarquons qu'un grand nombre d'interviewés n'investissent pas le registre de ***la reconnaissance des résultats*** (**I7**), en dehors de l'entretien n°5 : « *ils estiment que mon travail est bon* ». Nous estimons que ces professionnels ne sont peut-être pas en capacité de percevoir cette reconnaissance : ont-ils la connaissance de l'impact

de leurs actions pédagogiques ? En dehors des notes (*cf. supra*), ont-ils un retour par l'institution de leur implication dans la formation ?

Pour cet indicateur, nous identifions une modulation entre deux sous-groupes, celui des Lycées D.T.S. et celui des I.F.M.E.M. En effet, pour les deux formateurs I.F.M.E.M., nous retrouvons dans le discours un besoin de retour sur leurs interventions de la part du centre de formation : entretien n°1 : « *E : as-tu reçu de l'aide ? De la part de l'institut ? - MEM1 : Pas du tout, l'institut de formation ? – E : Oui - MEM1 : Non, c'était un petit peu ça justement* ». Alors que pour le sous-groupe Lycée D.T.S., ce besoin semble moins prégnant : « *En même temps, je ne lui en ai pas demandé* ». Sur l'ensemble de l'échantillon, nous identifions tout de même un manque de retour de la part des centres de formation, ce qui ne permet pas aux formateurs d'avoir une perception de la reconnaissance des résultats.

4.2.2.5 Une reconnaissance par défaut ?

Au final, le registre de la reconnaissance n'est que très peu utilisé par les interviewés. Certains ne se reconnaissent pas comme formateur (entretien n°1 et 2), d'autre par contre se reconnaissent dans cette fonction identitaire (entretien n°7 et 8). Pour se reconnaitre soi-même, il faut être reconnu par les autres, ce qui nous renvoie aux théories de Ricœur (2004), et par l'institution qui nous emploi. Cela semble être une problématique bien ancrée chez les formateurs interviewés. En dehors de la reconnaissance de la compétence, pour les professionnels il n'y pas de signe d'autre reconnaissance de la part de l'institution. N'est-ce pas d'ailleurs une reconnaissance par défaut, indépendamment du centre de formation ? Les centres de formation n'ont-ils pas d'autre choix que de reconnaitre les compétences de ces formateurs ? Dès lors où il y a peu de candidats pour réaliser ces interventions pédagogiques, les formateurs qui se proposent et qui s'impliquent dans ce dispositif ne sont-ils pas déjà reconnus, par défaut, pour leurs compétences, parce qu'il n'y a pas d'autres formateurs pour les évaluer : aucune animation de cours ne se passe en binôme, ou du moins dans un environnement d'évaluation. D'où cette confiance donnée par le centre de formation : entretien n°6 : « *c'est nous qui gérons notre programme* ». Pour une des formatrices, il existe une cause à cette reconnaissance par défaut de leurs compétences : entretien n°8 : « *ils ne sont pas spécialistes des matières qu'on enseigne* ». Pour cette manipulatrice, il ne peut y avoir d'évaluation de son cours par le lycée, car elle est seule compétente sur le savoir qu'elle délivre. Nous pouvons donc conclure qu'il n'y a que très peu de reconnaissance par l'institution, alors que la reconnaissance de la part des collègues semble être présente.

En fait, la reconnaissance institutionnelle est souvent délivrée lors de l'accompagnement pédagogique que réalise le centre de formation, auprès des formateurs vacataires. Or il semble que cet accompagnement fasse défaut, pour les professionnels interviewés, c'est ce que nous allons explorer dans la suite de nos propos.

4.2.3. Analyse du rapport à l'accompagnement pédagogique

Quasiment tous les interviewés (entretien n°1, 2, 3, 4, 5, 6, 9) retracent un manque d'accompagnement pédagogique de la part des centres de formation, indépendamment du type de centre (Lycée ou I.F.M.E.M.), ou du nombre d'année d'expérience en formation. Les formateurs vacataires sont recrutés pour leurs savoirs disciplinaires, il semble concevable que les centres de formation n'interviennent pas dans le contenu des cours. Mais la compétence des centres de formation ne serait-elle pas dans la pédagogie, la didactique ?

A chaque fois que nous posons la question de savoir si le centre de formation les accompagne, les guide, les aide dans la conception de leurs cours, la réponse est toujours négative : entretien n°1 : « *as-tu reçu de l'aide de la part de l'institut ? Non, pas du tout* » ou encore entretien n°9 : « *est-ce que vous recevez de l'aide ? Non* ». Alors qu'il existe une demande très forte des manipulateurs : « *j'aurais bien aimé* » (entretien n°2), « *ça manque un petit peu de coordination* » (entretien n°3), « *on manque de guide* » (entretien n°9), ou encore « *j'aimerais avoir un programme de ce qu'on est censé leur enseigner* » (entretien n°9). Nous verrons plus loin (*cf. infra*) quels moyens sont demandés par les professionnels pour devenir plus compétents dans l'animation de cours.

Ce sentiment de manque d'accompagnement dans la construction des séquences pédagogiques, laisse les formateurs vacataires dans une position difficile : entretien n°9 : « *c'est sûr qu'on est livré à nous-même* », entretien n°3 : « *j'étais un petit peu isolé* », ou entretien n°2 : « *il n'y a pas beaucoup de relation avec l'institut* », ou encore entretien n°9 : « *il y a une telle confiance…parfois trop peut-être* ».

Ce manque d'accompagnement pédagogique n'est peut-être pas souhaité, conscientisé, par les centres de formation, mais pour quasi tous les interviewés (sept sur dix), ce manque d'accompagnement pédagogique est fortement pénalisant pour leurs activités de formateur, puisque tous en parle lorsqu'ils évoquent la préparation de cours ou les retours qu'ils ont de leurs interventions.

Nous allons voir par la suite que certains formateurs vacataires ont réfléchi à une solution pour leurs manques de connaissance en pédagogie, pour leurs besoins de guidance.

4.2.4. Analyse de leur besoin de formation à la pédagogie

Pour six interviewés sur dix (entretien n°2, 3, 4, 6, 7, 9), le besoin de formation se fait sentir, indépendamment des variables modulatrices. Les manipulateurs se rendent compte qu'il leur manque quelque chose pour réaliser au mieux ces interventions pédagogiques : entretien n°9 : « *je n'ai pas de formation pour ça* », ou entretien n°9 : « *je n'ai pas appris à apprendre* », ou encore entretien n°3 : « *on n'a pas les bases je pense* ». Ces professionnels évoquent leur besoin de formation : entretien n°2 : « *je n'aurais pas été contre une petite formation* », entretien n°3 : « *je pense qu'il faudrait très certainement nous trouver une formation* ». Ce besoin de formation est exprimé de différentes façons : formation à la communication (entretien n°2), formation de formateurs occasionnels (entretien n°4, 6, 7), formation au tutorat (entretien n°3). Certains en ont même fait la demande, mais à chaque fois il nous exprime le refus de la part de leur hiérarchie : entretien n°6 : « *j'avais demandé à mon cadre, de faire une formation qui existe au sein du C.H.U. pour les formateurs occasionnels* », ou entretien n°7 : « *j'ai beau la demander depuis plusieurs années…rien* ». Nous ne pouvons répondre, via notre enquête limitée, sur les raisons de ce refus de l'institution, mais nous nous rendons compte que ce refus est mal perçu par des professionnels, par des manipulateurs, qui s'investissent dans la formation de futurs professionnels.

Ce besoin de formation exprimé, ce manque ressenti au niveau de leurs compétences pédagogiques, participe probablement à leur propre reconnaissance : se reconnaitre soi-même comme formateur.

4.2.5. Analyse de leur rapport à la formation et à l'enseignement

Pour quatre interviewés sur dix (entretien n°5, 6, 7, 8), il existe un lien, conscientisé ou pas, entre leur volonté de s'impliquer dans la formation et leur histoire personnelle. Pour trois manipulateurs, ce lien est clairement explicité : entretien n°6 : « *j'ai hésité entre faire institutrice et le travail dans l'hôpital* », entretien n°7 : « *avant déjà je me voyais aller vers l'éducation* », entretien n°7 : « *j'étais entraineur* », ou encore entretien n°8 : « *quand j'étais ado je voulais faire prof* ». Ces liens avec leurs passés n'ont pas été lancés par notre questionnement d'enquêteur, les professionnels ont mis cela en avant dès le début des entretiens : à la question « *comment et pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur ?* », ce qui prouve que pour eux l'activité de formation était naturelle par rapport à leurs parcours professionnels ; ils ne se sont d'ailleurs pas poser de question lorsque les centres de formation leurs ont proposé de réaliser des cours pour la première fois. Pour une quatrième personne, ce lien est plus inconscient : entretien n°5 : « *Pourquoi…je sais pas… (Rire)… la plupart des gens dans ma famille sont dans l'enseignement…est ce que ce n'est pas dû à cela, j'en sais rien* ».

Nous nous rendons compte, lors de l'entretien, que cette manipulatrice n'avait pas encore fait le lien entre son histoire familiale est son intérêt pour l'activité de formation : ce lien a été conscientisé lors de l'entretien, nous en avons même rediscuté en aparté, à la fin de l'entretien.

Au final, c'est en partie leur histoire, leurs expériences, qui les font s'engager dans une activité de formation. Leur rapport à l'enseignement et leurs techniques d'animation de cours ont été réfléchis par rapport à leurs expériences passées : entretien n°6 : « *ce que moi j'ai apprécié, pas apprécié* », entretien n°6 : *« plus à ce que moi j'aurais voulu avoir à l'école* », ou encore entretien n°8 : « *je me suis basé sur leur impression, et sur moi aussi mon impression* ».

La motivation à cette activité de formation, pour ces manipulateurs et ces manipulatrices, leur implication dans la formation est le résultat d'une histoire de vie singulière, conscientisée ou non, en rapport avec leur propre parcours dans l'éducation.

4.3. Synthèse des résultats : vérification des hypothèses

Au terme de notre analyse, il nous appartient d'apporter un nouveau regard sur la problématique élaborée et les hypothèses avancées.

A l'issue de notre cadre théorique nous avions énoncé la problématique suivante :

La professionnalisation des formateurs vacataires, en institut de formation paramédical, est-elle une transaction d'identité professionnelle ?

Pour répondre à cette question nous avions axé notre réflexion autour de deux hypothèses. A ce stade de nos travaux nous pouvons désormais les vérifier.

4.3.1 Hypothèse 1

Notre première hypothèse est :

Pour faire évoluer son identité professionnelle, le professionnel de santé doit être motivé pour l'activité de formation.

Notre analyse nous a permis de **valider** notre hypothèse. Nous pouvons même aller plus loin, et dire qu'il s'agit d'une ***double motivation***, intrinsèque et extrinsèque, car nous retrouvons une régulation de la motivation se trouvant à l'intérieur de chaque individu : pour le plaisir de réaliser cette activité, ainsi qu'une régulation externe : les résultats et la reconnaissance des étudiants vu comme une récompense.

En effet, notre enquête nous a permis de retrouver tous les indicateurs de la motivation au travail, indépendamment des variables modulatrices (type de centre de formation et années d'expérience en formation) : la valeur des buts poursuivis dans l'activité, le sentiment d'auto-efficacité, les résultats visibles, l'investissement positif, et le sentiment d'avoir la possibilité d'agir sur l'environnement de travail. Tous ces indicateurs se retrouvent à des degrés divers dans le discours de chacun des interviewés. Mais de façon globale nous pouvons dire que pour un échantillon, de notre population de manipulateurs - formateurs vacataires, il existe une motivation, intrinsèque, à cette activité de formation. Pour certains manipulateurs, cette motivation est même soutenue, de longue date, par leurs histoires vis-à-vis de l'éducation : ils ont toujours eu envie de s'investir dans la formation, certains souhaitaient même devenir instituteur ou professeur dans l'éducation nationale.

Notre enquête nous a permis de mettre au jour un phénomène de double motivation : un plaisir de réaliser une activité (motivation intrinsèque), qui apporte une reconnaissance auprès des étudiants et des collègues (devenir personne ressources bien identifiée par l'environnement professionnel). Cette reconnaissance peut être considérée comme une récompense de leur implication ; cette récompense soutient alors une motivation extrinsèque. Ce phénomène, de récompense par la reconnaissance, est probablement inconscient chez les personnes de notre échantillon, car peu le mentionne, et certain nous disent même qu'ils ne recherchent pas la reconnaissance (entretien n°8).

4.3.2 Hypothèse 2

Notre deuxième hypothèse est :

Pour faire évoluer son identité professionnelle, le professionnel de santé doit être reconnu dans son activité de formateur vacataire.

Notre analyse ne nous permet pas de valider cette hypothèse dans sa globalité : notre hypothèse est donc **non validée**. Certes, il existe une reconnaissance entière par les étudiants, par les collègues du manipulateur, comme formateur. Ces personnes ont bien identifié le professionnel comme une personne ressource pour les activités liées à la formation. Mais la reconnaissance institutionnelle n'est pas présente, l'institution ne reconnait d'ailleurs que les compétences professionnelles, disciplinaires, du formateur. A aucun moment dans notre enquête nous n'avons décelé de reconnaissance de l'activité propre du formateur par l'institution. Nous avons même repéré des défauts dans ce soutient de l'activité : le manque d'accompagnement pédagogique par les centres de formation, le manque de formation à la pédagogie, à l'animation de cours sont pour nous des indicateurs de la non-reconnaissance institutionnelle ; alors même que les formateurs vacataires expriment une demande de soutient ou de formation.

La reconnaissance de l'identité des formateurs n'est donc pas entière, même si la reconnaissance de la part des collègues et des étudiants est bien présente dans les faits, notre hypothèse ne peut être qu'infirmée.

4.4. Limite de l'étude et analyse critique

Tout d'abord, notre thème de la motivation nous semble difficile à traiter lors d'une seule enquête par entretien, comportant seulement une seule méthode de recueil de données. En effet nous ne pouvons explorer seulement que les ressentis, les représentations que se font les individus de leurs motivations, ce qui demande de croiser les méthodes de recueils de données pour objectiver au maximum notre analyse et nos résultats. De plus, le thème de la reconnaissance nous semble aussi obliquer vers cette difficulté d'objectivation. Nous ne pouvons nous baser seulement sur les impressions des interviewés. Nous aurions dû croiser les données avec, par exemple, la conception de la reconnaissance chez les responsables de centre de formation, ce qui aurait pu nous permettre de croiser deux représentations de la reconnaissance : celle des formateurs et celle des responsables, qui nous aurait permis une interprétation objective de la reconnaissance de l'institution et de la reconnaissance des environnements professionnels, des collègues ou des étudiants.

Ensuite, l'outil utilisé, celui de l'entretien semi-directif, nous a permis de laisser libre cours à la pensée des interviewés, mais par manque d'expérience dans la conduite d'entretien ne nous a pas permis d'approfondir autant que souhaité la pensée et les représentations des manipulateurs, en particulier sur la cause profonde de leur plaisir à réaliser cette activité de formation. Le plaisir ressenti peut être le résultat ou la cause d'une implication dans une activité : le plaisir vient-il après l'action (à postériori, par réflexion sur l'action[3]), ou le plaisir escompté, rêvé, vient-il en déclenchement de l'action ? Notre outil et notre conduite de l'enquête ne nous ont pas permis de répondre à cette question de l'origine du plaisir.

Puis ensuite, notre échantillon ne semble pas représentatif de la population des manipulateurs exerçant une activité de formation. En effet, sur les dix manipulateurs interviewés, nous retrouvons deux sous échantillons : deux exercent dans un institut de formation d'un C.H.U. (institut de formation dirigé par des cadres de santé issus du milieu professionnel, donc ayant déjà un rapport objectif avec les disciplines d'enseignement) ; huit exercent dans une section D.T.S. d'un lycée (dirigée par des personnes extérieures à la profession, dont ils ont la responsabilité de la formation). Nous retrouvons donc deux environnements de travail très différents, avec des cultures de formation

[3] Nous le voyons lors de l'entretien n°10, où la manipulatrice est en cours de réflexion, après une année de pratique de la formation.

très différentes (il existe d'ailleurs deux arrêtés de formation bien distincts). Ces deux cultures du management de la formation initiale vont créer des relations très hétérogènes avec les formateurs vacataires : les cadres de santé de la profession ayant une idée beaucoup plus précise de ce qu'ils attendent comme contenu dans les cours. Il existe sans doute dans leurs choix, dans leurs discussions avec les intervenants, des injonctions précisent sur le contenu d'un cours, ce qui laisse un sentiment de moins grande liberté aux formateurs vacataires, que dans un environnement de travail beaucoup plus ouvert que celui du lycée, ou les responsables ne sont pas des spécialistes disciplinaires ou professionnels, et où il existe une plus grande autonomie, des formateurs, dans le choix du contenu du cours.

Nous nous retrouvons donc avec un échantillon assez hétérogène dans les pratiques de formation, ce qui nous donne une hétérogénéité dans les représentations et les contraintes de la fonction de formateur vacataire.

Enfin, notre posture de chercheur nous a permis de prendre de la distance avec notre objet de recherche. Etant nous-même professionnel de santé, investi dans des dispositifs de formation, notre difficulté a été de nous détacher de notre activité de tous les jours ; en particulier lors des entretiens, où nous avons interviewés des collègues, des personnes que nous côtoyons sur le plan professionnel (le lien de proximité est évident dans certains entretiens). Ce lien de proximité nous a sûrement permis d'accéder à des données plus personnelles de la part des interviewés, mais a été une difficulté supplémentaire dans la prise de distance par rapport à notre terrain (possible biais de subjectivité).

Au final, les résultats de cette étude ne nous permettent pas d'étendre les conclusions à l'ensemble de la population, elle aura donc une validité limitée à notre échantillon. Des explorations sur un plus grand échantillon, avec une meilleure répartition des caractéristiques sociologiques, expérientielles, et une meilleure répartition au niveau des centres de formation, seront nécessaires à la vérification de ces conclusions.

4.5. Préconisations

Notre réflexion nous conduit à présent à proposer des préconisations, puis à envisager des suites dans ce travail de recherche.

4.5.1 Préconisations professionnelles

Suite à ce travail de recherche sur les transactions identitaires en formation, nous pouvons faire plusieurs préconisations.

4.5.1.1 Une formation à l'animation de groupe formation

Le besoin de formation en pédagogie ou technique d'intervention pédagogique pourrait être mieux soutenu par les organisations (autant dans l'établissement hospitalier que dans l'établissement de formation). En partenariat, les deux établissements pourraient organisés régulièrement des formations de formateurs occasionnels, des formations continues sur la pédagogie et l'animation pédagogique, en y inscrivant les professionnels intervenants dans les centres de formation. Cet investissement pourrait avoir un retour managérial en termes de constitution d'un pool de formateur interne à l'établissement de soins. Ce pool pourrait être utilisé comme ressources pour les formations internes à l'établissement, et ainsi participer à reconnaitre le professionnel – formateur dans l'organisation.

Notre proposition serait de créer des dispositifs de formation autour des méthodes d'intervention et d'animation de groupe de formation. Nous proposons deux niveaux de formation : un premier niveau serait construit autour de l'apport de connaissance théorique (théories des apprentissages, méthodes pédagogiques en face à face, en groupe, techniques d'animation de groupe formation, posture du formateur). Un deuxième niveau, pourrait être construit autour d'une analyse de pratique professionnelle (A.P.P.). Cette A.P.P. pourrait être l'occasion pour les formateurs vacataires d'avoir un retour qualitatif de leurs interventions. L'A.P.P. pourrait être proposée par le centre de formation, où les formateurs vacataires interviennent, ce qui permettrait aussi un suivi, un accompagnement de la montée en compétence par le centre de formation.

L'A.P.P. est aussi un moment d'échange entre formateurs, ce que cherche aussi certains formateurs interviewés. Ce type d'analyse de pratique pourrait se rapprocher des groupes de co-

développement, initiés par l'approche nord-américaine de Payette et Champagne (Payette & Champagne, 1997)[4].

4.5.1.2 Un accompagnement des formateurs

Nous l'avons cité précédemment, les formateurs vacataires expriment un besoin d'accompagnement pour leurs activités de formation. Les Centres de formation pourraient mettre en place un tutorat par paires ou binôme novice – expert, entre formateurs. Ce type de tutorat, en parallèle du deuxième niveau de formation de formateur, permettrait un accompagnement des nouveaux formateurs par les plus anciens, sans augmenter la pression sur l'organisation en place (les cadres formateurs et référents pédagogiques ont déjà des missions très chronophages). Ce tutorat de conseil, de soutient méthodologique et métacognitif, permettrait aux formateurs novices de se sentir accompagner et en sécurité dans leur fonction de formateur. L'organisation en binôme permettrait des « débriefing », pour une meilleure prise de distance du novice sur son activité, de façon régulière et en fonction des besoins.

Au de notre enquête, et au vu du type de motivation que nous retrouvons chez les formateurs vacataires déjà expérimentés (sous-groupe confirmé), nous ne voyons pas d'obstacle à cette proposition, d'autant mieux que certains formateurs ont plus ou moins vécu ce type de compagnonnage dans leur prise de poste de formateur vacataire. En formalisant ce tutorat, dans les organisations, les formateurs se retrouveraient de faite reconnu par leurs institutions dans une fonction de formation.

