UFR Sciences de l'homme et de la société
Département des sciences de l'Education

Master 2 pro ICF FOAD
Mémoire
Année Universitaire 2014-2015

Ingénierie de formation en CQP Optique: une autre histoire d'adolescence professionnelle entre *eros* et *fata morgana*

Nom : SAMATE
Prénom : Ismaëla-Pierre
Numéro étudiant : 21411948

Directrice de mémoire : Christine GIRSZYN
Mois et année : 09/2015

Attestation d'authenticité

Je, soussigné : (nom et prénom) SAMATE Ismaëla-Pierre……..……

Etudiant(e) de : (formation et année) Master 2 pro ICF FOAD……..……

Etablissement : Université de Rouen / UFR Sciences de l'homme et de la société
-Département des sciences de l'Education …….……

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 Caen, le 27/08/2015……

Signature de l'étudiant(e).

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

Remerciements

Remercier, c'est témoigner de la reconnaissance et montrer de la gratitude envers celles et ceux qui directement ou indirectement ont aidé à la réalisation du projet. Ce petit « merci ! » est le plus grand salaire que je pourrais donner à tous les acteurs de ma formation.

Merci à l'idée du Master Pro dans cette formule à la fois exigeante et accessible grâce à son animation hybride ! Merci d'avoir choisi Mont St Aignan, pour nous faire grimper des sommets pour rechercher la connaissance. Merci de m'avoir permis de boucler la boucle, après avoir été un bébé à la crèche de Mt St Aignan, j'ai pu y retourner plus grand ! Merci à l'équipe administrative pour sa prise en charge efficace ! Merci à l'équipe pédagogique pour cette transmission et cette professionnalisation ! Merci à Madame SAVARIEAU de l'avoir incarné !

Comment diriger un mémoire ? J'étais curieux de voir comment mon esprit accepterait d'être cornaqué. Merci Madame GIRSZYN pour ce toucher et cette psychologie, qui comme un peintre pointilliste m'ont permis de voir mon vrai dessein. Merci pour cette confiance !

Merci à Emilie R. sans laquelle les retranscriptions d'entretien auraient couché mon élan ! Merci à mes partenaires professionnels d'avoir arrangé mes emplois du temps.

Enfin, aux miens !
Merci à mes amis, Delphine et François pour les relectures que je leur dois !
Merci Maïa et Jade, mes filles qui ont accepté que Papa « fasse ses devoirs ! »
Merci à Maud, ma femme qui avec une tendre ironie a su écouter mes balbutiements de chercheur, veillé à ce que mon enthousiasme ne me consume pas et accepté que je fasse « mon devoir » !

Sommaire

Sommaire 4

Introduction 5

Partie I / Le cadre théorique : notions et concepts 11
1.1 Identité professionnelle 11
1.2 La professionnalisation par la formation 20
1.3 L'ingénierie de formation 27

Partie II : terrain de recherche et approches méthodologiques 36
2.1 Problématique 36
2.2 Le terrain 38
2.3 Les étapes 45

Partie III : Analyse des résultats 49
3.1 Les outils 49
3.2 L'échantillon 49
3.3Les résultats 50

Partie IV : Préconisations et pratique réflexive 71
4.1 Synthèse des résultats 71
4.2 Préconisations 74
4.3 Limites 82