4.5.1.3 Une valorisation des formateurs dans l'organisation

Le manque de reconnaissance par l'institution, de cette posture de formateur, nous amène à proposer la valorisation, sur le plan organisationnel, de ce rôle de formateur : permettre à ces professionnels une souplesse, une autonomie dans leurs choix d'organisation du temps de travail. L'organisation hospitalière, support du centre de formation, pourrait permettre de temps à autre, et en fonction de l'organisation du service de soins, que l'activité de formation, ou autres activités liées à la formation, soit réalisée sur du temps de travail, au lieu d'être totalement organisée sur du temps personnel. Il existe souvent des périodes, ou des créneaux horaires (temps de chevauchement en début d'après-midi), plus souple permettant cette valorisation symbolique. Par cette intégration sur le temps de travail, l'organisation reconnaitrait l'implication de ces professionnels dans la formation. En

[4] http://www.afcodev.com/codeveloppement.php

particulier, lorsque l'établissement de formation est adossé à une structure hospitalo-universitaire, ayant des missions de formation initiale inclues dans son projet d'établissement.

4.5.1.4 Une participation à des congrès

Pour le soutien de la motivation de ces professionnels à cette activité de formation, nous pourrions imaginer une seconde valorisation symbolique : participation régulière à des congrès professionnels, ou à des journées professionnelles. Beaucoup de ces formateurs vacataires sont des professionnels qui ont un sens particulier, une appétence, à la transmission de connaissances aux autres. Cette motivation pourrait être utilisée aussi pour concevoir des communications professionnelles lors de congrès (les établissements de santé valorisent ces types de communication scientifique et professionnelle). Ces financements de congrès, ou journées professionnelles, sont souvent considérés comme une récompense symbolique d'un investissement professionnel. Ces congrès permettent de faire sortir le professionnel de son environnement de travail, de rencontrer et d'échanger avec d'autres professionnels et d'apprendre des connaissances nouvelles. Ces congrès sont aussi souvent l'occasion de revenir sur la pratique, et de prendre une distance réflexive par rapport à leurs environnements de travail.

4.5.2 Perspective d'évolution en recherche

Paradoxalement, ce manque de reconnaissance par l'institution ne semble pas être un obstacle à la transaction identitaire des formateurs vacataires : la très grande majorité (limité par la taille de notre échantillon) des manipulateurs interviewés se reconnaît comme formateur. Nous pointons là une dissonance : nous pensons que la perception de la définition et le rôle d'un formateur par les acteurs, les professionnels de santé[5], est différente de la définition que peut en donner un référentiel de formation, ou le cadre réglementaire de l'assurance qualité en formation : qu'est-ce qu'un formateur ? Que sont les compétences d'un formateur ? Est-ce des savoirs disciplinaires ? Des savoirs méthodologiques ? Le formateur, dans le milieu de la formation paramédicale et professionnelle, n'est-il pas à la frontière de ces différents types de savoirs ?

[5] Ces professionnels de la santé ne sont, pour la plupart, pas formés aux méthodes d'animation et à la pédagogie, et ils ne maitrisent pas le vocabulaire des sciences de l'éducation et de la formation.

Cette question de la compétence des formateurs, en formation d'adulte, mérite d'être poussée par des travaux ultérieurs, en particulier au niveau des représentations que les professionnels eux-mêmes peuvent se faire des compétences d'un formateur.

Conclusion

Notre recherche portait sur la professionnalisation des formateurs vacataires.
Les obligations de qualité, dans la formation des paramédicaux, demandent au monde de la formation de se professionnaliser, de professionnaliser les acteurs de la formation, dont les formateurs vacataires. L'injonction de professionnalisation est d'autant plus forte que les autorisations, pour être organisme de D.P.C., porteront un critère de qualité sur les formateurs.

Pour les professionnels de santé intervenant dans les instituts de formation, nous avons vu à travers cette étude que la professionnalisation était avant tout une question identitaire : il doit exister une transaction identitaire entre l'identité « professionnel de santé » et l'identité « formateur ». Dans la logique de Dubar et des identités multiples, nous dirons que l'individu doit se constituer une nouvelle forme identitaire de formateur pour pouvoir « se mettre dans la peau » d'un professionnel de la formation lors de ses interventions pédagogiques.

Cette transaction ne peut se faire que si l'individu est motivé dans son activité. Il faudra donc accompagner cette motivation, soutenir cette motivation. Lors de notre enquête, nous avons retrouvé que les professionnels souhaitaient avoir accès à une formation de formateur, une formation en pédagogie. Cet accès à ce type de formation semble être une réponse envisageable pour soutenir leur motivation (motivation extrinsèque), sachant par ailleurs, qu'ils éprouvent du plaisir à cette activité (motivation intrinsèque). De plus, l'accès à ce type de formation ne peut être que bénéfique pour l'établissement : il constituera ainsi un pool de formateur pour ses actions de formation interne.

Le phénomène de transaction identitaire est aussi fortement lié à la reconnaissance : pour que l'individu se reconnaisse comme formateur, il faut avant tout que le groupe social et l'institution, dans lequel il exerce, le reconnaisse comme formateur. Or par notre étude, nous avons vu que seul le groupe social (les collègues, les autres formateurs) reconnait le professionnel de santé comme formateur. Il existe peu de marque de reconnaissance de l'institution, même si dans des cas particuliers les professionnels nous rapportent certaines marques de reconnaissance indirectes, il n'existe pas de système de reconnaissance officiel pour ces formateurs vacataires. Là aussi l'accès à une formation semble une bonne solution pour reconnaitre, officiellement, le positionnement de formateur dans l'institution. Ces formations permettraient aux professionnels de santé de s'évaluer

dans leurs interventions pédagogiques, de faire évoluer leurs modes d'animation pédagogiques, tout en permettant de tisser du lien, avec le centre de formation, dans la sphère pédagogique, et non plus seulement professionnelle. L'institution (établissement hospitalier ou centre de formation) pourrait accompagner, de cette façon, officiellement, la monté en compétence de ces formateurs et donc accompagner le processus de professionnalisation de ces formateurs vacataires.

Cette recherche nous a donc permis de mettre au jour un besoin de formation pour les professionnels de santé intervenant dans les centres de formation paramédicale. La réponse à ce besoin pourrait participer à l'accompagnement de la professionnalisation des formateurs par les centres de formation, et permettrait aux intervenants de s'identifier, ou de se conforter dans leurs activités de formateurs.

Bibliographie

Adam, R., & Bayle, I. (2012). *Le tutorat infirmier.* Paris: De Boeck-Estem.

Bandura, A. (2009). La théorie sociale cognitive : une perspective agentique. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 13-45). Paris: Dunod.

Barbier, J.-M. (1996). L'analyse des pratiques :questions conceptuelles. Dans C. Blanchard-Laville, & D. Fablet, *Analyse des pratiques professionnelles* (pp. 27-49). Paris: L'Harmattan.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (éd. 2e). Paris: PUF.

Beaud, S., & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain* (éd. 4e). Paris: Edition La Découverte.

Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles.* Bruxelles: De Boeck.

Blanchard, S., & Gelpe, D. (2009). Motivation et orientation scolaire et professionnelle. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 166-188). Paris: Dunod.

Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire - L'entretien* (éd. 2e). Paris: Armand Colin.

Blanchet, A., & Gotman, A. (2012). *L'entretien* (éd. 2e). Paris: Armand Colin.

Blin, J.-F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles.* Paris: L'Harmattan.

Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots professionnalisation, formes et dispositif. *Recherche et Formation*(35), pp. 117-132.

Brun, J.-P. (2013). La reconnaissance au travail. Dans J.-F. Dortier, *La reconnaissance, des revendications collectives à l'estime de soi* (pp. 41-44). Auxerre: Edition Sciences Humaines.

Carré, P. (2005). *L'apprenance - Vers un nouveau rapport au savoir.* Paris: Dunod.

Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation.* New York: Plenum.

Deci, E., & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of the behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*(53), 1024-1037.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits : human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*(11).

Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of self-determination research.* Rochester: The UNiversity of Rochester Press.

Deci, L., & Ryan, R. (1985). *Instinsic motivation and self-determination in human behavior.* New York: Plenum Press.

Dubar, C. (2013). *La socialisation - construction des identités sociale et professionnelles* (éd. 4e). Paris: Armand Colin.

Dubet, F. (2000). Rôle et expérience. Dans C. d. formation (Éd.), *Analyse de la singularité de l'action* (pp. 71-83). Paris: PUF.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1991). *Les enquètes sociologiques.* Paris: Armand Colin.

Guégen, H., & Malochet, G. (2012). *Les théories de la reconnaissance.* Paris: La Découverte.

Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance.* Paris: Gallimard.

Jorro, A., & De Ketele, J.-M. (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation.* Bruxelles: De Boeck.

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamique identitaire. Dans R. Wittorski, & M. Sorel, *la professionnalisation en actes et en questions* (pp. 107-115). Paris: L'Harmattan.

Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser.* Paris: Eyrolles.

Lecomte, J. (2004). les applications du sentiment d efficacité personnelle. (L'Harmattan, Éd.) *Savoirs*(Hors-série), pp. 59-90.

Maugeri, S. (2009). Motivation et travail. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 187-209). Paris: Dunod.

Mead, G. (1972). *Movements of Thought in the Nineteenth Century.* Chicago: Hardpress Publishing.

Menaut, H. (2013). *Tutorat et formations paramédicales.* Bruxelles: De Boeck.

Mucchielli, A. (2013). *L'identité* (éd. 9e). Paris: Presse Universitaire de France.

Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de co-développement professionnel.* Québec: Presse d'Université de Québéc.

Ricoeur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance.* Paris: Gallimard.

Ryan, R. (1995). Psychological Needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personnality*(63), 397-427.

Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M. Zanna, *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). New York: Academic Press.

Vallerand, R., & Thill, E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation.* Québec: Vigot.

Vallerand, R., Carbonneau, N., & Lafrenière, M.-A. (2009). La théorie de l'autodétermination et le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Dans P. Carré, & F. Fenouillet, *Traité de la psychologie de la motivation* (pp. 46-66). Paris: Dunod.

Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (éd. 4e). Paris: Dunod.

Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (éd. 7e). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel.* Paris: L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). Note de synthèse - la professionnalisation. (L'Harmattan, Éd.) *Savoirs*(17), pp. 11-36.

Wittorski, R. (2009). A propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, J.-C. Ruano-Borbalan, & G. Chapelle, *Encyclopédie de la formation et de l'éducation* (pp. 781-793). Paris: PUF.

Wittorski, R. (2009). Jeter les bases d'une conception s'ensemble des liens entre actvité-compétence-professionnalisation / développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*(25), pp. 143-155.

Zukerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith R., & Deci, E. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivation behavior. *Personnal and Social Psychology Bulletin*(4), 443-446.

Table des illustrations

Figure 1 : Les acteurs de la professionnalisation 17

Figure 2 : Les enjeux de la professionnalisation, d'après les travaux de Wittorski (2007) 20

Figure 3 : Processus de professionnalisation, d'après les travaux de Wittorski (2007,2008) 22

Figure 4 : Continuum d'autodétermination, d'après les travaux de Vallerand (2009) 30

Figure 5 : Double processus dans la transition identitaire 35

Table des abréviations

A.F.N.O.R. : Association Française de Normalisation

A.P.P. : Analyse de Pratique Professionnelle

C.E.F.R.I. : Comité Français de Certification des Entreprises

C.H.U. : Centre Hospitalier Universitaire

CoFrAc : Comité Français d'Accréditation

D.E. : Diplôme d'Etat

D.T.S. : Diplôme de Technicien Supérieur

I.A.D.E. : Infirmier Anesthésiste Diplômé d'Etat

I.B.O.D.E. : Infirmier de Bloc Opératoire Diplômé d'Etat

D.P.C. : Développement Professionnel Continu

I.D.E. : Infirmier Diplômé d'Etat

I.F.M.E.M. : Institut de Formation des Manipulateurs en Electroradiologie Médicale

I.F.S.I. : Institut de Formation en Soins Infirmiers

M.E.M. : Manipulateur en Electroradiologie Médicale

O.G.D.P.C. : Organisme Gestionnaire du D.P.C.

Table des matières

REMERCIEMENTS **4**

SOMMAIRE **5**

INTRODUCTION **6**

1ERE PARTIE : LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE **7**

1.1. LA MISSION 8

1.2. LE TERRAIN 8

1.3. LE CONTEXTE INSTITUTIONNEL 9

1.3.1. Le D.P.C. *10*

1.3.2. La formation initiale des professionnels de santé paramédicaux *11*

1.4. DU CONSTAT A LA QUESTION DE DEPART 12

2EME PARTIE : LE CADRE THEORIQUE **14**

2.1. CADRE CONCEPTUEL 15

2.1.1 La professionnalisation *15*

2.1.1.1 Une définition complexe du concept de professionnalisation 16

2.1.1.2 Les six voies de la professionnalisation 17

2.1.1.3 Professionnalisation des individus exerçant une activité 19

2.1.1.4 Les enjeux de la professionnalisation 19

2.1.1.5 La professionnalisation comme négociation identitaire 21

2.1.2 L'identité et l'identité professionnelle *23*

2.1.2.1 Définition de l'identité 23

2.1.2.2 Comment se construit notre identité professionnelle ? 26

2.1.3 La motivation *27*

2.1.3.1 Définition de la motivation 27

2.1.3.2 La motivation comme processus individuel 27

2.1.3.3 Motivation intrinsèque et motivation extrinsèque 28

2.1.3.4 La théorie de l'autodétermination 28

2.1.3.5 Régulation de la source de la motivation 29

2.1.3.6 Comment influencer l'engagement dans l'action ? 30

2.1.3.7 La motivation dans le travail 30

2.1.3.8 L'engagement professionnel en éducation et formation 31

2.1.4 La reconnaissance *31*
2.1.4.1 Définition de la reconnaissance 31
2.1.4.2 La reconnaissance dans le monde du travail 33
2.1.5 La transaction identitaire : entre reconnaissance et motivation *34*
2.2. PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 36
3EME PARTIE : METHODOLOGIE 38
3.1. LE CHOIX DE L'ENQUETE 39
3.2. REGARDS CRITIQUES SUR LE CHOIX DE L'ENQUETE 39
3.3. CHOIX DE L'OUTIL DE RECUEIL DE DONNEES 40
3.4. POPULATION ET ECHANTILLON 40
3.5. DEROULEMENT DE L'ENQUETE 41
3.6. RECUEIL DE DONNEES 42
3.7. CONSTRUCTION DE LA GRILLE D'ANALYSE 42
3.8. GRILLE D'ANALYSE 43
4EME PARTIE : ANALYSE DES RESULTATS 44
4.1. ANALYSE DE L'ECHANTILLON 45
4.2. ANALYSE THEMATIQUE 46
4.2.1. Analyse de la motivation à l'activité de formation *47*
4.2.1.1 La valeur de l'activité réalisée 47
4.2.1.2 Investissement dans la formation 48
4.2.1.3 Attente des résultats liés à l'activité de formation 49
4.2.1.4 Sentiment d'auto-efficacité 49
4.2.1.5 Formateurs comme acteurs principaux de l'activité de formation 50
4.2.1.6 Phénomène de double motivation 50
4.2.2. Analyse de la reconnaissance liée à l'activité de formation *51*
4.2.2.1 La reconnaissance de compétence 51
4.2.2.2 La reconnaissance de l'individu 52
4.2.2.3 La reconnaissance de l'engagement 52
4.2.2.4 La reconnaissance des résultats 52
4.2.2.5 Une reconnaissance par défaut ? 53
4.2.3. Analyse du rapport à l'accompagnement pédagogique *54*
4.2.4. Analyse de leur besoin de formation à la pédagogie *55*
4.2.5. Analyse de leur rapport à la formation et à l'enseignement *55*
4.3. SYNTHESE DES RESULTATS : VERIFICATION DES HYPOTHESES 56

4.3.1 Hypothèse 1 ..... *56*
4.3.2 Hypothèse 2 ..... *57*
4.4. LIMITE DE L'ETUDE ET ANALYSE CRITIQUE 58
4.5. PRECONISATIONS 60
4.5.1 Préconisations professionnelles *60*
4.5.1.1 Une formation à l'animation de groupe formation 60
4.5.1.2 Un accompagnement des formateurs 61
4.5.1.3 Une valorisation des formateurs dans l'organisation 61
4.5.1.4 Une participation à des congrès 62
4.5.2 Perspective d'évolution en recherche *62*

CONCLUSION **64**

BIBLIOGRAPHIE **66**

TABLE DES ILLUSTRATIONS **69**

TABLE DES ABREVIATIONS **70**

TABLE DES MATIERES **71**

ANNEXES **74**

Annexes

Entretien n°1

Enquêteur : Je te remercie de pouvoir répondre à mes questions, l'entretien se déroule dans le cadre de mon master, et ça va porter sur l'identité des formateurs vacataires dans les centres de formation… qui donnent des cours, donc les formateurs vacataires.

MEM 1 : Ok

Enquêteur : Comment et pour quelles raisons es-tu devenu formateur vacataire dans un institut de formation ? Parles-moi de ton expérience

MEM 1 : Euh…c'était pour le plaisir de…de …. Comment dire, transmettre mon savoir ….j'en ai un petit peu. Et que je suis quelqu'un qui est assez à l'aise à l'oral.

Enquêteur : Donc pour toi, c'est avant tout le plaisir…

MEM 1 : De transmettre, oui j'aime bien donner des cours

Enquêteur : T'aime bien donner des cours…ok… Dans quelles conditions tu réalises cette préparation de cour ?

MEM 1 : Dans quelle condition ?

Enquêteur : Oui

MEM 1 : Dans quelle condition…. ?

Enquêteur : Est-ce que tu as reçu de l'aide, est ce qu'on… tu as fait des recherches pour effectuer ces cours ?

MEM 1 :Ben oui internet, après, j'avais déjà pris une partie de ta….j'avais pris ton diapo, donc après je l'avais retravailler à ma façon, des choses que j'ai enlevé, qui étaient moins important pour moi, et des choses que j'ai rajouté, pour bien que je m'y retrouve et que j'arrive à bien expliquer les choses…et après les modes…ben….surtout mes cours de DU, je m'en suis servi aussi….et….puis après, une fois que j'avais fini le cour, j'ai demandé l'avis à mes collègues…pour voir si je n'avais pas oublié quelque chose, ou si ça paraissait cohérent ce que je racontais…..et si j'avais pas fait de fautes non plus.

Enquêteur : Ok, parles-moi un petit peu plus de ton expérience quand tu donnes les cours, les interventions

MEM 1 :J'en ai pas donné tant que ça….euh…tu veux savoir quoi ? Comment je l'ai vécu, comment je m'y prépare ?

Enquêteur : Voilà, comment tu vis cette expérience

MEM 1 :Euh….ben je stress, et en général, au bout de cinq minutes ça va mieux….et après je rentre vraiment dans le sujet, je suis à fond, et j'essaie de ….de….le truc, je fais en sorte que les gens ne s'endorme pas, donc du coup, j'essaie d'avoir une voix pas monotone, essayer de dynamiser, d'avoir une échange avec le publique, enfin ça dépend du publique…mais par exemple les étudiants, c'est toujours plus dur que….que des gens qui viennent là pour se former…les étudiants des fois…ils sont pas très attentif…là j'essaie d'avoir un échange avec eux pour pas qui s'endorme non plus pendant mon cour. Et essayer de voir s'ils comprennent bien ce que je raconte. Car j'ai tellement eu à faire à des profs euh….qui faisaient leur cour et

qui lisait leur diapo et puis hop, ils se barraient…que je me suis toujours dit que si un jour je donnais des cours, je serais jamais comme ça. Et du coup quelqu'un qui essai de communiquer avec les élèves, euh…tout de suite je trouve qu'on apprend plus, et qu'on assimile les trois quart du cours en cour. Alors qu'il y a des cours… et ben, on assimile peut être dix pourcent car on ne comprend pas trop….et après il faut assimiler les quatre-vingt-dix autres pourcent chez soi…alors que si déjà tu fais déjà tout le travail en cour, tu gagnes du temps…enfin les élèves gagnent du temps.

Enquêteur : Ok, qu'est-ce que….as-tu reçu de l'aide ? De la part de l'institut ?

MEM 1 : Pas du tout, l'institut de formation ?

Enquêteur : Oui

MEM 1 : Non, c'était un petit peu ça justement…

Enquêteur : Des conseils ?

MEM 1 : Bah, puis même le thème exact qu'ils veulent, car des fois ils nous ressortent leurs feuilles avec les objectifs…mais au final, c'est pas forcement clair, là il m'a sorti sa feuille pour l'écho, mais pour moi ça ne veut rien dire….et ils ne vérifient même pas, en plus, si tu rentres ….euh….si le cour coïncide avec ce qu'ils ont besoin…cela ça me parait bizarre aussi…mais bon après…..de vérifier, si tu t'es embarqué dans un truc trop poussé…là ils ont besoin d'avoir un truc plus de base…en fait, on sait pas si on pousse beaucoup les cours, si on les pousse pas assez. C'est ça qui fait aussi… quand t'es étudiant, tu te retrouves avec des cours super costaux….et la personne pense que c'est parce que tu as eu les bases…alors que ça se trouve…euh…il faut peut-être partir….on sait pas en fait d'où on doit partir, comme on ne connait pas trop leur connaissance….on sait pas si on part vraiment de la base, ou si on peut aller un peu plus loin…du coup, soit on les ennuis avec des choses qu'ils connaissent par cœur…soit on part dans le trop dur, et du coup ils sont perdus, parce qu'il n'ont pas les bases.

Enquêteur : Hum…tu te sens un peu perdu quand tu donnes les cours ?

MEM 1 : Bah…en tous les cas, tu ne sais pas si tu réponds à la question qu'on t'a posée… Enfin si tu réponds à la demande qu'on t'a faite. Parce qu'au final tu le sais par rapport aux notes. Moi c'est comme ça que je sais si mon cour a été à peu près comprit ou pas. Si tu vois que les élèves ressortent les trucs avec les bons mots…bon c'est qu'ils ont plus ou moins comprit la trame de ton cour…après…..après s'ils ne comprennent rien, c'est peut-être par ce qu'on ta dit qu'ils n'avaient pas les bases…et que tu es parti dans le trop dur…je ne sais pas…

Enquêteur : T'as pas vraiment de retour de ton intervention.

MEM 1 : Ben aucun…On ne sait pas si c'est bon, pas bon…si ça convient, si ça convient pas…enfin moi en tous les cas je n'en ai pas eu quoi…ils sont surtout en train de te dire : « bon alors c'était comment ? L'évaluation »…. « Ben bof »… « Ah oui d'façon cette année ils ne sont pas terribles »…. « Ben je ne sais pas », mais en tous les cas, je ne sais pas à quoi vous vous fiez pour dire cela…puisqu'ils savent déjà pas ce qu'on fait comme cour…ils ne regardent même pas le contenu…ils ne savent même pas le contenu des cours à l'IFMEM….à part peut-être ceux qu'ils donnent eux…mais je ne sais pas s'ils en donnent.

Enquêteur : Comment tu te sens reconnu par les étudiants ?

MEM 1 : Ben comme une manip, classique, ….mais qui donne des cours. Oui… qui donne des cours…après le perçu des élèves, je ne sais pas…je ne peux pas trop savoir.

Enquêteur : Est-ce que tu te sens une manipulatrice au-dessus des autres, ou…. ?

MEM 1 : Oh non, je suis juste une manipulatrice qui aime donner des cours …mais les autres sont tous aussi compétents de le faire… Sauf qu'il y en a qui n'aime pas…car je pense qu'ils ne sont pas à l'aise à l'oral ou…qui ont d'autre chat à fouetter, ça les intéresse pas quoi.

Enquêteur : Pour toi c'était une volonté ? De donner des cours ?

MEM 1 : Ouai, c'est plus parce que j'aime bien les étudiants, faire apprendre, prendre du temps pour leur faire apprendre, prendre du temps pour leur expliquer…après moi ou une autre….ça change pas grand-chose je pense…je n'ai pas les compétences pour plus quoi, enfin…

Enquêteur : Tu souhaites poursuivre quand même ? Cette activité ?

MEM 1 : Ouai, car je me dis que si ce n'est pas moi c'est qq1 d'autre…donc j'essaie de la faire consciencieusement…après bon….j'ai eu quelques retours d'étudiant, qui m'ont dit que le cour était bien…donc bon, je me dis que je dois pas trop mal me débrouiller. Après euh….je suis qu'aux prémices de mes cours, donc euh…ma façon de parler notamment euh….après je pense qu'au fur à mesure d'en donner, tu es beaucoup plus à l'aise, rien qu'avec le sujet, et le fait de parler aux étudiants….plus t'en fait, plus tu sais que les premières années, ils connaissent telles choses…. Que les deuxièmes années, ils ont telles bases…que les troisièmes, ils ont telles bases…donc déjà t'arrives à ….parce que le problème c'est qu'avec les étudiants tu leur pose des questions, ça reste sans réponse…alors t'as du mal à savoir…mais vous avez vu l'anatomie ? …non, ça vous parle ? Ça ne vous parle pas ? Personne ne répond….y en a un peu qui répondent mais bon….

Enquêteur : Ok…Comment tu te perçois comme formateur ?

MEM 1 : Cool…je pense, non je ne sais pas….c'est dur de savoir comment on est perçu…moi je me perçois pas en tant que formatrice…c'est les autres qui te perçoivent en tant que formatrice.

Enquêteur : Tu penses que les autres te perçoivent comme formatrice ?

MEM 1 : Je ne sais pas….non, enfin…ça dépend dans quel cas…mais…qu'ils me perçoivent plus comme une manip qui fait un topo sur tel truc, sur tel sujet ….après je ne sais pas, c'est compliqué de savoir ce que les gens pensent de toi.

Enquêteur : Oui

MEM 1 : Personne te dira la vérité, d'façon…donc, ils vont tous te dire que c'est super bien, alors qu'ils pensent que c'était pourri…je ne sais pas…aucune idée.

Enquêteur : Ok, merci d'avoir répondu à mes questions.

Entretien n°2

Enquêteur : L'entretien va se passer dans le cadre de mon master. Et donc je travaille sur l'identité professionnelle et les rapports à la formation et les activités de formateur, donc c'était pour voir un petit peu ce…quel était ton avis, ta position sur le côté de la formation.

Donc ma première question, c'est : comment et pour quelle raisons es-tu devenu formateur vacataire ? Formateur vacataire, c'est comme intervenant.

MEM 2 : Ouai, comment…par opportunité, parce que c'est toi qui m'a proposé du coup….et….pourquoi….euh…pour rencontrer mes futurs élèves que j'aurais en stage, c'est-à-dire des probables futurs professionnels, collègues ….euh…pour faire connaitre l'échographie, parce que c'était bien méconnu…il y a quelques années…et du coup pour leur donner la fibre, et leur faire aimer l'échographie.

Enquêteur : Parles-moi un petit peu de ton expérience.

MEM 2 : En tant que formateur ?

Enquêteur : Oui

MEM 2 : Ben, ce n'est pas facile quand on n'a jamais eu de formation pour le faire….entre avoir les connaissances et les faire partager, il y a un monde. Et…ce n'est pas facile non plus quand on commence à être professionnel, qu'on n'a pas acquis un statut et une confiance en soi assez importante pour être face à une trentaine d'étudiants. Euh…et puis, il y a l'art et la manière d'expliquer les choses…parce que les comprendre, ce n'est pas les expliquer non plus…donc du coup….c'est avec l'expérience, de savoir …les premières fois, il y a quelques ratages, on réadapte les fois d'après. Mais c'est vrai que je n'aurais pas été contre une petite formation. Pour savoir comment se comporter face à un publique, et comment créer un cour…parce que c'est pareil…enfin…voilà, un cour ça s'apprend…faire un PowerPoint et savoir quoi mettre dedans, savoir ce qu'il faut dire, savoir…sur quel point appuyer, et…savoir le message qu'on veut faire passer…car des fois, on veut faire passer un message et c'est absolument pas cela qui passe. Donc…voilà. Et puis une formation en communication, moi j'ai lu des bouquins pour autre chose, mais pour ça aussi …donc la communication, c'est faire passer ces idées, ces messages…euh…ça s'apprend…mais je l'ai fait sur mon temps personnel.

Enquêteur : Est-ce que tu as été accompagné un petit peu par l'institut ? Par quelqu'un de l'institut, qui t'aurais drivé ?

MEM 2 : Non, pas du tout.

Enquêteur : Et ça, ça t'as manqué ?

MEM 2 : Ben, j'aurais bien aimé…en fait…si, XXX m'avait éventuellement dit ce qu'il voulait dans le cours. Mais….

Enquêteur : Dans le contenu ?

MEM 2 : Dans le contenu, mais c'est tout.

Enquêteur : Pas sur la forme ?

MEM 2 : Non, mais…je ne suis pas sûr que c'était avec l'école qu'il aurait fallu voir cela…autrement, c'est plus la communication…ce n'est pas tant le contenu qui est

important…enfin, il est important si….mais comment le faire….et ça je ne suis pas sûr qu'à l'école ils sont capables de nous donner ces clés-là, en fait…

Enquêteur : D'accord

MEM 2 : C'est plutôt quelqu'un qui est expert en communication, qui faudrait…voir pour faire une petite formation…de comment faire.

Enquêteur : Donc, au final, dans quelles conditions, as-tu effectué tes préparations de cours ?

MEM 2 : Dans quelles conditions ?

Enquêteur : Comment tu les as faite ? Raconte-moi un petit peu comme tu as travaillé.

MEM 2 : Comment j'ai travaillé…ben…tu m'avais déjà donné une base, après je me suis souvenu, comme cela ne faisait pas longtemps que j'avais été étudiante, je me suis souvenu de ce qui m'intéressait quand j'étais étudiante…ce qui faisait qu'un cour était actif, était intéressant, était…pas tape à l'œil….mais donner envie de le suivre…euh… entre autre les images, les choses….pas les gros pavés, les choses comme ça…euh…voilà. Après, ouai, j'ai essayé…après, chaque année, je le réactualise pour faire des images plus jolies…les nouveautés qu'on a …euh….j'ai essayé de trouver sur internet, autrement les comparatifs d'image….car l'échographie, au départ, ça parle pas beaucoup…en fait….j'ai essayé de trouver des comparatifs schématiques, pour leur montrer ce que ça a donné. Et de leur faire partager ma fibre en fait….enfin, mon ressenti par rapport à l'échographie.

Enquêteur : C'est-à-dire, qu'est-ce que tu entends par ta fibre ?

MEM 2 : Ben, ce que j'aime en échographie…ce qui plait, ce qui m'intéresse…leur faire partager ce contact avec le patient, ce contact avec les médecins, les étudiants…la formation…leur montrer que c'est beaucoup moins « plan plan » que cela en a l'air quand c'est vu de l'extérieur….leur montrer que c'est quelque chose qui bouge, qui est dynamique…et qui donne…qui donne….on peut avoir les moyens de s'investir dans ce domaine-là, si on a envie.

Enquêteur : C'est un peu pour toi transmettre une passion de l'échographie ?

MEM 2 : Ouai, quelque part…leur montrer…leur montrer que y a moyen de faire des choses biens dans ce domaine, et qu'on a tout à fait notre place. Peut-être pas la même que les médecins…peut être un peu différente, mais qui reste à créer, d'ailleurs.

Enquêteur : En terme de relations avec l'institut comment cela se passe ?

MEM 2 : Il n'y a pas beaucoup de relation avec l'institut …ils m'appellent quand ils savent qu'il y a un cours à faire. Et on trouve une date…c'est tout…..puis là, c'est un nouveau formateur, donc il n'a pas…il me connait pas…mais il n'y a pas eu tellement plus que ça en fait.

Enquêteur : Est-ce que vous parlez des fois de bilan ? Est-ce que tu as un retour, de la part de l'institut ?

MEM 2 : Non, moi j'aimerais bien avoir un retour…sincère des élèves...Ce qu'ils ont pensé de mon cours…parce que c'est comme ça qu'on adapte, et qu'on s'améliore…s'ils ont trouvé cela chiant… met-on…c'est con, faut le dire, mais…s'il y a des morceaux qui ne les ont pas intéressé, s'ils auraient préféré que…je m'intéresse…et je m'attarde disons un peu plus à la

techno qu'ils n'avaient pas compris au cour précédent…là, je l'ai fait car ma collègue m'a dit que ça avait pas été top l'année …donc, j'ai un peu…j'ai un peu vulgarisé pour qu'ils essaient de comprendre…car ça je pense que c'est important de vulgariser pour que les gens puissent retenir bien. Mais euh….mais j'aimerais bien, éventuellement, avoir…ouai, un retour peut être…savoir si je dois réadapter les choses…pourquoi pas.

Enquêteur : C'est plus de la part des élèves, que des formateurs…c'est ça qui te manque le plus ?

MEM 2 : Ben, je trouve cela plus intéressant. Parce que les formateurs, ils ne connaissent pas l'échographie de toutes les façons…donc s'ils veulent qu'on en discute, oui…mais c'est plus de la part des élèves…quand même. Savoir si ce que je leur fais, leur est adapté…en fait, tout simplement.

Enquêteur : Tu te sens plus professionnelle donnant des cours, ou plus formateur ? Est-ce que tu te sens plus un peu… ?

MEM 2 : Euh…moi, je me sens pas formatrice…parce que je me dis que c'est un métier, c'est vraiment un métier à part entière…donc je n'ai pas eu les armes pour le faire…ça c'est clair...je pense que je suis plus un témoignage de la profession en fait…c'est plus cela que je donne…je me ressens plus comme cela en fait.

Enquêteur : Ok, tu le ressens toi, ou tu as l'impression que c'est les autres qui te renvoie cette image ?

MEM 2 : Non je le ressens plus comme ça…mais c'est aussi l'image que j'ai envie de donner…j'ai envie plus de les mettre dans le réel, les gens…parce que…ben parce que c'est pour les préparer à leur profession, plus tard…donc pour leur montrer que cela peut bouger…et que leur carrière, elle est beaucoup plus vaste que ce qu'ils voient.

Enquêteur : Ok, est ce que tu as d'autres choses à rajouter sur le côté formation ? Ton ressenti, ton expérience ?

MEM 2 : Moi, je ne cours pas après…je trouve cela assez intéressant comme expérience…mais enfin…j'en ferais pas forcément plus…moi ce qui me plait, c'est de rencontrer des futurs professionnels en fait…mes élèves.

Enquêteur : Le contact en fait ?

MEM 2 : Le contact, oui, tout simplement…et ouai, de leur donner, ce que disais, un témoignage de la profession quoi…parce que, je trouve que c'est intéressant d'avoir…enfin, je me souviens, quand c'était des gens qui étaient inscrit dans le réel, qui venait faire les cours…c'était beaucoup plus vivant, beaucoup plus intéressant.

Enquêteur : Pour toi, plus les gens sont impliqués, meilleurs ils sont formateurs ?

MEM 2 : Non, pas forcément…mais…mais il faut savoir être pédagogues, ce n'est pas forcement parce qu'on sait faire des choses, et qu'on est très compétent dans un domaine, qu'on est pédagogue et qu'on sait le transmettre…c'est deux choses vraiment différentes…et là, l'un sans l'autre…ça marche pas…enfin ça marche pas, ça fait pas un bon formateur, l'un sans l'autre.

Enquêteur : Et comment tu vois par rapport à l'expertise ? Est-ce qu'un expert fera un bon formateur ? Par exemple.

MEM 2 : Non, je ne suis pas sûre...s'il ne sait pas transmettre…s'il lui manque ce côté de transmission…enfin moi, je me souviens d'avoir eu des cours par des gens très intelligents, très doués…mais qui donnait absolument pas envie de s'intéresser à leur matière…donc ça marche pas…et au contraire, des gens un peu moins doués…qui essaie de vulgariser, de faire transmettre leur savoir, faire transmettre ce qu'ils aiment dans leurs matières…ben ça passe mieux….alors, c'est peut-être un petit moins haut, mais enfin ils ont transmis ce qu'ils savaient.

Enquêteur : Ce n'est pas la quantité, mais la qualité ?

MEM 2 : Plutôt, et puis le véhicule.

Enquêteur : Ok, merci de ton aide.

Entretien n°3

Enquêteur : L'entretien va se dérouler dans le cadre de mon master, je travaille sur les identités professionnels et l'apport à la formation. Comment toi tu vois le coté de la formation, ton expérience, pourquoi tu en es arrivé là. Cette entretien va tourner autour de ça, voilà.

Première question : comment et pour quelle raison es-tu devenu formateur ?

MEM 3 : Au bout d'un certain nombre d'expérience, je trouvais intéressant de transmettre aux étudiants, tous ce que j'avais appris. Vu que quand on a fait la radiothérapie, quand on était à l'école, c'était peut-être 2 ou 3 heures par semaine, c'était vraiment succinct. Et en fin de compte, en travaillant, on apprend beaucoup plus de chose que dans la formation qu'il y a 30ans, car je suis sorti en 1980. Et donc tout ce que j'ai appris j'ai eu envie de le transmettre aux étudiants. Les encadrer, transmettre ce qu'on avait fait, et pas seulement point de vue connaissance, mais du point vu pratique aussi. Le rapport avec le patient, parce que je trouve…au niveau de la radiothérapie, c'est une des disciplines, où on a plus de rapport avec le patient, plus de richesse aussi, de contact de ce côté-là.

Enquêteur : Ok, parles-moi un peu de ton expérience, en tant que formateur.

MEM 3 : Euh, c'est-à-dire…

Enquêteur : Ce que tu fais comme activité, comment tu le ressens, comme tu la vie.

MEM 3 : Donc, du coup, quand on a commencé à travailler…moi je m'étais pas impliqué au début, c'était un autre collègue qui a eu des problèmes de santé, donc on m'a donné un petit peu le dossier…donc j'ai commencé par me dire : qu'est-ce que, moi en tant qu'étudiant, j'aurais voulu qu'on m'apprenne. Par rapport à ce qui a été dit, par rapport à ce qui a été formé…euh, donc, dans la section de la Croix Rouge qui a été mis en place, je me suis pas impliqué au début, je faisais que les TP avec mes collègues, puis après…je me suis rendu compte, que ce que donnait comme cour les médecins…ça correspondait pas vraiment à ce que moi j'aurais voulu…donc, du coup moi j'ai repris un petit peu…les cours, pas d'un point de vue médical, mais d'un point de vu…vraiment côté pratique professionnelle…et je me suis dit,

voilà, je prends une pathologie…qu'est-ce que j'ai besoin de savoir sur cette pathologie…euh…qu'est-ce que je dois retenir ?...quel est le lien de cette pathologie, avec ce que moi je vais faire au niveau de ma pratique, au niveau des dossiers, des patients…qu'est-ce que je vais pouvoir dire au patient. Et à partir de là, j'ai fait des diaporamas, puis j'ai présenté ça aux étudiants. Alors des fois ces diaporamas sont très lourds…mais comme je le dis aux étudiants…c'est ….si on veut expliquer quelque chose…on est des fois obligé de partir de très loin…et par contre, vous allez après quand vous êtes dans la pratique professionnelle, dans les stages…tout ce que…par exemple, il a 20 diapositives, qui peuvent être retirés…parce que c'est quelque chose que vous allez voir directement en pratique. L'inconvénient dans la formation, c'est que, je trouve,…enfin l'inconvénient, on ne peut pas faire…c'est que des fois ils viennent en stage, alors qu'ils n'ont eu aucun cour de cancérologie. Donc je trouve un peu gênant…c'est pour ça que moi j'ai commencé à faire ça…parce que…y avait 3ans, ils arrivaient en stage chez nous, alors qu'ils n'avaient eu aucun cours, ni aucun médical, aucune cour médical sur les pathologies. Donc du coup, moi je reprenais un peu les pathologies, je prenais les gros points…donc du coup, c'est pour ça que mes diaporamas étaient très lourds…mais en même temps, je disais aux étudiants, que quand vous allez venir en stage…une partie des diapositives, vous allez pouvoir les retirer…ça va rentrer dans la pratique….Mais, moi ce qui me gênait, c'était d'avoir des étudiants qui débarquent…le vocabulaire médical, ils en avaient très peu…parce que c'était surtout axé sur le diagnostic, et la radiothérapie, ça venait après. Ils avaient beaucoup de cour de diagnostic, mais très peu de radiothérapie. La physique venait en 2eme année, alors qu'ils venaient déjà en stage…ils ne savaient même pas ce que c'était un accélérateur. Donc du coup, j'ai plutôt commencé à faire des diaporamas la dessus, pour qu'ils aient au moins une idée. Et ensuite après, …bon ben on a chinté. Donc voilà pourquoi, je trouvais intéressant…en fin de compte, souvent, j'intervenais avant les médecins…maintenant avec le LMD, cela à un petit peu changé, parce que c'est beaucoup plus structuré…parce que avant c'était organisé un peu n'importe comment. Maintenant, ils ont des semestres, avec des acquisitions à acquérir…mais on se rend compte, qu'ils arrivent quand même en stage, en fin de première année, ou en fin du deuxième semestre…où ils ont eu très peu de cour de cancérologie. A part maintenant, on essai nous….on suit pas forcement le programme. Donc des fois on passe un petit peu avant ce qui est demandé…et on prend…la par exemple la collègue, la physicienne de Pasteur, elle a fini tous ces cours de physique. Moi j'ai commencé à présenter un peu la radiothérapie…j'ai commencé un petit peu à faire des pathologies.

Enquêteur : D'accord…ok…humm… dans quelles conditions effectues tu cette préparation de cours ? Est-ce que tu as…Est-ce que tu vas rechercher de l'aide ? Est-ce que tu discutes avec tes collègues ? Enfin voilà, dans quelles conditions ? Comment tu t'organises ?

MEM 3 : Pour le moment, je fais ça en dehors de mes…en dehors de mon travail, je n'ai aucun…aucun temps dédié vraiment…à cette recherche-là. Je le fais sur mon temps libre, de loisir… Euh…j'ai été amené a demandé effectivement des renseignements aux médecins qui était dans le service. Euh…donc eux aussi ils avaient des diaporamas, donc je leur ai demandé de l'aide. J'ai demandé à mes collègues aussi, certains…mais bon y en a qui sont partis, d'autre qui sont arrivé….c'est un petit en zone de flottement…enfin pour le moment c'est moi qui ai fait les diaporamas…tout seul…on me disait qu'il était lourd, mais quand je demandais de l'aide…les gens crochaient pas forcement dedans non plus. Donc maintenant, par contre, c'est vrai comme les médecins interviennent avant moi, je vais raccourcir mes diaporamas…je vais donner que le minimum…mais pour les TP, mes collègues…c'est moi qui prépare les TP, mais je leur demande, voilà je vous donne ce que j'ai fait en TP…et vous me dites si c'est bien ou

pas bien. Mais là on était trois à le faire, et y en a qui ont commencé un peu à les modifier…c'est très bien, et on a commencé à discuter ensemble…mais disons que pendant quelques années, j'étais un petit peu …comment…isolé.

Enquêteur : D'accord

MEM 3 : Les gens prenaient souvent pour argent comptant. Enfin prenait les documents qu'on leur donnait, ils s'en servaient…on leur disait vous avez le droit de les modifier, mais dans ces cas-là, faisons-le au moins ensemble…qu'on fasse la même chose, le même enseignement aux étudiants. Mais pour le moment, il y a que moi qui fais les diaporamas concernant la pratique professionnelle, au niveau de l'école.

Enquêteur : D'accord…et la Croix Rouge t'aide un petit peu ? T'as un référent ? T'en discute ?

MEM 3 : Non, je n'ai que le directeur.

Enquêteur : Que le directeur…et vous faites des bilans entre vous ?

MEM 3 : Alors, on essaie de faire…euh…donc souvent moi j'appel pour programmer les cours, les TP, les déplacer…euh donc…je lui montre les diaporamas, je les mets à l'école, donc il me dit…pour lui, ils sont bien, sauf que lui, il est professeur de sciences naturelles.

Enquêteur : D'accord

MEM 3 : Je n'ai pas vraiment…Mr XXX (chef de service), ça lui arrivait…enfin au début, au moins, de regarder les diaporamas…il me disait, qu'ils étaient trop… enfin complet, des fois trop complet. Mais depuis je n'ai pas de retour …donc…je sais que les collègues me disent qu'ils sont des fois lourds…enfin y a beaucoup de chose dedans…mais je leur dis, vous n'avez qu'à faire comme moi, vous les prenez et vous les raccourcissez, vous me dite ce qu'il y a besoin.

Enquêteur : Et en termes de pédagogie, est ce que tu as eu de l'aide ?

MEM 3 : Non

Enquêteur : Non ?

MEM 3 : Non, du tout.

Enquêteur : T'as monté ta formation tout seul, sans forcément avoir…

MEM 3 : Ce qui m'a aidé, c'est que j'ai fait un diplôme universitaire de cancérologie clinique à Poitiers, pendant…cela fait 3 ans, du coup…c'est vrai que là, quand j'ai été le voir au niveau de la formation continue…il m'a demandé : pourquoi je voulais le faire, alors j'ai expliqué pourquoi…je lui disais c'est un peu dommage en tant que manipulateur…de pas avoir les moyens…parce que là on est vraiment cantonné à la radiothérapie…on a accès aux autres techniques, mais très peu…là au moins, c'est le moyen de contacter les infirmiers, d'autres personnels qui font ce système de formation…et d'avoir des connaissances en plus. Parce que je trouve que la cancérologie évolue tellement vite, qu'on ne peut pas être au courant de tout. Et là au moins de regrouper sur un an, toute la cancérologie clinique ça permet d'avoir un apport de connaissance qui est très important…d'avoir des documents, et de pouvoir s'en servir après…c'est très important…c'est pour cela que j'ai refait un peu mes cours, j'ai réaménager mes cours…mais euh….je demande alors aux physiciens, aux médecins de regarder le

diaporama…pareil, ils le regardent, donc ils me disent quand j'ai des…vous me dites s'il y a des choses qui ont changé depuis trois ans, quatre ans que je les ai fait...donc ils me disent, on les corrige ensemble…ça permet d'avoir…là maintenant c'est un petit peu plus structuré…puisque les deux internes qui font les cours, je leur demande leur avis…et ils me donnent leur avis aussi …ils me demandent mon avis sur leur cours, pour me dire si c'est complet, si cela suffit pour les manip…et je leur dis, des fois…ça m'est arrivé de dire ben non, là il faut que tu insistes un petit peu plus…parce que là tu as parlé de médical, mais eux ils sont pas médecin…donc va un petit peu plus loin. Et ça m'arrive aussi qu'ils me donnent des renseignements…là tu vas trop loin…donc du coup, on a maintenant plus d'interaction…entre les internes, puis moi, puis les collègues manipulateurs …..depuis qu'il y a le LMD.

Enquêteur : D'accord…sur le contenu ?

MEM 3 : Sur le contenu

Enquêteur : Mais pas sur le cadrage autour…comment on donne un cours ? L'animation ?

MEM 3 : Non

Enquêteur : Rien

MEM 3 : Non

Enquêteur : Chacun est de son coté en fait ?

MEM 3 : Ouai

Enquêteur : Ok… Est-ce que tu te sens reconnu quand même dans ton rôle de formateur ?

MEM 3 : Euh….avec les étudiants, oui…avec les collègues…euh je pense certains aussi…euh, après…pas forcement tout le temps…le cadre aussi…les médecins…et les physiciens aussi…enfin reconnu…je sais pas…enfin je ne cherche pas forcement la reconnaissance…mais en tant que formateur oui ils me reconnaissent.

Enquêteur : Tu es identifié comme un formateur ?

MEM 3 : Ouia, ouai

Enquêteur : Autant pour la formation continue aussi ? Quand y a besoin de faire des choses dans le service ?

MEM 3 : Euh…pour le moment, je n'en ai pas fait beaucoup, en formation continue…puisque je suis…je suis beaucoup en dosimétrie…je sais que les collègues aimeraient bien venir en dosimétrie…euh…là j'étais à la visite du travail, le médecin m'a demandé pourquoi j'avais changé ? Je lui dis c'est parce que trouvais que la dosimétrie ça fait partie du travail de manip…le seul problème c'est que le chef de service a dit, soit vous êtes en dosimétrie, ou vous êtes en radiothérapie, mais vous ne faites pas les deux en même temps…donc, j'ai dû faire un choix…je suis allé en dosimétrie parce que cela m'intéressait, mais c'est vrai que j'aurais bien voulu continuer à être en contact avec le patient. Mais au niveau de la formation…ben en dosimétrie, les manips vont venir je pense, et…les étudiants aussi…en formation continue, ben toute l'année, je n'ai pas été contacté… Enfin si au niveau des infirmières, car je présente les effets secondaires de la radiothérapie, au niveau de l'IFSI.

Enquêteur : Et ça t'intéresse ? À faire aussi…cette relation entre professionnels

MEM 3 : Oui tout à fait

Enquêteur : Plus qu'avec les étudiants ?

MEM 3 : Ah non, non ….les professionnels ça m'intéresse aussi.

Enquêteur : Ok…et toi tu te perçois comment en tant que formateur ?

MEM 3 : Oohhh…Beaucoup d'amélioration surement à faire…mais ce n'est pas facile de me juger…mais, je pense que j'essaie de me donner le mieux que je peux… c'est pas forcement…des fois c'est très lourd les diaporamas. J'ai beaucoup de mal…enfin beaucoup de mal à synthétiser…souvent j'ai toujours tendance à donner plus…que les renseignements qu'il nous faudrait….j'ai du mal à faire comme certain…à faire des lignes…c'est souvent plutôt des paragraphes. J'ai du mal à synthétiser….mais je pense qu'il faudrait certainement…nous trouver une formation….là on aurait voulu faire la formation de tuteur. Euh…on a demandé à la faire à l'hôpital…à l'hôpital on nous a dit que…euh…qu'elle était proposé aux agents de l'hôpital…personne n'a été à cette formation…j'ai dit écouté, moi, j'ai jamais vu une formation de tuteur passer dans vos annonces. Ils m'ont dit y en a une là en professionnel de proximité…pour moi, tuteur et professionnel de proximité ce n'est pas la même chose. Du coup on a demandé de la faire à Rennes…à l'école…cela nous a été refusé…on a trouvé une autre formation, du côté d'Orléans avec…la…le truc de formation des hospitalier….l'ANFH…cela nous a été refusé aussi. Donc là, j'ai demandé au cadre qu'il le redemande à Rennes, pour les tuteurs…il va la redemander j'espère…puis aux encadrements de proximité aussi, faudrait qu'il le fasse…pour essayer de cadrer un petit peu, de structurer un petit peu…parce que là ça va….

Enquêteur : Au niveau pédagogique ?

MEM 3 : Oui, c'est ça…je pense plutôt comment le dispenser, comment être rigoureux, comment ne pas aller un petit peu dans tous les sens…et s'attacher un peu aux choses importantes…je crois qu'on en a besoin…et surtout pour évaluer les étudiants…là je crois qu'avec le système LMD, on est un petit peu…on a du mal à cercler, et à vraiment….définir ce qui est activités et compétences…donner l'essentiel à l'étudiant…on a vraiment du mal en ce moment.

Enquêteur : Le vocabulaire, en fait, purement pédagogique ?

MEM 3 : Ouai, tout à fait, je pense que là on a quand même…on a beaucoup de texte de LMD…on va être obligé de le remettre dans notre vocabulaire, notre jargon…on a eu du mal à trouver les liens entre les compétences, les indicateurs de compétence… c'était quand même très vague…pour nous en tous les cas…et les étudiants…on espère….dans les 10 compétences qui étaient défini, on a refait à nous des critères propres à nous…on a défini les compétences, par exemple en radiothérapie…au scanner de radiothérapie, en dosimétrie…on a trouvé des activités, des critères….on a refait des feuilles…là elles sont compréhensible pour nous…et on attend l'aval de la Croix Rouge pour la validation …et on va s'en servir pour que tout le monde fasse la même chose.

Enquêteur : Donc au final vous avez quand même une aide par la croix rouge ?

MEM 3 : Bah, on a une aide….ils nous ont dit qu'il faudrait que vous fassiez ça…mais…ils nous ont montré un schéma qui a été fait pour la radiologie, par Mr XXX. On s'en ai un peu aidé…par contre, c'est nous qui avons travaillé nous même pour mettre nos compétences…on

aura la validation après les vacances scolaires…je pense qu'au niveau pédagogique, il faut bien être plus carré…on a pas les bases, je pense… pour moi, il semble…ça manque un petit peu de coordination, de relation entre les différents (manque d'accompagnement)…c'est vrai que là on a pas beaucoup de temps. Je crois qu'il manque du temps…c'est sur le lieu de travail…pour pas que les gens reviennent…il faudrait dégager du temps pour que les gens discutent entre eux…et là c'est une peu entre 2 portes…c'est une petit peu dommage.

Enquêteur : Car au final, vous vous impliquez dans la formation, mais sur votre temps perso ?

MEM 3 : Tout à fait

Enquêteur : Pas de valorisation de la part de l'institution ?

MEM 3 : Non, non plus.

Enquêteur : Ok, t'as qqch à rajouter sur ton coté formation ?

MEM 3 : Non… ça me plait très bien…ce qui manque…je pense…ça va venir avec le LMD…peut être entre l'école, les formateur, les médecins…peut être plus de structure…et ça manque encore de temps, de dégager du temps pour les gens discutent entre eux, et mettre en place des choses qui soient cadrées…et qui puissent servir l'étudiant. J'irais bien refaire un stage de tuteur, ça fait déjà 20ans que j'ai fait cette formation…et y a des choses qui ont changé…de pouvoir être plus…plus…plus circonspect…ne pas être trop…toujours tendance à m'étaler…recadrer les choses

Enquêteur : Moins flou ?

MEM 3 : Ouai, ouai, moins flou.

Enquêteur : Ok…et merci pour ton temps.

Entretien n°4 :

Enquêteur : Bonjour, les questions vont portées sur votre identité de formateur, votre identité de manipulateur, qui donne des cours au DTS.
Ma première question va être : comment et pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur ?

MEM 4 : Euh…c'était une envie déjà depuis plusieurs années. Quand je suis sorti de la formation, il y a cinq ans, ça va faire cinq ans. Et déjà j'aimais beaucoup transmettre …et aider mes collègues sur les cours, sur certaines matières. Après j'ai eu l'occasion…de m'occuper de la formation dans le secteur privé, en médecine nucléaire. J'ai fait que de la médecine nucléaire depuis que je suis sortie de l'école en fait. Donc, je me suis spécialisé dans ce domaine-là. Et après je suis revenu sur Brest, il y a 3 ans maintenant, et j'ai eu l'occasion directement de faire des travaux pratiques de médecine nucléaire…donc qui se réalise ici dans le service, à l'hôpital XXX. C'était des travaux pratiques : comment marche une gamma caméra, les différents isotopes…et par la suite après, j'ai pu intégrer l'encadrement des élèves aussi…et ce qui m'a permis de devenir aussi manipulateur référent, tuteur de stage, via la nouvelle réforme en place, depuis deux ans…donc, avec 2 autres collègues. J'ai pu aller en réunion, rencontrer…euh… le directeur de la section de Brest, Mr XXX. Déjà ce qui m'a permis d'avoir une bonne approche

avec…une bonne connaissance des attentes pédagogiques, de l'institut de formation…et donc j'ai remplacé XXX, qui était depuis plusieurs années, formateur à l'école…j'ai donc repris toute sa partie théorique…en volume horaire, cela représente douze heures à peu près…par année.

Enquêteur : Vous m'avez parlé de votre envie de donner des cours…vous pouvez m'en dire un peu plus ?

MEM 4 : Ouai….l'envie c'était d'approfondir les sujets surtout…de se remettre aussi en question à tout moment…parce que bon…on sort avec une idée fixe…de certaines idées théoriques qu'on a pu apprendre au cour de la formation…et c'est vrai que confronté au quotidien avec les questionnements d'autre étudiant…c'est vrai que cela nous permet aussi de se remettre un peu en question…et de…voilà…d'avoir une autre approche…et dans l'explication, sa façon de voir l'examen…son examen…prise en charge des patients…qui parfois peut être aussi très technique…mais aussi le côté humain, qui est toujours présent…cela permet toujours…de mettre en corrélation cet…ces deux aspects-là.

Enquêteur : Dans quelles conditions vous réalisez ces cours ? Vous pouvez m'en parlez un petit peu ?

MEM 4 : Bah…c'est généralement….c'est maintenant en deux semestres…donc c'est des sessions de 2h, regroupées principalement…donc j'ai fait en sorte que les sujets que j'aborde remplisse ce créneaux là en fait. Après c'est pas mail et par…par appel du directeur de la section, qui …. Redispatch tous les intervenants…il demande quand on est dispo…donc…après, moi je préfère faire le matin…c'est pour moi, c'est plus facile….et le public…que j'ai en face de moi, est beaucoup plus réceptif…que les créneaux du soir…déjà après six –sept heures de cours théoriques…la médecine nucléaire n'étant pas forcement…un domaine de prédilection aux manipulateurs radio…aux jeunes manipulateurs radio…j'aime bien les avoir quand ils sont bien attentifs…enfin….généralement le matin de huit à dix…généralement, je ne vais pas au-delà….après pour eux, cela devient un petit peu lourd…peut être eux, peut-être pour moi…après deux heures…il faut…

Enquêteur : Ok. Euh…comment vous effectuez la préparation aux cours ?

MEM 4 : Moi j'ai un support diapo : PowerPoint…et puis après…avec l'explication de l'examen, après…comment se déroule l'examen, les différents temps de l'image…enfin pour la partie médecine nucléaire. Présentation de l'équipement, présentation de la prise en charge du patient, réalisation de l'examen…puis après le traitement des images…un peu…je reprends un peu le schéma classique, moi…d'une prise en charge dans le service, qui…en toute logique, quand ils viennent…peuvent décalquer…leur connaissance théorique, directement à la prise en charge du patient…pour l'examen. Après moi, pour la préparation…oui, moi après, j'utilise pas mal les diapos…et je les connais relativement bien…donc révisez la veille au soir, ça suffit largement…je n'ai pas trop de difficultés à enchainer…j'ai pas besoin de lire mes diapos pour les connaitre…donc euh…la dessus, c'est appréciable, j'ai pas besoin d'être aussi collé…pour que le cour soit le plus interactif possible…Moi quand j'étais étudiant, je me rendais bien compte que…l'intervenant qui lisait...malheureusement…ce n'est pas donné à tout le monde, de faire un show pendant deux heures…mais c'est vrai…qu'il faut le rendre vivant…attractif…parce qu'il y a quand même des points qui sont un peu lourds…un peu ennuyant…donc ouai attractif au maximum.

MEM 4 : Là, je suis content…ça commence à avoir un aspect, au bout de deux ans…cette année, j'ai pris aussi plus d'aisance par rapport à la première année…j'ai réussi par des petits…voilà…des petits formules, petites…on a son expérience professionnelle aussi…donc on peut se rattacher à des exemples concrets tout de suite…hop…je me souviens y a 6 mois d'un patient..poom…je le détache complètement de la théorie…et je prends un exemple concret, ce qui permet de mettre de suite en image l'idée…et des exemples flagrants…et qui parle le plus…mais c'est vrai…c'est l'expérience…voilà, ça fait cinq ans que je suis sorti…je pense que ça commence à être intéressant…j'ai un petit peu de recul sur ma…sur ma…la médecine nucléaire…je pense que si j'avais ça avec une seule petite année de recul, ça aurait peut-être été un peu plus compliqué…j'aurais eu plus de mal à me détacher de la théorie…manip radio c'est quand même une formation qui…qui s'apprend sur le terrain…et c'est une formation professionnalisante aussi… ce n'est pas de la théorie pure.

Enquêteur : Vous m'avez parlé tout à l'heure, que c'est le DTS qui vous appel quand ils avaient besoin de vous. En dehors de cette relation, finalement, est ce qu'il y a d'autre retour ?

MEM 4 : Euh…après, moi je fais les corrections…je donne aussi des devoirs, des partielles…forcement, il y a la correction derrière…donc après il y a les conseils de classes aussi… qu'on assiste ou pas selon l'affinité, on n'est pas forcement obligé….il faut qu'il y ait un représentant…de chaque UE…maintenant ce sont des unités d'enseignement…qu'il soit présent, mais ce n'est pas obligatoire. Mais c'est toujours bien d'y aller, car cela permet aussi de rencontrer des professionnels. Moi étant issu de la formation...de la Croix Rouge, je connaissais déjà…les formateurs, les principaux quoi…j'ai déjà un bon relationnel avec eux…je suis au CHU, donc cela me permet aussi de travailler plus facilement…que dans des petites structures privée, style XXXX, dans un petit service, genre enclavé par rapport à l'institut publique…ça serait surement un peu plus compliqué.

Enquêteur : Vous m'avez dit que vous y aller, que participer au conseil de classe, ce n'est pas une obligation.

MEM 4 : Non, oui…si je peux…ouai ça me fait plaisir, c'est toujours un bon moment d'échange, ça permet de voir les autres collègues de radio, d'IRM, de scanner, de radiothérapie…c'est sûr que je fais pas mal de chose aussi…je fais Azimut (salon d'étudiant ndlr), c'est l'occas par d'autre biais…de formation…de présenter au terminale…souvent la Croix Rouge me demande de présenter aux terminales la formation…donc tout l'encadrement de la Croix Rouge, l'institut de formation de la Croix Rouge, je la connais relativement bien, j'ai un bon relationnel pour ma part…un mail…et y a pas de souci.

Enquêteur : Donc…est ce que ça vous arrive de faire des bilans de temps en temps, avec le responsable de la section ? Sur votre prestation…

MEM 4 : Non…là c'est vrai que…c'est des choses qui sont pas trop mis en place …alors pour qui…pourquoi…ça viendra peut-être plus tard, mais…à ma connaissance, y a pas forcement ces choses…après….

Enquêteur : Vous le faite pour vous, en fait ?

MEM 4 : Ouai…après je vois…avec ma collègue, on en discute souvent…comment tu les as trouvé ?…tac tac…réceptif… moins réceptif…c'est pour ça que je mets en place des petites méthodes pour essayer de captiver leur attention…parce que des fois…quand au bout d'une

demi-heure, on voit que ça a décroché…c'est qu'on n'a pas été optimal en tous les cas….donc oui, après cela ça dépend…après y a des cours bien plus passionnant que d'autres…y a des cours difficiles à aborder…un peu lourds…c'est des choses qui ne verront quasi pas…mais il faut quand même aborder ces sujets-là. Mais non après il y a pas d'autoévaluation sur…après….annuel…on m'a demandé…on avait demandé à XXX, notre cadre…de nous inscrire à une formation…on est sur la liste d'attente…quand l'encadrement voudra bien nous envoyer là-bas…pour avoir de la méthode en fait, je pense que c'est bien…mieux réussir à transmettre.

Enquêteur : C'est quelque chose qui vous manque ? Vous parliez de méthode…vous sentez que vous en avez besoin ?

MEM 4 : Ouai…sur le coup…non…mais après, je pense que toute expérience est bonne à prendre…essayer de s'ouvrir un maximum sur les méthodes d'éval …c'est là où…qui fait notre force aussi…essayer d'innover toujours…puis…tient j'ai telle difficultés…j'ai réussi par tel biais à passer outre…pour les étudiants…essayer d'expliquer ce genre de chose de telle façon…peut être un jour je serais coincé…avec un publique plus exigeant…moins réceptif…donc après…quand on revient deux jours plus tard, on se dit ben mince…il faut essayer de vite changer la méthode…car si au final on continue à faire…ceux qui lisent leur diapo…je pense que malheureusement, si au bout de 20minutes, cela commence à chahuter, et que…la semaine d'après ils ont pas forcement compris.

Enquêteur : Vous vous sentez reconnu par le centre de formation ?

MEM 4 : Oui…finalement

Enquêteur : Autant par les étudiants, que vos collègues ?

MEM 4 : Oh oui, oui…c'est vrai qu'après étant tuteur…souvent déjà…voilà dès qu'il y a un problème avec un stagiaire, on est tout de suite appelé, que ça soit XXX ou moi….ou XXX, la cadre…

Enquêteur : Par le lycée en fait ?

MEM 4 : L'institut de formation ?

Enquêteur : Oui

MEM 4 : Ohh oui, après il y a toujours…ça casse pas des briques, mais…non non après ça tient la route…c'est des mercis…ils sont même…le directeur de section m'a demandé d'aller à Paris pour la, les corrections du mois de juin …donc…participer aux entretiens d'admission des élèves aussi…donc déjà par ce biais-là, c'est mettre aussi en valeur, et reconnaitre noter faculté à choisir et …à apprécier la valeur des étudiants à l'entrée comme à la sortie. S'il nous demande de faire ce genre d'exercice, c'est qu'il nous trouve…bien en tous les cas …notre jugement à tout de même une valeur et que l'expertise y est aussi.

Enquêteur : Ok…ok….est ce que vous avez quelque chose à rajouter sur ce que vous venez de dire, sur la formation, votre rôle… ?

MEM 4 : Non...non…, je suis pleinement satisfait de mon rôle de formateur… après avec la nouvelle réforme, ça à l'air de mieux se structurer aussi…j'attends la suite….on a bien travailler

dessus, car c'était pas évident pour toutes les formations de faire le switch pour la réingénierie….non, pleinement satisfait.

Enquêteur : Merci, beaucoup pour cet entretien.

Entretien n°5

Enquêteur : Bonjour, mon questionnement va porter sur votre côté formateur, ce que vous faites en tant que formateur à l'école, au DTS, et votre perception de ce rôle, de votre activité.
Donc première question : comment et pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur intervenant dans le lycée ?

MEM 5 : J'ai une collègue, qui donnait des cours et qui a arrêté…et puis on a demandé qui voulait….qui voulait faire. Moi je voulais faire pour deux raisons : déjà reprendre mes…me replonger dedans, me ré intéresser…dedans vraiment, tout ce qui est partie…non plus pratique, mais théorique. J'ai repris les anciens cours pour pouvoir faire cela. Et puis, et puis…et puis parce que l'enseignement m'intéressait aussi.

Enquêteur : Ok, parlez-moi un petit peu de votre expérience.

MEM 5 : C'est-à-dire…

Enquêteur : Comment cela se passe…quand vous préparez, quand vous donnez des cours…

MEM 5 : En fait, je prépare mon cour, un diaporama, après je prépare mon diaporama…pour moi, tout ce que je complète…en quelques sortes des notes pour moi en plus…parce qu'il y a des choses qui se disent à l'oral, mais qui se mette pas forcement dans le diaporama. Et j'ai en plus, une troisième…mon diapo ayant une troisième partie…c'est-à-dire, je fais un diaporama à trou, pour les élèves : c'est-à-dire il manque des parties de cour…ça leur permet d'avoir un support écrit, et de compléter par rapport à ce que je dis à l'oral, plus ce qu'il y a sur le diaporama qu'ils vont avoir…donc c'est ma façon de faire. Et pendant le cours, je les interroge. Avant de passer…à la diapo suivante, j'essaie…je la connais ma diapo…donc je leur demande, ce qu'on injecte, pourquoi on injecte ça, quelle quantité ? Donc il y a… des fois, ils savent, des fois où ils ne savent pas du tout…mais le but c'est qu'ils participent aux cours.

Enquêteur : D'accord…qu'est-ce que vous entendez par participation aux cours ? Qu'est-ce que c'est pour vous un élève qui participe ?

MEM 5 : C'est qu'ils essaient de répondre à la question…que ça soit bon ou pas la réponse, ça m'est égal…mais qu'ils essaient de répondre…donc…jusqu'à présent, je devais interroger individuellement les personnes…et puis…depuis cette année…il sont beaucoup plus motivés…je pense que c'est le changement du système qui font que…ben…d'eux même ils essaient de répondre…quitte à se tromper…voilà, ils essaient de répondre.

Je leur explique, au tout premier cours comment je fonctionne…en leur disant qu'il n'y a pas de…pas de réponse bête…le but c'est qu'ils retiennent leur cour une fois qu'ils sont sortie du cours. Et que la moitié du cours soit déjà assimilé…donc en travaillant comme ça…enfin pour moi c'est ma façon de voir. Je trouve que c'est une façon d'assimiler le cours avant…enfin dès la sortie…après c'est plus facile de le travailler à la maison.

Enquêteur : Ok, vous m'avez parlez d'un intérêt personnel, qu'est-ce que vous pouvez en redire sur cet intérêt ?

MEM 5 : Par rapport au fait de reprendre mes cours ?

Enquêteur : Non, en fait, que vous aimiez bien cela, en fait.

MEM 5 : L'enseignement ?

Enquêteur : Oui, oui, pourquoi ?

MEM 5 : Ça je sais pas trop, depuis que j'ai commencé à être manip…je prends en charge des élèves très facilement…euh… pourquoi…je sais pas…(rire)…la plupart des gens dans la famille sont dans l'enseignement…est ce que ce n'est pas dû à cela, j'en sais rien…

Enquêteur : Vous n'avez pas forcément envie d'arrêter cette activité-là ?

MEM 5 : Non.

Enquêteur : Comment se passe les relations avec l'institut ? Enfin le lycée.

MEM 5 : Très bonne…il n'y a pas de problème, c'est facile d'aller voir le directeur…non, c'est … y a aucune barrière…y a…on peut proposer des choses quand on a envie …il vient nous voir quand il y a des modifications… pour avoir notre avis …donc…

Enquêteur : Ils vous accompagnent un peu dans la rédaction des cours ?

MEM 5 : Non.

Enquêteur : Une aide méthodologique…un petit peu ?

MEM 5 : Non.

Enquêteur : Est-ce qu'il fait des fois des bilans avec vous ?

MEM 5 : Non.

Enquêteur : Comment vous vous percevez comme formateur ?

MEM 5 : Ben, ça passe plutôt bien avec mes élèves…après, je sais que c'est facile pour eux de venir me voir comme ils m'ont vu en cour, ils me connaissent…c'est plus facile qu'avec d'autre manip qu'ils n'ont jamais vu…maintenant…maintenant…je pense qu'il y a plus cool que moi (rire). Surtout d'un point de vue pratique…je suis un…j'aime…je vais pas dire que j'aime bien la perfection, mais…à partir du moment où le travail est bien, je vais leur en demander plus, et encore plus, et encore plus…donc des fois, je pense que…maintenant…mon collègue est beaucoup plus cool que moi…avec les élèves…j'en demande peut être beaucoup…je sais pas.

Enquêteur : Sentez-vous reconnut dans votre activité, par vos collègues ?

MEM 5 : Par rapport à l'enseignement ?

Enquêteur : Oui

MEM 5 : Mouiii…partiellement… (Rire)…ouai parce que…parce que…par rapport à mes collègues, par rapport à …aux médecins…par rapport au service…je n'ai pas forcement l'impression…par contre on vient souvent me demander, si je peux participer pour…pour les

exposés oraux, les choses comme ça…donc oui, j'ai l'impression d'être reconnu d'une certaine façon, à ce moment-là…oui.

Enquêteur : Vous dites « on »…c'est qui ce « on » qui vient vous voir pour les exposés ?

MEM 5 : C'est…c'est souvent les médecins, qui viennent nous demander. Ou alors c'est aussi les élèves qui des fois viennent pour de l'aide…ou le directeur de l'école…pour savoir si je suis libre pour faire les entretiens aussi, ou les choses comme ça.

Enquêteur : Donc pour vous, ça participe beaucoup…à votre reconnaissance ?

MEM 5 : Ben oui, c'est qu'ils ont confiance en moi…c'est qu'ils estiment que mon travail est bon…ils me demandent leurs avis…et puis d'évaluer les élèves…sinon ils ne le feraient pas.

Enquêteur : Ok, avez-vous autres choses à dire sur votre côté formateur ? Une chose que vous avez envie de rajouter ?

MEM 5 : Non, rien de particulier…

Enquêteur : Etes-vous satisfait de cette…de cette activité ?

MEM 5 : Oui…ah oui, moi j'aime bien…

Enquêteur : Vous avez envie de poursuivre ?

MEM 5 : Ouai, ouai…et puis j'ai pas envie que ça fasse cours – cours…quand je donne des cours…moi j'ai pas…mon but c'est plus d'avoir…comme je disais de l'échange…quand je peux mettre un peu d'humour dans mon cours…en général ça passe aussi mieux….ben je trouve que ça avance mieux quand les élèves se sentent pas en cours…vraiment théorique…faut savoir ça…puis ça….par contre…après y a pas le droit à l'erreur…ils ont eu leurs cours…quand ils viennent en stage, ils doivent savoir leurs cours.

Enquêteur : Vous leur imposez d'avoir lu, les cours, de les avoir compris…avant de venir en stage ?

MEM 5 : Alors, de les avoir compris, pas forcément…d'avoir revu le cours, je leur demande d'avoir relu le cours…une fois, qu'ils ont relu le cours, s'il y a des zones d'ombre…mais même quand ils viennent pas, ils sont en stage…si même si y a une zone d'ombre quelconque…je leur dis que je suis tout le temps disponible…donc vous venez n'importe quand, vous me posez n'importe quelle question…vous m'envoyer par mail…vous m'envoyez votre question…je suis énormément disponible pour répondre à vos questions. Et quand ils sont là, je leur demande d'avoir relu le cours…s'ils ne posent pas de question, moi, je vais leur en poser des questions. Et si je sens qu'il y a des choses qui vont pas…je reprends avec eux le cours, savoir où cela pèche…et ce qui va pas. Maintenant il faut avoir le temps de le faire.

Enquêteur : Et c'est…des fois vous prenez sur votre temps personnel pour réaliser des interventions, préparer… ?

MEM 5 : Euh, je prends sur le temps personnel pour noter…enfin pour évaluer les élèves…ça, ça arrivera toujours…sinon, je prends sur mon temps personnel, s'ils ont des exposés, des choses comme ça à faire…par contre, tout ce qui est explication d'examen, tout ça, en général c'est pendant que je fais…que je revois avec eux….ou alors je leur fais faire, pour qu'il y ait une logique en fait, par rapport…entre la théorie et la pratique.

Enquêteur : D'accord….ok…merci de votre participation.

MEM 5 : Merci

Entretien n°6

Enquêteur : Donc, merci de répondre à mes questions. Cet entretien va se dérouler dans le cadre de mon mémoire de master en science de l'éducation. Je travaille sur les identités de formateur. Ma première question c'est : comment et pour quelle raisons êtes-vous devenu formateur ?

MEM 6 : Euh…du coup déjà…moi j'ai fait mon école à la Croix Rouge…au DTS de manipulateur…XXX qui donnait des cours de scan…a quitté l'hôpital, il y a 2 ans maintenant…et donc, Mr XXX, le médecin, m'a demandé si ça m'intéressait de prendre la relève des cours…et je me suis lancé immédiatement après…enfin ils ont pensé à moi…donc voilà moi ça m'intéressait, j'avais déjà dit que…que donner des cours ça m'intéressait…donc voilà…du coup j'ai accepté.

Enquêteur : D'accord, c'était un projet depuis longtemps ?

MEM 6 : Euh…ben…j'ai hésité entre faire institutrice et le travail dans l'hôpital…donc forcément… du coup ça m'intéressait beaucoup…

Enquêteur : Vous pouvez me parlez un petit peu de votre expérience, comment vous donnez des cours, comment vous les préparez ?

MEM 6 : Euh…ben du coup…moi je me suis un peu calqué sur les cours, au départ…sur les cours que j'avais eu à l'école. En me disant…ce que moi j'ai apprécié, pas apprécié …justement dans les cours…pour évoluer et mettre mes cours à jour…plus à ce que moi j'aurais aimé avoir à l'école. Donc du coup, on est deux à faire les cours…c'est mon collègue de travail donc euh…il travaille de nuit XXX…du coup, on s'est partagé le programme…donc on fait tous les deux la technologie du scanner…la physique voilà…donc c'est une peu compliqué…on a deux façon de voir différentes, c'est bien pour les élèves…un garçon, une fille, c'est pas la même manière…on voit pas les choses de la même façon…on explique tous les deux la physique…donc c'est vraiment la base du scanner. Et donc après on s'est partagé les protocoles. Lui il a fait tout l'ostéo articulaire…moi j'ai fait tout le thorax abdo-pelv…simple, pas le vasculaire, ni la cancéro…du coup moi, je fais le crâne…et lui, il fait le vasculaire.

Enquêteur : D'accord…pour la préparation, vous faites des recherches ?

MEM 6 : Du coup…moi j'ai gardé mes cour d'avant…plus, du coup mon expérience professionnel, qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances…sinon, j'ai aussi le guide des technologies…le livre qui est sorti quand j'étais à l'école…qui est assez complet, donc voilà…et sinon, je fais des recherches sur internet…des sites sur pas mal d'anatomie…Imaos…tout ça…afin de compléter mes cours…sinon j'ai vu avec…j'ai montré mon diaporama à mon ancienne prof…je suis lui montré avant de donner mon premier cour…voir si…si elle était d'accord avec ce que je disais…et sinon, quand il y a eu l'ingénieur d'application qui est venu….j'avais quelques questions à lui poser du coup, sur les nouvelles technologies...le foyer flottant, tout ça en fait…ça à pas mal évolué….donc comme moi je n'avais pas eu ces cours-là à l'époque…comment ça marche…pour pouvoir expliquer en fait…donc, je suis en contact par mail avec l'ingénieur d'application…du scanner Siemens.

Enquêteur : Là vous avez parlé du contenu de vos cours….est ce que vous avez réfléchi à la pédagogie…à la façon de donner le cours, animer le cours ?

MEM 6 : Donc ouai…moi je fonctionne en fait…pareil, par rapport à ce que je n'avais pas trop aimé quand moi j'étais à l'école…c'était…je visualisais pas en fait…les paramètres d'acquisition tout ça…en fait à la fin de chaque cours, je mets une vidéo…d'un scanner d'ici…avec la console, on peut s'enregistrer…et on voit exactement les images réelles, les paramètres de reconstruction…les filtres de reconstruction…et du coup, ils mettent des images sur les mots, et c'est déjà plus facile…et…sinon, après, j'avais demandé à XXX, mon cadre, de faire une formation qui existe au sein du CHU, pour les formateurs occasionnels, justement…c'était trop tard cette année pour le faire…du coup, je vais la faire pour septembre cette année.

Enquêteur : Et ça…comme vous disiez que vous aviez hésité entre ça et instituteur, milieu de l'enseignement et le milieu de l'hôpital…vous avez déjà réfléchi, au type de méthode…que vous aimeriez appliquer ?

MEM 6 : Ben là du coup, on….cette année, c'est un peu une année de test…moi je suis resté pour l'instant sur la façon de faire de mon ancienne époque…donc euh…on fait la technique, les protocoles généraux, et après ils ont des recherches à faire sur les protocoles donnés, en fait…et de refaire une partie du cours en classe, on corrige en classe…et donc après les diaporama, ils les refont…ça sera leurs cours, vraiment à eux…c'est eux qui créé leurs cours …et dans l'ensemble, c'est particulier…donc voilà…sachant que du coup l'année prochaine, on sait pas trop si on va rester…il y a eu un nouvel…un nouveau référentiel…au même moment où on a changé de professeur. Et donc du coup, normalement, on donne des cours qu'en deuxième année…tous les cours, sur une année, c'est assez compliqué…euh….car du coup, ils ne font pas tous leurs stages de scan en deuxième année…ils font aussi des stages de scan en troisième année…par exemple, il y en a certains, ils peuvent pas faire…les…les…exposés sur un protocole, alors qu'ils ont que trois semaines de stage cette année, puis trois l'année prochaine…c'est pas abouti comme diaporama…du coup, je pense que l'année prochaine, on fera surtout des recherches technologiques vraiment, sur le détecteur en lui-même…approfondir la machine, plutôt que des protocoles…des protocoles particuliers…on essaie de modifier…du coup à la fin de l'année, aussi…on va faire passer un petit questionnaire dans la classe…savoir ce qu'ils ont aimé, pas aimé…même certains…car on fait pas de la même manière, les cours moi et mon collègue…on veut savoir…sinon on s'adapte…si mon collègue fait mieux quelque chose, je m'adapte à sa façon de faire…ou vice et versa…un petit questionnaire voilà…anonyme…savoir ce qu'ils en pensent…leur ressenti à la fin de l'année.

Enquêteur : Ok, pour vous, vous passez combien de temps à préparer tous ces cours ?

MEM 6 : Euh…je n'ai même pas calculé, c'est énorme…on passe beaucoup de temps…la première année en tous les cas, c'est beaucoup de temps…je pense que les prochaines année ça sera moins de temps…euh…je peux même pas vous dire…pour un cour de 2h,surtout pour le cour de physique technologie…j'ai passé pas mal de temps, surtout au niveau de l'informatique…le diaporama sur PowerPoint tout ça…j'ai dû y passer dix onze heures, quoi…sur le premier diaporama, pour deux heures (rire)…c'est carrément long…et puis avec mon boulot, j'essaie de m'organiser…pour…pour que les cours soit près avant de les donner…toujours avoir un petit peu d'avance…sur mes cours…c'est pas tout le temps évident.

Enquêteur : Pour vous, vous considérez cela comme une contrainte ? La préparation.

MEM 6 : Euh…non pas comme une contrainte…car cela me permet aussi de me remettre à jour sur plein de chose…quand les élèves viennent, viennent en stage…je suis quand même plus…je peux répondre à d'autre question par rapport à d'autre manip…donc non, non, moi ça m'intéresse en fait…ce n'est pas une contrainte… mais en fait, il faut trouver du temps ….après je suis contente de ne pas avoir d'enfant…d'avoir le temps de faire tout cela…parce que sinon…sinon je sais pas comment je m'organiserai…même en tous les cas, ça c'est la première année…je pense que juste après ça sera juste des modifications à apporter…des…par rapport aux questionnaires…c'est vraiment peaufiner…sur l'anatomie, tout ça quoi….je me dit que c'est la première année qui est difficile…après je pense que ça sera moins embêtant.

Enquêteur : Comment se passent les relations avec le lycée ?

MEM 6 : Bien…ça se passe très bien…du coup, le directeur c'est Mr XXX, …et moi pendant ma dernière année, il était déjà directeur en fait…il prenait la suite de Mme XXX…ils étaient deux en tant que directeur. Donc du coup, je le connais déjà…et puis…c'est vrai qu'il est simple, il est pas du tout compliqué…c'est plutôt… on est assez libre de faire au niveau des heures…des heures qu'on a besoin…on est assez indépendant…c'est nous qui gérons notre programme.

Enquêteur : Il vous accompagne en terme de…si vous avez besoin, en terme de méthodologie, en pédagogie…est ce qu'il regarde un peu ce que vous faite ?

MEM 6 : Non

Enquêteur : Non ?

MEM 6 : Non, il a pas regardé du tout…après, moi il y a mon ancienne prof à qui j'ai montré mon diaporama…qui m'avait un petit peu donné des petites astuces…pour ne pas être complétement exténué à la fin des deux heures…voilà…et du coup, je les fais beaucoup participer…pour pas que ça soit le bordel déjà…et puis non, je trouve que ça se passe plutôt bien…pour l'instant, je suis assez contente, je pense que ça dépendra des promos aussi…y a des groupes qui sont plus sympa que d'autres…mais pour l'instant je suis contente oui.

Enquêteur : Comment vous vous percevez en tant que formateur ?

MEM 6 : Euh…je pense à l'école, un peu strict peut être…je fais en sorte que la classe soit assez calme pendant les cours…après j'essaie en stage d'être plus sympa…pas que je sois méchante, mais voilà…je n'ai pas envie qu'on m'appelle « madame »…j'essaie d'être plus accessible. A l'école, c'est …j'essaie que ça soit calme en cour…donc, je mets des limites…après ici en stage, je les accompagne vraiment, j'essaie d'être…d'être proche d'eux, qu'ils n'aient pas peur de poser des questions…qui n'aient pas peur…tient je suis avec la prof en stage, ça va être l'horreur…j'essaie d'être sympa, qu'au début c'est normal qu'ils connaissent pas tout…leur remontrer…comme je sais ce qu'ils ont eu comme cours, c'est facile après…qu'est-ce que je peux leur demander, leur expliquer…je pense qu'en stage après…du coup c'est ça aussi le faite qu'ils soient venu les premières fois en stage…c'était…ils ne m'ont pas vu comme la méchante après à l'école…il faut être calme à l'école…et puis après en stage…

Enquêteur : Vous vous sentez reconnu par les étudiants ?

MEM 6 : Reconnu ?

Enquêteur : En tant que formatrice, enseignante ?

MEM 6 : Euh…oui, je pense…au début c'est ça qui me faisait un peu peur, je me disais, je suis jeune, donc il y en a qui ont juste deux ou trois ans de moins que moi. Mais…après je pense que…ouai, la plupart me respecte.

Enquêteur : Ils vous respectent en tant que professionnel, ou en tant que formatrice ?

MEM 6 : Euh…les deux…je les trouve…ils vont poser des questions, mais ils vont pas mettre en doute ma parole…après, je vais être honnête aussi…si je peux pas répondre, je vais leur dire : je ne sais pas trop, je vais faire mes recherches, je vais vous dire cela au prochain cour…après ils savent que c'est aussi ma première année…ils savent que quand on est manip, on progresse tout au long de sa carrière…donc, les technologies avancent tellement vite que…voilà, ils sont au courant…et non, je trouve que ça se passe vraiment bien.

Enquêteur : Ok…merci…avez-vous quelque chose à rajouter sur la formation ?

MEM 6 : Non, ça va pour l'instant…

Enquêteur : Ok…merci beaucoup pour cet entretien

Entretien n°7 :

Enquêteur : Bonjour, l'entretien va se passer dans le cadre mon master. Je suis en master sciences de l'éducation, je suis manipulateur, et je travaille sur l'identité professionnelle chez les formateurs, chez les manipulateurs qui réalisent des interventions dans les instituts de formation.

MEM 7 : D'accord

Enquêteur : Ma première question, c'est comment et pour quelle question vous êtes devenu formateur dans un lycée, et pourquoi vous aviez envie de donner des cours.

MEM 7 : Alors pourquoi…ce n'est pas très compliqué, c'est qu'avant d'être manipulateur, avant déjà je…je me voyais à aller vers l'éducation, vers l'enseignement de toutes les façons…la formation…donc j'avais déjà cette petite fibre avant d'être manipulateur…de part aussi mes activités autres…autres que professionnelles, j'étais assez sportif, entraineur…j'ai toujours eu un peu cette fibre de l'enseignement, de la transmission en tous les cas. Et puis, via mon métier, j'ai eu l'occasion…euh…j'ai eu l'occasion de commencer à intervenir dans l'école de la croix rouge à Brest. Et j'ai continué voilà…ça à toujours…j'ai toujours eu cette fibre là…et…et…

Enquêteur : C'est quelque chose qui vous plait ?

MEM 7 : Ah oui, oui…autrement je ne le ferais pas (rire)…non, non c'est un contact…si on parle avec les étudiants…c'est un contact un petit peu privilégié…puisqu'aussi en cour, on les voit aussi sur les lieux de stage…c'est…voilà…c'est ….

Enquêteur : Ok...vous pouvez me parlez un petit peu de votre expérience, comment ça se passe quand vous préparez les cours, comment vous les donnez ?

MEM 7 : Comment ça se passe….humm…ça se passe relativement bien…non, non…ben disons que j'ai beaucoup travaillé…j'ai enseigné dans deux modalités, j'ai d'abord fait des interventions dans le domaine du scanner…pour dépanner une collègue…qui a pris des activités d'encadrement…donc…euh…beaucoup de travail au départ…je travaille sous PowerPoint…essentiellement…puis après j'ai enseigné de l'IRM…et…donc…mes cours sont relativement fait, car ça fait quelques années que j'explore…que j'interviens là-bas….ouai, ça m'a pris pas mal de temps…puis maintenant puisque c'est rodé…donc je n'ai qu'à modifié une année sur l'autre…au moins pour le contenu….voilà, avec la nouvelle mouture qui a été réalisé, je vais modifier un petit peu, parce que…parce qu'ils demandent des choses un peu…plus spécifique dans le référentiel…donc j'adapte un petit peu ça….Ce qui est assez confort pour moi au moment de l'enseignement…c'est que je passe après le radio physicien…qui a un peu débrouillé toute la physique IRM…donc, moi je repasse dans un deuxième temps, je simplifie un peu…je les éclaire un peu plus que le radio physicien…je ne suis pas que radio physique, et ça ne plait pas forcement à tout le monde….donc derrière, moi je simplifie un peu les choses, je fais un peu plus simple que lui. Et…ça se passe bien….entre nos deux cours…lui et moi…c'était un bon complément, j'ai l'impression que les étudiants s'y retrouvent…j'aborde plus le côté technique, pratique…puis l'IRM c'est quelque chose qui branche les étudiants….c'est…j'ai un public qui est assez acquis à ma cause on va dire….ouai je pense…c'est de la belle image, même si le coté physique rebute au départ…euh…il y a … c'est une technique où on est vraiment acteur de la qualité image…et ça en générale, les étudiants aiment bien.

Je n'ai pas besoin de faire trop la police…souvent avant, pas beaucoup après…je suis fatigué…c'est plus fatiguant, je trouve de le faire après…après la journée de boulot…c'est mieux de venir d'abord en cour, et puis d'aller bosser après.

Enquêteur : Pour vous c'est une contrainte ?...de faire le gendarme un petit peu ?

MEM 7 : Ah ouai, le gendarme complètement, je ne suis pas là pour ça…y a des moments, je suis un peu obligé de taper du poing…enfin, c'est pas…

Enquêteur : Vous montrez la limite ?

MEM 7 : Voilà, juste montrer la limite…voilà…ça participe pas mal en cour, c'est…assez participatif…juste certaines fois…c'est souvent quand eux sont aussi un peu fatigués…ou quand le sujet est un peu moins passionnant aussi…y a des choses qui…qui…qui les passionnent un peu moins dans le cursus…dans tous les cours…voilà…c'est peu là où il faut se battre…et en fonction de l'heure à laquelle je viens aussi…là en ce moment dans la semaine… si y a des partielle bientôt…etc…etc…voilà, ils sont plus versatiles…

Enquêteur : Et ça, ça ne vous gêne pas trop ? Vous en avez déjà discuté avec l'institut de formation par exemple ?

MEM 7 : Ah oui…oui…voilà, ils savent, qu'il y a des moments où ils sont un peu plus difficiles que d'autre…c'est des promos assez grandes voilà.

Enquêteur : Est-ce qu'ils vous donnent des pistes ? Pour essayer de réguler ?

MEM 7 : Non, je lui demande pas des pistes…je lui ai pas demandé…mais…non, non, pas de piste, non. Ils font relativement confiance à l'institut, on s'entend bien, donc y a pas trop de souci.

Enquêteur : Vous parlez de confiance…

MEM 7 : Ouai

Enquêteur : Entre vous et Mr XXX…ou les étudiants aussi ?

MEM 7 : Avec les étudiant aussi je pense…il y a même des fois où je les impressionne un peu…parce que quand ils viennent en stage, c'est toujours « vous »… « vous »…ils ont des fois du mal à faire le distinguo entre la personne qui vient intervenir dans le cadre de l'institution, à l'école…et le professionnel sur stage, sur stage…ouai, ils ont du mal…

Enquêteur : Et vous faites la distinction entre les deux ?

MEM 7 : Moi, j'essaie…j'essaie ouai…

Enquêteur : Quand vous êtes enseignant c'est plutôt le « vous » ?

MEM 7 : En fait, moi ça ne me dérange pas à la limite si c'est « tu » à l'école…mais c'est l'école qui impose un peu ce cadre-là quand même…ce n'est pas de mon fait à moi…moi ça ne me dérangerais pas…ça ne me dérange pas que ça soit « tu » à l'école. Ce n'est pas qqch qui me gêne…et puis dans le service c'est de toutes les façons « tu ». Mais eux ont du mal à faire le distinguo…je leur dit une fois le lundi, des fois y a encore une fois « vous »…puis après c'est bon, voilà…

Enquêteur : Et vous, vous vous sentez reconnu par l'institut, par les étudiants ? Dans votre rôle d'enseignant, de formateur ?

MEM 7 : Moi, oui je pense… déjà je préfère le mot formateur qu'enseignant…parce que je n'ai pas de formation…

Enquêteur : C'est-à-dire pas de formation ?

MEM 7 : Je n'ai pas de formation pédagogique…j'ai rien…je l'ai demandé plusieurs fois à la formation continue, j'ai eu la formation tutorale…mais y a des formations de formateur occasionnel notamment, des choses comme ça…j'ai beau la demander depuis plusieurs années…rien. Alors pendant un moment, il n'y en a pas eu non plus dans le cadre de l'hôpital…mais c'est vrai que…

Enquêteur : Ça vous manque ?

MEM 7 : Ben, pour me conforter, me donner deux ou trois trucs…j'aurais bien aimé l'avoir, après…après je vois les résultats…les résultats des étudiants hein…mais…je me dis que je me démerde pas trop mal.

Enquêteur : Comment vous comparez vos résultats ?

MEM 7 : Par rapport…ouai par rapport aux retours que j'ai sur stage, comment les étudiants…comment les stages…les étudiants sur stage….voir par rapport au partiel que je donne…et puis l'examen final quoi.

Enquêteur : Vous vous auto évalué à travers ce dispositif ?

MEM 7 : Ouai, voilà…quand je vois que…j'essaie de faire des sujets qui balaye un peu tout ce que j'ai raconté…si je vois que sur plusieurs copies, il y a le même genre d'erreur qui reviennent, …y a quelques chose qui ne s'est pas bien passé à ce moment-là.

Enquêteur : Et vous retravaillez votre cour ?

MEM 7 : Et à ce moment-là, j'essaie de revenir dessus…après dans mes corrections…voir…je vois avec les étudiants sur site. Après c'est dans les corrections des devoirs que j'essaie de corriger le tir…et puis j'essaie un peu de modifier mes explications sur les points à faire…

Enquêteur : Et depuis les années que vous donnez les cours, vous avez l'impression d'avoir beaucoup modifié les cours ?

MEM 7 : Pas énormément…pas beaucoup beaucoup…en dehors des évolutions technologiques…pas beaucoup…sur les méthodes d'explication pas énorme…j'essaie…en même temps…je ne vais pas réinventer l'IRM à chaque fois, il y a quelques bibles qui sont sorties…et je m'en inspire bien, ouai.

Enquêteur : Est-ce que votre méthode d'animation de cour…avez-vous modifié votre méthode d'animation ?

MEM 7 : Ouai, non j'ai peu de modifications…

Enquêteur : Votre méthode est toujours la même ?

MEM 7 : A quelque chose prêt ouai…j'essaie de les faire participer plus à des moments, j'essaie de faire des petites…des petits récap oralement sur ce qu'on a vu, sur les choses importantes…voilà.

Enquêteur : Comment vous vous percevez comme formateur ?

MEM 7 : Oulla…comment je me perçois ?...grosse question…humm…je ne sais pas trop en fait…sur quel plan ?

Enquêteur : Sur le plan…vous parliez d'auto évaluation, que vous faisiez une animation pour les faire participer au maximum…est ce que vous avez déjà réfléchi de comment les gens peuvent vous percevoir ?

MEM 7 : Ouai, je suis plus dans l'animation, je suis plus dans…dans…à l'ancienne…dans ce truc là, mais parce que je pense que je n'ai pas toutes les ficelles pour organiser le cour complètement participatif…et avec un sujet qui est un peu…un peu compliqué…je pense…après, je pense qu'au niveau des supports, au niveau…c'est qqch de très classique…avec PowerPoint...écrire un petit peu…je suis persuadé…moi ça marchait comme ça…que quand on écrit, on a plus de chance de retenir les choses, pour beaucoup de personne c'est comme ça…c'est peut être une peu « old school » aussi…mais j'ai l'impression que ça marche bien... (Rire)… voilà.

Enquêteur : Ok

MEM 7 : Mais je suis à l'écoute…et y a souvent…quand le cour est terminé, y a toujours un, deux, trois étudiants qui viennent…qui ont des trucs à me demander…voilà…je reste régulièrement discuter en tête à tête…voilà, en petit groupe.

Enquêteur : Vous êtes ouvert à leur retour, en fait ?

MEM 7 : Ouai, complètement… Ouai ouai, oh oui…si y a des choses qui…qui leur paraissent un peu moins clair, on en discute ouai.

Enquêteur : Vous êtes disponible, même si vous avez fini le cours ?

MEM 7 : Ouai, je peux rester trainer un peu...pas trop, car faut que j'aille bosser (rire), mais je peux rester un peu trainer ouai.

Enquêteur : Et tout cela…ce n'est pas des contraintes ? Vous le faite pas de façon…pas à reculons ?

MEM 7 : Non, ah non non non…complétement naturel…je ne suis pas trop dans la contrainte quand je vais à l'école…après ça dépend un peu des promos, toujours pareil…y a des promos qui me plaisent un peu moins…non, je ne suis pas dans la contrainte.

Enquêteur : Ok, je vous remercie…avez-vous quelque chose à rajouter, envie de dire sur la formation ?

MEM 7 : Non, je trouve cela enrichissant…c'est quelque chose qui…qui prend du temps, qui est fatiguant un peu par moment…qui est…voilà…si la contrainte…de se lever le matin, plus tôt que quand tu sais que tu commences à dix heure et que tu as cour de huit à dix par exemple…et qu'on aurait pu dormir plus.

Enquêteur : En dehors de ça ?

MEM 7 : Non, non, sur place ça va…les corrections oui, un peu, ça je trouve cela contraignant par contre. Mais bon ça fait partie du package…malheureusement…ouai sinon…je prends du plaisir à faire ça, c'est clair. Et j'ai l'impression que les étudiants…les étudiants, nous mettent pas sur un pied d'étale quand même…mais quand ils viennent en stage, ils nous respectent un peu plus…mais y a une relation privilégiée en tous les cas entre eux et le formateur…clairement ouai.

Enquêteur : Ok, Merci pour votre temps.

Entretien n°8 :

Enquêteur : Bonjour, l'entretien va se passer dans le cadre de mon master. Je travaille sur l'identité professionnelle, l'identité des manipulateurs qui donnent des cours, qui interviennent dans les écoles et instituts de formation. Entre les soignants et les formateurs. Donc ma première question est comment et pour quelles raisons es-tu devenu formateur ?

MEM 8 : Euh…parce que j'ai toujours adoré expliquer…enseigner…tout simplement …quand j'étais ado déjà, je voulais faire prof …et petit à petit dans ma vie étudiant, je me suis orienté

vers le médical, le paramédical…mais c'est vrai que c'est quelque chose qui m'a toujours plu…enseigner c'est quelque chose qui m'a toujours plu, ouai.

Enquêteur : Ok, parle-moi un peu de ton expérience, comment cela se passe quand tu fais des interventions ? Comment tu les prépare ?

MEM 8 : Là en ce moment…en fait y a vraiment deux parties…. Y a des cours que je donnais avant ma reconversion, et les cours que je donnais après…c'est plus du tout les même. Euh…les cours que je faisais avant ma reconversion, c'est des cours de médecine nucléaire clinique…enfin pratique…et je les préparais…en prenant d'abord les informations médicales, ensuite en prenant les images, et après en essayant de faire un truc un peu…fun…et esthétique, car je trouve que c'est important l'esthétique d'un cours….

Enquêteur : Et après…ceux que tu donnes maintenant ?

MEM 8 : Ce que je donne maintenant sont beaucoup plus technique…physique et technique…et là j'avoue que maintenant…j'ai…j'ai hérité d'une masse d'information…de l'ancien physicien…et qui m'a permis de….maintenant j'essaie de mettre à jour un peu tous les ans un petit peu…mais en partant sur une base de 20 à 30 heures de cours par an…je prends les diapo…je ne me suis pas donné comme objectif de tout changer en deux ans.

Enquêteur : Et les cours dont tu as hérité, tu arrives à les donner tel quel ? Ou tu te mets à les retransformer à ta sauce ?

MEM 8 : Alors d'abord, je me les approprie…je les lis, je vérifie que je comprends absolument tout…et après, je les modifie, car l'ancien physicien n'avait pas du tout la même conception de l'enseignement que moi. Lui c'était un physicien roumain, pour qui le langage universel était les mathématiques, et qui n'avait pas compris que…en première année de manip, ce n'est pas du tout un langage universel….et donc du coup, il avait des cours remplis d'équation, d'intégral…de machin…en pire…des machins, des nombres complexes. Et là maintenant dans mes collègues manip, j'ai des gens qui l'ont eu comme prof pendant presque une dizaine de promos, et euh…des gens plutôt techniques, plutôt bons…euh…ils me disent au final, on n'a pas retenu grand-chose…parce qu'on ne comprenait rien. Donc, je me suis basé sur leur impression, et sur aussi moi mon impression…pour enlever ce qui ne relevait pas de la compétence de manipulateur…et de traduire…de laisser quelques équations fondamentales…mais immédiatement les traduire avec du français…pratico-pratique…voilà.
Ça a été un boulot pas trop chiant…et assez facile, car du coup…ça me permettait de bien m'approprier le cours…parce que quand on est capable de traduire en français une équation, c'est qu'on l'a bien comprise…et…et donc…en même temps de mettre à jour les diapos, petit à petit…on est deux à donner ces cours-là, on essaie avec mon collègue de rajouter…rajouter les choses au gout du jour, surtout en scanner, en radio…et en TEP…les choses ont vachement évoluées…après la physique de base de l'IRM, de la radio standard…on a rajouté les capteurs plans…voilà c'est tout.

Enquêteur : Ça en terme de contenu…est ce que tu as modifié un petit peu ta façon de donner le cours par rapport à ce que tu as eu…de ce que tu as hérité ?

MEM 8 : Un petit peu…le plan j'ai gardé…pour l'instant, après je vais voir…ses plans…je les ai trouvé bon…et dans le contenu, ça c'est plus dans sa forme…le côté esthétique, j'essaie de

changer petit à petit…c'est pareil…c'était aussi très…brut…diapo blanche…avec du texte noir…point (rire)…remplie…

MEM 8 : Non, je garde son plan, j'essaie de modifier un peu le français et le contenu…j'ai énormément allégé le contenu…parce que je me suis rendu compte que le contenu était identique dans ce qu'il faisait en première année de manip et dans mes cours en master 2 de physique…donc le niveau est pas le même…il ne savait pas se mettre à niveau…c'était quelqu'un de brillant et de pédagogue…je pense qu'il n'a pas su se mettre au niveau de première année de manipulateur.

Enquêteur : Est-ce que l'école t'a aidé un petit peu, quand tu es arrivé en tant que formateur ?

MEM 8 : Hum…non il m'a fait directement confiance …il intervient assez peu dans le contenu des cours en fait.

Enquêteur : Il te donne des renseignements, des guides un petit peu ?

MEM 8 : En même temps, je ne lui en ai pas demandé…donc non.

Enquêteur : T'en as peut être discuté avec tes collègues, niveau organisation…ta première ressources ce n'était pas forcement l'école ?

MEM 8 : Non

Enquêteur : On peut dire que tes ressources, c'était tes collègues ?

MEM 8 : Ouai...parce que je suis aussi dans un service particulier…où les médecins et les deux physiciens sont aussi prof de physique à la fac de médecine.

Enquêteur : Donc pour toi c'est une facilité ?

MEM 8 : Voilà…voilà…qu'est-ce que vous faite à la fac ?...j'ai ça, ça…

Enquêteur : Et tu adaptes le contenu, la forme… ?

MEM 8 : Ouai

Enquêteur : Est-ce que tu modifies ta façon de faire un cours ?

MEM 8 : Je prends comme fils directeur mon diaporama…mais je fais énormément de schéma au tableau…je…je tiens assez rarement en place…du coup, quand je vois un regard vide…de type bovin devant moi…je prends mon feutre, et je…en essayant de modifier petit à petit mes schémas.

Enquêteur : Est-ce que les fois d'après, tu te rappel les moments difficiles…et que tu modifies ta façon de faire ?

MEM 8 : Je l'ai fait quelque fois, mais il faudrait que je le fasse plus souvent…surtout sur l'IRM…en fait, surtout l'IRM…c'est le cours le plus intéressant…mais le cours le plus compliqué…donc qui doit être le plus pédagogique…car finalement, il serait incompréhensible si on faisait de la vrai physique quoi. Et du coup, c'est vraiment…la physique d'IRM, ça doit être l'exercice pédagogique le plus intéressant…parce que tout le cours est basé sur de la vulgarisation, finalement…et sur comment l'expliquer pour que cela soit

compréhensible…donc c'était intéressant vraiment…et ça j'ai modifié quelques trucs, j'en rajoute petit à petit….

Enquêteur : Et ça pour toi c'est une contrainte, ou plutôt un plaisir ?

MEM 8 : La préparation de cour, c'est plus une contrainte…quand même…car c'est tellement chronophage…euh…c'est vrai que…heureusement, je pars d'une bonne base…parce que c'est vraiment difficile…j'ai fait d'autres cours à la fac de médecine…pour les masters d'imagerie, où je partais de zéro, parce qu'on m'a demandé de faire des cours qui n'existaient pas. Sur les avancées technologiques en imagerie, des choses comme ça…et là, je me suis rendu compte de ce que c'était de repartir d'un cours de deux heures….de zéro, j'ai passé un temps fou…à l'école de manip aussi, j'ai fait un cours qui partait de zéro…qui expliquait les réseaux informatiques.

Enquêteur : Hum

MEM 8 : Et là, ça a été du plaisir…car moi je me suis mis à apprendre les réseaux informatiques…je pensais comprendre à peu près comment ça marchait un réseau, en fait en allant à fond dedans, je me suis rendu compte…que…que j'avais juste gratté le vernis…voilà…et là ça a été du plaisir.

Enquêteur : Ok…mais cette contrainte ne te fera pas arrêté de donner des cours ?

MEM 8 : Ah non, non…

Enquêteur : C'est une contrainte minime ? Par rapport au plaisir que tu as ?

MEM 8 : Ouai…ouai…par exemple cette année, j'ai donné un cours à la fac de médecine, sur les reconstructions d'image…euh…je l'ai remodifié complètement par rapport à l'année dernière…pour intégrer les nouvelles méthodes de reconstruction…j'étais un peu stressé avant du coup….et à la fin du cours, quand je vu que ça prenait, j'étais hyper content.

Enquêteur : Comment tu voyais que ça prenait ?

MEM 8 : Les questions…euh…et on voit au regard si ça passe ou si ça passe pas… (Rire), y a des regards qui trompent pas (rire).

Enquêteur : Ok…pour les cours au lycée, tu te sens reconnu par le lycée, les étudiants ? Ils t'ont bien identifié comme formateur ?

MEM 8 : Ah ouai, ouai…je les vois après en stage…ici. Ouai…y en qui reviennent me voir pour me poser des questions…

Enquêteur : Tu redonnes une explication ?

MEM 8 : Ouai

Enquêteur : Ce n'est pas juste ton rôle au lycée ?

MEM 8 : Non…c'est sur la durée…je leur dis d'ailleurs, que ça soit à l'école de manip ou à la fac…que mon bureau est à tel endroit, et que mon adresse email c'est ça…

Enquêteur : Et ça t'arrive de recevoir des mails ?

MEM 8 : Ouai de temps en temps…pour une explication…et à la demande Mr XXX, je fais aussi des sessions de synthèse…à la fin du cours.

Enquêteur : Donc, il t'a proposé pour améliorer la compréhension ?

MEM 8 : Ouai…

Enquêteur : Il t'a donnée quelques petites pistes sur comment faire une synthèse ?

MEM 8 : Non, non…il m'a demandé si j'étais d'accord de faire une synthèse…et bon puis voilà, j'ai repris certains diaporama…j'ai gardé l'essentiel…et après c'était plus un échange…une fois j'ai essayé de faire un…une fois j'ai fait un quizz….j'ai prévenu les élèves que la synthèse de la physique d'IRM, ça serait sous forme de quizz…j'ai fait des groupes…en comptant les points et regardant l'équipe qui gagne…une petite compétition…ça a bien marché…

Enquêteur : Et tu as reproduit se système là…sur d'autres cours…d'autres promos ?

MEM 8 : Euh…non, je ne l'ai pas fait cette année…parce que j'étais en manque de temps et que je n'ai pas pu le faire…mais l'année prochaine, je le refais…j'avais des contraintes ici au boulot qui faisaient que je ne pouvais pas. Et comme le contenu avait été fait…j'ai dit que tant pis cette année, y aura pas de quizz. Mais l'année prochaine je le refais… car c'était vraiment sympa, quand ça prend bien…et puis on voit, ils sont en compèt et tout….alors c'est quizz avec le cours quand même…du coup, je pose des questions compliquées…parce qu'ils ont le cours et qu'ils sont en groupe…voilà.

Enquêteur : Et comment tu te perçois comme formateur ? Est-ce que tu te considères comme un formateur déjà ?

MEM 8 : Ah ouai…comment je me perçois ?...je ne sais pas…j'ose espérer que les gens aiment bien mes cours (rire), car j'essaie de les rendre vachement dynamique et ludique…mais après, je pense que les gens perçoivent aussi que j'aime bien faire ça…euh…ce qui fait que j'ai très peu de rappel à l'ordre à faire…et quand j'en fait….que je montre que je suis pas content…ça a un impact. Tu vois que…quand je suis vraiment en colère, ils sont gênés. Ils ont dépassés la limite.

Enquêteur : Tu as réussis à établir une relation entre toi et les élèves ?

MEM 8 : Ouai…sympa…mais avec du respect….je blague…je fais des blagues à tous les cours…je me moque un peu d'eux, j'avoue…ça marche bien aussi…mais du coup, y a un échange assez facile…et…et quand ça dérape, je tape du poing sur la table, et ça marche tout de suite.

Enquêteur : Donc, on disait échange facile ?

MEM 8 : Ouai, car je pense que désacraliser…de faire des blagues…de rendre convivial le cour…je pense que ça facilite l'échange et les questions…le fait de ne pas avoir peur de moi, ça facilite l'échange et les questions…et je vois que les gens…ceux qui ne sont pas les plus à l'aise au niveau de la techno et de la physique… qui osent me poser des questions…ça c'est bien, pour moi, c'est que j'ai réussi…et si y a que les premiers de la classe qui me pose les questions…on se fait un cours à cinq élèves plus moi…et vu que c'est des classes où l'écart de niveau est énorme…y a des gens scientifiques, et des gens qui viennent de sciences médico-social…qui sont vraiment…plus le coté soignant…mais pas du tout le côté technique…si y a des gens qui sont pas vraiment branchés techno…et qui osent me poser des questions, pour moi…pour moi c'est bon. C'est vrai que ce n'est pas facile…

Enquêteur : Tu prends ton rôle à cœur quand même ?

MEM 8 : Ouai, ouai…pas facile…pour moi l'indicateur de réussite, c'est les notes au niveau de l'examen…euh…là par exemple, mon dernier cour, j'avais des notes qui allaient de 19 à 2…le 2 c'était une grosse déception…mais avec une moyenne à 12…je me dis que c'était pas trop difficile parce que j'ai plusieurs 17, 18, 19…donc c'était pas trop difficile…c'était pas trop facile non plus, car malheureusement, j'ai quelques catastrophes…et donc avec une moyenne de 12, je pense qu'on était dans un cour qui était compris…mais malheureusement, au niveau recrutement…y a des écarts trop grands, qui y avait pas à notre époque.

Enquêteur : Trop hétérogène ?

MEM 8 : Oui…à notre époque c'était plus homogène…car tout le monde avait un bac scientifique de base…déjà…et là maintenant, c'est sur dossier…sans avoir forcement fait une prépa, ou un bac scientifique…donc du coup, on se retrouve avec des gens qui ont envie de faire ça…et puis…mais qui n'ont pas de bagages nécessaire pour la partie physique…mais je dis pas que ça fera des mauvais manip, ça fera peut-être d'excellents manip…parce que c'est vrai que dans la pratique de tous les jours, on utilise pas ce bagage technique….pour moi c'est plus un défi…à un moment je me dis, si je veux finir mon cour…y a un moment je suis obligé d'en laisser certains sur le bord de la route.

Enquêteur : Ok…très bien, merci…as-tu quelque chose d'autre à rajouter ?

MEM 8 : Non…

Enquêteur : Pour toi c'est une activité qui ne s'arrête pas tout de suite, t'as envie de continuer ?

MEM 8 : Moi, j'adore ça…au contraire tu me demandes d'en faire plus…y a pas de soucis.

Enquêteur : Ok, merci XXX.

Entretien n°9 :

Enquêteur : Bonjour, cet entretien se passe dans le cadre de mon master, je travaille sur les identités des soignants et des formateurs.

MEM 9 : D'accord

Enquêteur : Ma première question porte sur : comment et pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur ?

MEM 9 : Euh…parce ce qu'il leur manquait du monde…après ça n'a pas été une demande de ma part…au tout début, c'est la directrice de la Croix Rouge qui m'a appelé et qui m'a dit qu'il leur manquait du monde.

Enquêteur : Au début, ce n'était pas une demande de votre part, mais finalement est ce que c'est une activité que vous avez envie de poursuivre ?

MEM 9 : Complètement, c'est une activité qui me plait beaucoup, et ça se passe très bien, et c'est très complémentaire par rapport à ma vie quotidienne à l'hôpital…enfin…ça permet…ça

permet de réviser, faut être honnête, parce qu'il y a plein de chose qu'on oublie…ça permet de s'y remettre…et puis…et puis de rester à jour…ça c'est sûr que c'est intéressant et confortable.

Enquêteur : Et vous avez envie de continuer, pas envie de vous arrêter ?

MEM 9 : C'est certain… Ouai…ouai…je trouve que c'est un bon équilibre du coup…ça fait une continuité, et d'autre part c'est une logique, mine de rien, quand on travaille dans un CHU en plus…d'avoir accès à la formation comme ça, c'est très intéressant.

Enquêteur : Est-ce que vous pouvez me parlez un peu de votre expérience, comment cela se passe, comment vous faite ? Comment vous vous préparez ? Comment vous animer les cours ?

MEM 9 : Alors, moi je donne les cours de radiopédiatrie….versant manip radio évidement…et les cours de soins et hygiène. En fait la pédiatrie, il y a très peu d'heure en fait…parce que c'est surtout pour présenter le matériel qui diffère par rapport à la radio adulte…donc ça fait deux heures…sur les moyens de contention…et après…j'ai plus d'heure pour les cours d'hygiène, et donc là, je prépare avec une infirmière hygiéniste, et avec une autre manip radio qui est cadre maintenant…donc on prépare ensemble, d'abord la théorie…et puis après on fait classique…une équipe de trois, on est bien complémentaire…car y a une infirmière hygiéniste, donc du coup c'est bien.

Enquêteur : Donc là c'est sur le contenu que vous préparez ensemble, mais est-ce que vous regardez du côté des méthodes…comment vous allez faire passer tel ou tel message, ou est-ce que ça vient plutôt en second par rapport au contenu.

MEM 9 : Non ça vient en second…

Enquêteur : Mais c'est une question qui se pose entre vous ? Comment les gens animent les cours ? La relation qu'ils tissent avec les étudiants ?

MEM 9 : Euh…non, la question elle n'est pas là. La question elle est sur le fond, pour être sûr de passer le même…les mêmes infos. Parce qu'on se rend bien compte qu'entre la théorie et la pratique il y a un fossé, et du coup, on a quand même tendance à être influencé par des pratiques qui dérivent….donc notre souci est d'abord de coller aux instructions et aux recommandations officielles…plus qu'à la façon de faire passer l'info.

Enquêteur : Sur le message, mais pas la forme ?

MEM 9 : Non, la forme on s'y attarde moins.

Enquêteur : Est-ce que vous avez réfléchi vous un petit peu de votre côté, à votre façon de donner le cours ?

MEM 9 : Ah ben c'est sûr qu'entre le tout début et maintenant…euh…je me rend bien compte que j'ai évolué aussi et que…je ne passe plus le message de la même façon…mais c'est une peu dommage, car on a pas de formation pour ça.

Enquêteur : C'est quelque chose qui vous manque ?

MEM 9 : Ah oui…je me rend bien compte qu'au début, j'avais plein de maladresse…alors que… j'essaie de corriger au fur et à mesure, il en reste plein, c'est évident, mais ce n'est pas mon métier…j'ai pas appris à apprendre…je fais de mon mieux c'est sur…mais…euh…avec plein de fautes certainement.

Enquêteur : Est-ce que vous recevez de l'aide sur le côté méthodologie ? Pédagogique ?

MEM 9 : Non

Enquêteur : Ni par vos collègues qui peuvent vous aidez, ni par le lycée ?

MEM 9 : Non

Enquêteur : Et comment sont vos relations avec le lycée, avec Mr XXX ?

MEM 9 : A quel niveau ?

Enquêteur : Est-ce qu'il vous accompagne ? Est ce qu'il vous aide, vous guide, vous parlez évaluation ?

MEM 9 : Ah non, pas du tout…c'est sûr qu'on est un peu livré à vous-même entre guillemet…mais bon, peut être aussi… ils ne sont pas spécialistes des matières qu'on enseigne…c'est délicat pour eux, de venir mettre leur nez là-dedans…donc non, il intervient pas du tout.

Enquêteur : Il vous donne quoi comme aide ? Il vous dit, voilà, j'ai besoin de tel cours…tel contenu… ?

MEM 9 : Il nous dit plus rien maintenant, car ça fait des années que ça roule, en fait ça tourne comme ça…je lui dit que j'ai la radiopédiatrie à passer, il regarde et me donne les dates de cour…et j'y vais.

Enquêteur : Pour vous c'est qqch de positif finalement, qu'il ne vous rappel pas, qu'il ne vous guide pas ?

MEM 9 : C'est ni positif, ni négatif…c'est juste que je trouve difficile de sa part de faire autrement…alors c'est peut être possible quand même…mais je trouve cela délicat pour lui…après il pourrait le faire et cela ne me dérangerait pas du tout…

Enquêteur : Est-ce que vous avez un retour, de la part des étudiants par exemple ?

MEM 9 : Euh…nooon

Enquêteur : Est-ce que vous arrivez à vous autoévaluer, par exemple ?

MEM 9 : De la part des étudiants pas vraiment…alors…alors y a quand même une grosse évolution des étudiants…qui ne sont plus dans la même demande qu'il y a dix ans, on le voit bien que…que maintenant ils demandent plus d'avoir des supports vidéo…pour leur apprendre des gestes techniques…alors ils demandent s'ils peuvent nous filmer, et….comme ça pour pouvoir réviser. C'est qu'en plus, on va leur demander, en plus de la théorie…de rendre un geste…donc du coup, il aimerait bien avoir un support vidéo en plus…et … ça c'est la première année où ils m'ont demandé…c'est vraiment une autre génération.

Enquêteur : Et du coup, quel est votre position sur ce côté-là ? Vous allez essayer de le faire ?

MEM 9 : Je suis complètement d'accord, mais que cela ne se fait pas comme ça n'importe comment…dans ce cas-là je vais préparer quelque chose…mais…je…ce n'est pas que je n'ai pas voulu qu'on me film sur le moment…mais je trouve…que si on fait qqch, on le fait vraiment

de façon complète…bien le préparer, pour que cela serve à tout le monde de la même façon…et on avait pensé à le faire pour ici aussi.

Enquêteur : C'est qqch que vous allez réaliser avec le temps ?

MEM 9 : Ah ouiiii, d'ici…pour la rentrée prochaine, on l'aura.

Enquêteur : D'accord…ok…vous sentez vous reconnut par les étudiants, par le lycée ? En terme de formateur, pas en terme de professionnel…mais est ce qu'on vous reconnait comme formatrice ? On vous identifie ?

MEM 9 : Euh…oui…après vous dire de quelle façon….c'est compliqué de répondre à cela…

Enquêteur : Par rapport à vos collègues par exemple ? Est ce qu'on vous identifie comme une personne ressource pour la formation ?

MEM 9 : Euh…oui ça c'est sur …il y en a qui me demande de temps en temps de leur refaire des petits points effectivement sur les techniques de soins…et ma cadre, me demande aussi de faire des petits topos, donc ça c'est sûr que ça a lien direct avec mon activité de formation au lycée, c'est sûr.

Enquêteur : Donc, vous êtes identifié dans le service, mais vous est ce que vous vous sentez reconnu, est ce que vous avez l'impression d'être un formateur ?

MEM 9 : Euh…je me sens formateur, en fait….mais j'essaie de ne pas me démarquer de mes collègues quand je suis dans mon service en réalité…donc….

Enquêteur : Donc quand vous êtes devant les étudiants, vous êtes la formatrice, quand vous êtes dans le service vous ne voulez pas qu'il y ait de différence avec les autres ?

MEM 9 : Voilà…mais ce n'est pas que je veux qu'il y ait une différence…mais je veux laisser la place aux autres manipulateurs…d'aussi les évaluer…je ne suis pas leur référence dans le service…les autres le sont aussi…je me met peut être un peu trop en retrait dans le service par rapport à ça…pour laisser les autres faire…enfin c'est un peu compliqué…

Enquêteur : Et les étudiants se retournent naturellement vers vous, ou ils posent des questions aux autres ?

MEM 9 : Non, ils viennent naturellement vers moi.

Enquêteur : Dès que vous êtes là, c'est vous ?

MEM 9 : Ouai, voilà

Enquêteur : Et vous le faite de façon…non contrainte ?

MEM 9 : Ouai, pas du tout contrainte…c'est avec plaisir, c'est toujours avec plaisir…mais bon…c'est sûr que si je suis là, mes collègues ont tendance à les envoyer vers moi, les dévier…et d'aller directement me voir.

Enquêteur : Ils vous envoient les étudiants ?

MEM 9 : Oui (rire)

Enquêteur : Donc bien identifié ?

MEM 9 : Oui, tout à fait.

Enquêteur : Comment vous vous percevez comme formatrice, enseignante ?

MEM 9 : Euh…

Enquêteur : Vous m'aviez dit que vous aimiez cela, est ce que vous sentez que vous faite bien votre travail ?

MEM 9 : J'essaie…j'essaie de me tenir au courant des dernières recommandations officielles, des derniers messages…et puis les choses évolue, donc il faut se tenir au courant…donc…c'est pas toujours évident…parce que les recommandations sont pas forcément toute retranscrite en temps et en heure, dans notre établissement, par l'équipe d'infirmier hygiéniste…donc on est un peu à la traine…mais ça se joue à pas grand-chose…mais on essaie de coller un maximum…et après…après on fait aussi des erreurs…mais ce qui est important c'est de faire passer le même message à tous, parce que c'est vrai qu'en TP on les prend en trois groupes…c'est toujours compliqué d'être sûr que les trois groupes ont exactement la même base théorique, les mêmes infos…après…puis être sûr que personne ne raconte…des informations erronées après…on fait aussi avec note bagage à nous, on se rend compte que c'est pas toujours évident…

Enquêteur : Ok, est ce que vous avez quelque chose à rajouter sur la formation ? Un message ?

MEM 9 : Euh non…j'aimerais avoir un programme de ce qu'on est sensé leur enseigner…on n'a pas un programme si précis, c'est dans des termes…pas facile…coller à un programme, être sûr qu'on a fait le tour…ça c'est quelque chose d'important.

Enquêteur : Finalement vous êtes tellement peu guidé par le centre de formation, que vous ne connaissez pas les limites de votre intervention ?

MEM 9 : Par le centre de formation, oui…mais par le rectorat surtout…car le centre de formation ne peut pas grand-chose de plus à ce niveau là…car réellement leurs plaquettes…c'est light…et pas facile en même temps …pas facile.

Enquêteur : En termes de vocabulaire ?

MEM 9 : Oui en terme de vocabulaire….ils s'expriment d'une telle façon, que c'est …c'est…sincèrement, c'est flou….alors l'avantage avec la nouvelle réforme c'est que c'est plus clair…

Enquêteur : Pour vous, vous avez trop d'autonomie ?

MEM 9 : Euh…j'aimerais avoir plus de cadre, c'est sûr.

Enquêteur : Mais ce n'est pas quelque chose qui vous contraint ?

MEM 9 : Non, mais avoir…avoir plus…comment dire cela….avoir plus d'idée dans les programmes

Enquêteur : Est-ce que vous arrivez à vous autoévaluer ?

MEM 9 : On essaie…on essaie avec notre petite équipe…à chaque fois de faire le bilan…de faire ce qui a été, ce qui n'a pas été…et d'améliorer pour la fois d'après….on essaie, c'est pas toujours efficace, mais on pense qu'il y a un progrès …mais bon, c'est un peu avec nos

moyens….la cadre et l'infirmière hygiéniste, elles sont un peu dans la même situation que moi en fait quelque part…on manque de guide.

Enquêteur : Ok, pour moi c'est bon…avez-vous quelque chose à rajouter ?

MEM 9 : Non, cette fois c'est tout…c'est sur quand on se lance, personne ne vérifie le contenu de… de ce qu'on fait…y a une telle confiance…peut être trop en même temps …voilà.

Enquêteur : Ok, merci pour votre temps.

Entretien n°10 :

Enquêteur : Bonjour, cet entretien va se dérouler dans le cadre de mon master en science de l'éducation, je fais une enquête sur l'identité des manipulateurs qui passe du côté de la formation, pourquoi sont-ils devenus formateur. Donc ma première question en rapport : comment et pour quelles raisons êtes-vous devenu formateur ?

MEM 10 : Euh…parce qu'il y avait besoin de monde dans le service…la personne qui le faisait était parti en congés maternité…il manquait une troisième personne, et y avait personne…trop…enfin si y avait des personnes motivées, mais avec leurs enfants, ils ne pouvaient pas…et puis… ben, je me suis proposé.

Enquêteur : Par intérêt ? Pourquoi ?

MEM 10 : Ben c'est-à-dire…que…que je ne courrais pas spécialement après, mais je me suis dit que ça pouvait être intéressant.

Enquêteur : Et votre ressenti du coup après les séances ?

MEM 10 : Euh…ça va dépendre des groupes… (Rire)…c'est intéressant d'avoir…comment dire…d'avoir un échange avec les élèves, quand ils sont impliqué, ça va être intéressant…après c'est des fois… comme les TP ont lieu tard le soir...et qu'ils sont occupés à vouloir partir…discuter là ça…c'est moins facile…en plus moi aussi j'ai envie de rentrer à la maison (rire).

Enquêteur : Mais globalement c'est quelque chose qui… ?

MEM 10 : Mais globalement, ouai, l'échange est assez, avec les élèves…assez intéressant on va dire…

Enquêteur : On peut dire que c'est positif pour vous ?

MEM 10 : Voilà...ouai

Enquêteur : Ok, parlez-moi un petit peu de votre expérience…comment vous préparez, comment vous vous préparez ? Comment vous vivez l'intervention ?

MEM 10 : En fait, ici, c'est XXX qui prépare les TP…et qu'après il nous donne des feuilles…donc en général on les a la veille du TP (rire), j'essaie de les lire, de les préparer…puis sinon…

Enquêteur : C'est-à-dire qu'est-ce que vous faite quand vous essayez de les préparer ?

MEM 10 : C'est-à-dire que je vais les relire ce qu'il me donne, je vais préparer les dossiers en fait, par patient…de mise en situation avec les patients…donc, ben je revois, si je comprends bien tout…si y a pas des notions que…depuis l'école, je suis peut-être moins précis sur certaines définitions, certaines choses…on fait plus…on le fait plus en salle…mais qu'il faut savoir faire pour l'examen, mais qu'il ne se fait plus en salle.

Enquêteur : Un peu comme un réapprentissage de certaines choses ?

MEM 10 : C'est ça…souvent…on fait….on fait en OM, mais on fait en DM, car maintenant y a les masques en salle…à l'heure actuel on ne fait pas un masque pour un examen, donc il faut savoir le faire…

Enquêteur : Ok, quand vous vous préparez pour ce cour…comment vous vous organisez, en fait ?

MEM 10 : C'est XXX qui fait dans les grandes lignes…en général, je prends un surligneur, et je souligne les mots clés, sur tout ce qui y a pas à oublier…puis autour, entre guillemet, je brode…d'avoir la trame soulignée, les grands mots…c'est vrai qu'il détaille plein de chose.

Enquêteur : Donc il met les grandes lignes, à vous de combler entre les grandes lignes ?

MEM 10 : Ben c'est-à-dire que non…ce qu'il fait c'est qu'il donne ça…on pose telle question…voilà la réponse…telle question, voilà la réponse. Il nous détaille vraiment tout.

Enquêteur : Chronologie ?

MEM 10 : Voilà, moi je vais vraiment souligner les grandes lignes…après je vais ressortir plein de chose aussi…

Enquêteur : Les messages à faire passer ?

MEM 10 : C'est ça…car pour les messages à faire passer, pour les élèves, d'avoir quelqu'un qui est en train de lire sa feuille, c'est pas non plus intéressant…donc…

Enquêteur : Tout cela vous le faite sur du temps professionnel ?

MEM 10 : Non, c'est personnel

Enquêteur : Vous passez beaucoup de temps ?

MEM 10 : Ah, les premiers…les premiers oui, j'avais dû passer une bonne demi-heure, voir une heure dessus, la première fois…après c'est juste la localisation qui change, mais c'est toujours la même chose…donc, il suffit d'avoir lu, et de comprendre.

Enquêteur : Pour vous, on peut dire que c'est une contrainte ? Ou plutôt un plaisir ?

MEM 10 : Je dirais pas que c'est une contrainte…mais j'irais pas jusqu'à dire que c'est un plaisir…peut être pas non plus…on va dire que c'est intéressant, mais que ça tombe pas forcement…le soir…où on a du temps…que si les machines, finissent ben tard…on a les TP à 18h…voir 19h30…c'est des heures qui sont corrects…après les faire des fois quand les machines finissent très tard…c'est autant une contrainte pour eux, que pour nous de les faire à

cette heure-là…ils sont plus attentifs…autant pour eux que pour nous…donc je peux pas dire que c'est un plaisir…contrainte c'est fort aussi.

Enquêteur : Vous souhaitez quand même poursuivre les années suivantes ?

MEM 10 : Ben, si y a besoin oui…après à voir avec la personne qui revient de son congés mater, qui le faisait avant…après je ne veux pas non plus…

Enquêteur : Finalement, la préparation, et l'heure à laquelle ça se passe, ça ne vous fait pas arrêter ?

MEM 10 : A l'heure actuelle non, non…

Enquêteur : Ça reste quand même qqch qui vous plait ?

MEM 10 : Ah oui

Enquêteur : Par rapport aux étudiants ?

MEM 10 : Oui, oui… aussi

Enquêteur : Il y a ce que vous transmettez, est ce que vous apprenez un petit peu en même temps ?

MEM 10 : Oui, quelque part oui, on se remet à jour un peu sur les choses…les choses plus précises. C'est que quand on est là…on est en salle tous les jours…y a des choses qu'on n'utilise pas tous les jours non plus.

Enquêteur : C'est intéressant pour votre côté professionnel, est ce que vous avez appris des choses pour votre côté personnel ?

MEM 10 : Peut-être un peu tôt pour le dire…je n'y ai pas encore réfléchi…non, depuis septembre pour l'instant…

Enquêteur : Est-ce que vous avez des relations, avec Mr XXX, le directeur du lycée ?

MEM 10 : Tout passe par XXX

Enquêteur : A part XXX, vous n'avez pas forcement de retour ? De guide ?

MEM 10 : Non, en fait…XXX, tout passe par XXX…des fois c'est un petit peu…un peu contraignant…

Enquêteur : Mais pour vous ce n'est pas une contrainte qui vous empêche de poursuivre ?

MEM 10 : Pas pour l'instant

Enquêteur : C'est plutôt aidant ?

MEM 10 : Ouai, non ce n'est pas une contrainte…c'est vrai que…la contrainte, c'est vrai que des fois, il prépare ça, et on a les papiers au dernier moment…on va dire…mais ça ce n'est pas non plus une grosse contrainte…quand même…moi, je préfère avoir les choses en avance, et m'imprégné des choses en avance…pour faire le TP.

Enquêteur : Donc pas de relation avec le lycée finalement…vous allez donner les TP dans le service…donc vous n'allez pas forcement au lycée ?

MEM 10 : Non, voilà

Enquêteur : D'accord, ok…est ce que vous vous sentez reconnu comme formatrice dans le service, par vos collègues…par les étudiants quand ils reviennent après en stage ?

MEM 10 : Les élèves oui…mes collègues pas spécialement, non.

Enquêteur : Vous vous ne sentez pas différentes par rapport à eux, parce que vous donnez des cours ?

MEM 10 : Non…non…puis je n'ai pas spécialement envie…de me mettre en avant….ce n'est pas dans ma nature de me mettre en avant pour ça…donc si on me demande, je vais donner mon avis…ce n'est pas comme si je ne donnais pas de cours non plus…mais….

Enquêteur : Vous vous impliquerez dans la formation des étudiants, même si vous ne donniez pas ces TP ?

MEM 10 : Oui, un minimum…c'est-à-dire que…de toutes les façons, on a constamment des élèves…j'ai rarement vu plus de 15 jours sans les élèves…donc de toutes les façons, on prend en charge des élèves…on se retrouve des fois avec des élèves, on sait pas comment le noter…on arrive pas….quand c'est bon, c'est bon, voilà…on arrive…par contre quand c'est pas bon, on a du mal à remplir la feuille de stage….c'est là qu'on se pose toujours des questions…donc c'est vrai qu'on en parle beaucoup entre collègues…t'es pas tombé sur…qu'est-ce que tu en penses…on essaie toujours d'avoir…on peut essayer d'expliquer dix mille fois la même chose à un élève…des fois on a pas la même logique, la même réflexion…et du coup…des fois il suffit qu'il y ait ma collègue qui vienne, qui explique d'une autre façon, avec d'autre mots, avec une autre façon de réfléchir…et moi je l'ai vécu entant que stagiaire…et …

Enquêteur : Et c'est un peu votre ancienne expérience qui fait que vous le faite de cette façon-là ?

MEM 10 : Oui…c'est-à-dire que…oui…car dans ma formation…ben pour l'IRM, par exemple…c'était quelqu'un qui connaissait énormément…mais moi, j'arrivais pas à comprendre…sa façon d'expliquer, il manquait toujours…ça restait flou, il manquait des choses entre les différentes informations….et du coup, le fait d'aller en stage, j'étais tombé sur une personne qui m'a dit que tu comprends pas…puis elle m'a pris à part…et en deux matinées j'avais tout compris avec elle…je pense que ça fait pas de mal…c'est vrai que là les TP, on n'a pas chacun nos élèves, les élèves tournent aussi…et je pense que c'est un plus, ils écoutent plusieurs explications…et chacun prend ce qu'il comprend avec l'un et avec l'autre.

Enquêteur : Est-ce que vous pensez qu'il y a des méthodes différentes entre chaque intervenant ?

MEM 10 : Ben, je pense qu'on a tous notre sensibilité, notre façon…de voir les choses…on est plus ou moins sensible à certains…de par notre expérience aussi.

Enquêteur : Et c'est quelque chose que vous avez remarquez, vous en avez discutez un peu entre vous ?

MEM 10 : Ben…oui…comme en général cela se passe bien…mais on va en parlez plus quand on a des petits soucis, avec l'un ou l'autre…on va demander s'ils en ont déjà eu avec certains…si c'était récurrent…

Enquêteur : Plutôt avec un élève ?

MEM 10 : Voilà, c'est plutôt un, ou deux ou trois…qui vont être, entre guillemets, perturbateurs…non, après…je n'ai pas forcement le temps d'en parlez avec mes collègues, sur le temps du boulot.

Enquêteur : Vous en parlez un peu ensemble, le lendemain ?

MEM 10 : Ben, comme ça…mais pas…comment c'était…bien, voilà…après on a pas forcement le temps de rester en discuter, s'attarder…après, si on travaille pas ensemble sur le même poste…par exemple XXX est en dosimétrie, nous, on est en salle…y a des jours, où…on a beau travailler dans le même service…y a des jours, où on ne se croise pas…comme il est débordé de boulot, on a pas le temps d'aller le voir, il est à fond…

Enquêteur : Pour vous c'est simplement un manque de temps, de se retrouver ? De faire le point ?

MEM 10 : Ouai, je pense qu'il y a en partie de ça…et que…je pense…je ne suis pas sûr… qu'il n'y ait pas spécialement une envie de se retrouver là-dessus, d'en débattre…enfin moi qui arrive…je pense qu'il y avait une routine avec ceux qui étaient avant…et moi j'arrive là...

Enquêteur : Ce n'était pas forcément un travail de groupe autour des TP ? Chacun échange de ce qu'ils ont fait ?

MEM 10 : Non…j'ai pas cette impression…moi, je vais facilement demander à mon collègue qui est manip…avec les manip que je croise en salle…tient tu aurais expliqué cela comment…euh…comme moi je commence les TP, il a une série… comme c'est la première fois qu'on fait ce TP…je demande un petit peu…comment tu fais pour ça, ou ça…mais…

Enquêteur : Parce que vous débutez, vous avez besoin d'un modèle, d'un guide ?

MEM 10 : Ben, c'est-à-dire… ouai, des conseils tout simplement…ou t'aurais donné quoi comme définition, car on va savoir la définition…car y a une différence entre savoir la définition, savoir ce que c'est…et savoir l'expliquer, et donner l'explication…histoire d'être clair, je préfère demander des fois.

Enquêteur : Pour que le message… ?

MEM 10 : Ben, le principe c'est pas que j'ai juste le salaire à la fin du mois, le principe c'est qu'ils apprennent quelque chose, qu'ils comprennent quelque chose…car sinon on serait tous mieux à la maison…c'est ça.

Enquêteur : Est-ce que vous vous percevez comme une formatrice ?

MEM 10 : Humm…pas vraiment…je sais pas…enfin…c'est vrai que c'est différent, c'est pas un cours standard classique…c'est vraiment…c'est des TP, c'est mettre en œuvre…quelque part c'est aussi ce que je fais tous les jours…donc…pour l'instant, j'ai pas l'impression.

Enquêteur : Vous vous sentez…. ?

MEM 10 : Une manipulatrice….qui…qui aident les élèves à mettre en pratique…j'ai l'impression que c'est plus une extension, de quelque part ce qu'on fait aussi en stage…voilà, juste en stage, une ré-explication des centrages, de la technique…

Enquêteur : Ok, avez-vous quelque chose à rajouter ?

MEM 10 : Non, non…c’est bon pour moi

Enquêteur : Ok, merci pour votre temps.

Catégorisation des indicateurs liés à la motivation au travail

	I1 : la valeur des buts susceptibles d'être poursuivis dans l'activité	I2 : sentiment d'auto efficacité	I3 : résultats visibles	I4 : investissement	I5 : sentiment d'avoir la possibilité d'agir sur l'environnement de travail
MEM 1	« c'était pour le plaisir », « transmettre mon savoir », « j'aime bien donner des cours »	« je suis à fond », « j'essaie de le faire consciencieusement », « je me dis que je dois pas mal me débrouiller »	« parce qu'au final tu le sais par rapport aux notes, moi c'est comme ça que je sais si mon cous a été à peu près compris ou pas », « j'ai eu quelques retours d'étudiants, qui m'ont dit que le cours était bien »	« essayer de voir qu'ils comprennent bien ce que je raconte »	« essayer de dynamiser, d'avoir un échange avec le public »
MEM 2	« ce qui me plait, ce qui m'intéresse », « leur faire partager ma fibre », « transmettre une passion »,	« je trouve cela très intéressant »		« j'ai lu des bouquins pour autre chose, mais pour ça aussi », « je réactualise »	
MEM 3	« tout ce que j'ai appris, j'ai eu envie de le transmettre aux étudiants »			« je fais ça en dehors de mon travail », « je pense que j'essaie de me donner le mieux que je peux »	« qu'est-ce que moi en tant qu'étudiant, j'aurais voulu qu'on m'apprenne », « on a maintenant plus d'interaction »
MEM 4	« j'aimais beaucoup transmettre », « c'était une envie »	« se remettre aussi en question », « j'ai pris un petit peu de recul »		« cela permet aussi de rencontrer des professionnels »	
MEM 5	« parce que l'enseignement m'intéressait aussi »			« je suis énormément disponible pour répondre à vos questions », « je prends sur le temps personnel »	« je sais que c'est facile pour eux de venir me voir », « je vais leur en demander plus », « si je sens qu'il y a des choses qui vont pas (…) je reprends avec eux le cours »
MEM 6	« donner des cours, ça m'intéressait »	« je les fais beaucoup participer (…) et je trouve que ça se passe plutôt bien »		« qui m'ont permis d'approfondir mes connaissances »	« j'essaie d'être plus accessible »
MEM 7	« c'est quelque chose qui vous plait ? ah oui »,	« je me dis que je me démerde pas trop mal »,	« je vois les résultats des étudiants (…) par rapport au partiel que je donne »,	« beaucoup de travail au départ »,	

	« je ne suis pas trop dans la contrainte quand je vais à l'école », « je prends du plaisir à faire ça »	« je reste régulièrement discuter en tête à tête »	« par rapport aux retours que j'ai sur stage »	« ça m'a pris pas mal de temps (…) au moins pour le contenu », « je trouve cela enrichissant »	
MEM 8	« j'ai toujours adoré enseigner », « enseigner c'est quelque chose qui m'a toujours plu », « ça a été du plaisir »	« quand j'ai vu que ça prenait, j'étais hyper content »	« du coup quand je vois un regard vide de type bovin », « on voit au regard si ça passe ou si ça passe pas », « pour moi l'indicateur de réussite, c'est les notes au niveau de l'examen »	« je vois que les gens…ceux qui ne sont pas les plus à l'aise (…) qui osent poser des questions…ça c'est bien pour moi, c'est que j'ai réussi »	« une fois j'ai fait un quizz(…) ça a bien marché », « que je montre que je ne suis pas content…ça a un impact »
MEM 9	« c'est une activité qui me plait beaucoup », « ça permet de s'y remettre »	« on essaie avec notre petite équipe…à chaque fois de faire le bilan (…) on pense qu'il y a un progrès »		« si on fait quelque chose, on le fait vraiment de façon complète »	
MEM 10	« l'échange est assez, avec les élèves…assez intéressant on va dire », « ça reste quand même une activité qui vous plait ? ah oui »			« on se remet un peu sur les choses », « ce n'est pas que j'ai juste le salaire (…) c'est qu'ils comprennent quelque chose »	

Catégorisation des indicateurs liés à la reconnaissance au travail

	I6 : Reconnaitre la personne singulière	I7 : Reconnaitre les résultats	I8 : Reconnaitre l'effort, l'engagement et le risque	I9 : Reconnaitre les compétences
MEM 1	« comme une manip classique, mais qui donne des cours », « ils me perçoivent plus comme une manip qui fait un topo sur tel truc »			
MEM 2				
MEM 3	« mais en tant que formateur, oui, ils me reconnaissent »			« pour lui, ils sont bien », « je leur demande leur avis…et ils me donnent leurs avais aussi »
MEM 4	« j'ai déjà un bon relationnel avec eux »		« c'est aussi mettre en valeur et reconnaitre notre faculté à choisir »	« la Croix Rouge me demande de présenter aux terminales la formation », « c'est qu'il nous trouve bien en tous les cas »
MEM 5		« ils estiment que mon travail est bon »	« on peut proposer des choses quand on a envie »	« il vient nous voir (…) pour avoir notre avis », « ils ont confiance en moi »
MEM 6	« on est assez indépendant »		« la plupart me respect »	« c'est nous qui gérons notre programme »
MEM 7	« il y a une relation privilégiées en tous les cas entre eux et le formateur »		« il nous respect un peu plus »	« ils font relativement confiance »
MEM 8		« les gens perçoivent aussi que j'aime bien faire ça »		« il m'a directement fait confiance »
MEM 9	« ils viennent naturellement vers moi »		« il y a une telle confiance »	« il nous dit plus rien maintenant (…) ils ne sont pas spécialistes des matières qu'on enseigne », il y en a qui me demande de temps en temps de leur refaire des petits points », « ma cadre me demande aussi de faire des petits topos »
MEM 10				

Catégorisation des items correspondant à trois autres thématiques

	Accompagnement pédagogique	Accès à une formation de formateur	Leur rapport antérieur à la formation
MEM 1	« as-tu reçu de l'aide ? de la part de l'institut de formation ? non pas du tout », « ils ne vérifient même pas », « tu n'as pas de retour de ton intervention ? ben aucun »		
MEM 2	« est ce que tu as été accompagné un petit peu par l'institut ? non pas du tout (…) j'aurais bien aimé », « il n'y a pas beaucoup de relation avec l'institut », « j'aurais bien aimé avoir un retour »	« je n'aurais pas été contre une petite formation »	
MEM 3	« jetais un petit peu…comment…isolé », « t'as un référent ? non », « je n'ai pas de retour », « ça manque un petit peu de coordination »	« je pense qu'il faudrait certainement nous trouver une formation », « on n'a pas les bases je pense », « j'irais bien refaire un stage de tuteur »	
MEM 4	« c'est des choses qui sont pas trop mis en place », « il y a pas d'autoévaluation »	« on avait demandé à XXX notre cadre de nous inscrire à la formation », « s'ouvrir un maximum sur les méthodes d'éval »	
MEM 5	« il vous accompagne une peu dans la rédaction de cour ? non »		« je prends en charge des élèves très facilement », « la plupart des gens dans ma famille sont dans l'enseignement »
MEM 6	« est ce qu'il regarde un peu ce que vous faite ? non »	« j'avais demandé à mon cadre, de faire une formation qui existe au sein du CHU pour les formateurs occasionnels »	« j'ai hésité entre faire institutrice et le travail dans l'hôpital », « ce que moi j'ai apprécié, pas apprécié », « plus à ce que moi j'aurais aimé avoir à l'école »
MEM 7		« y a des formations de formateur occasionnel (…) j'ai beau la demander depuis plusieurs années…rien »	« avant déjà je me voyais aller vers l'éducation, vers l'enseignement de toutes les façons », « j'étais (…) entraineur »
MEM 8			« quand j'étais ado, je voulais faire prof », « je me suis basé sur leur impression, et sur moi aussi mon impression »
MEM 9	« est-ce que vous recevez de l'aide ? non », « c'est sûr qu'on est livré à nous même », « est-ce que vous avez un retour ? non », « j'aimerais avoir un programme de ce qu'on est sensé leur enseigner », « j'aimerais avoir plus de cadre », « on manque de guide »	« je n'ai pas appris à apprendre », « je n'ai pas de formation pour ça »	

MEM 10			