Conclusion 84

Bibliographie/ Sitographie 87

Table des matières 92

Introduction

Contextualisation

L'activité professionnelle de l'opticien lunetier est encadrée par le Code de la Santé Publique, ainsi que par la convention collective nationale de l'optique lunetterie de détail n° 3084 ; *« Nul ne peut exercer [*interdiction*] la profession d'opticien-lunetier détaillant s'il n'est pourvu du brevet professionnel d'opticien-lunetier… »* décrète la Loi et *« Nul ne peut se prévaloir du titre d'opticien s'il ne répond pas aux exigences des articles L 505 et suivants du code de la Santé Publique »* déclare la convention. La similitude de la *professio* (au sens de déclaration publique) saute aux yeux et montre clairement dans quelle filiation souhaitent s'inscrire les opticiens **(Annexes 1A&1B).** C'est donc une profession (ensemble de personnes exerçant le même métier[1]) socialement reconnue avec une mission de santé publique, dont elle se revendique et soumise à une obligation de moyens (le diplôme notamment). Sur le moyen humain, l'opticien est attaché à un territoire qui est le département. Il est obligatoirement enregistré auprès du préfet départemental et n'a pas le droit d'exercer sur un autre département. Concernant le corpus de savoirs et de qualifications des opticiens, il est prescrit par la convention collective. La formation initiale et la formation continue sont des piliers de la vision qu'ont les opticiens d'eux-mêmes. Ainsi la Convention déclare « *La formation professionnelle permanente constitue une* ***obligation*** *pour la profession. Elle comporte une formation initiale et des formations ultérieures destinées aux adultes et aux* ***jeunes*** *déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent. Les formations ultérieures constituent la formation professionnelle continue.»*[2] La notion de permanence recouvre les formations initiales et continues et appuie sur son rôle moteur dans la construction d'un opticien, tel que vu par les instances de l'optique.

C'est effectivement une profession en tension, dont le marché connait actuellement des évolutions significatives. Depuis 2007, l'opticien peut désormais renouveler des corrections de lunettes sans ordonnance, à condition que le patient soit détenteur d'une prescription médicale datant de moins de 3 ans (décret 2007-551 et 2007-553 du 13 avril 2007). Plus récemment, la loi Consommation du 17 mars 2014 (loi Hamon) prévoit que les ophtalmologistes indiquent la valeur d'écart pupillaire du patient lors de la prescription de verres correcteurs afin de faciliter l'achat sur Internet. La fin du monopole représente un changement majeur de contexte pour les opticiens et interroge leurs pratiques professionnelles passées et à venir et en particulier la formation. Cette obligation de formation est une responsabilité partagée entre employeur et salarié. Au niveau de la politique de formation, la CPNEFP[3] de la branche optique définit les objectifs, les programmes et les contenus des différentes formations dans la convention collective. **«***Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs à l'évolution et au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de culture et de qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social. »* La notion de qualification est centrale dans cette déclaration.

---

[1] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/profession/64156
[2] Convention collective n°3084 / Annexe 1: Définition des emplois
[3] Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle

L'évolution du débat autour de cette notion entre substantialistes (Friedmann et Touraine) et relativistes (Naville) trouve un écho dans l'évolution du métier d'opticien. Ce métier comme l'entend Fauconnier[4] *«tient simultanément trois relations, la relation à soi (l'identité), la relation aux choses (le travail, la transformation des choses) et la relation aux autres (le lien social). »*

Le métier d'opticien a évolué particulièrement sur ses aspects techniques et manuels. Longtemps, la précision et l'adresse manuelle ont été des caractéristiques indépassables pour les opticiens, ce qui concorde avec une vision substantialiste de la qualification *« centrée sur l'habileté professionnelle, sur le « métier » de l'ouvrier qualifié (Friedmann G., 1956). La qualification est ainsi mesurée à partir du contenu des tâches professionnelles, du contenu et de la durée de la formation professionnelle.* »[5](M.Buscatto).Aujourd'hui, les évolutions technologiques ont fait muter les pratiques d'ajustage et de montage vers la programmation de machines numériques, et l'usinage des verres n'est plus un tournemain discriminant et témoin de la qualification de l'opticien. Le sens de la qualification a donc migré vers des savoir-être relationnels, des aptitudes managériales et commerciales qui la rapproche de la vision relativiste de cette notion: « *il est indubitable que l'estimation purement technique de cette valeur est fallacieuse, et que c'est une estimation économique (en salaires, profits et revenus) qui s'y substitue le plus souvent ; estimation elle-même coiffée par des évaluations sociales de portée plus vaste.* »[6] Cette approche trouve une confirmation dans la grille des salaires qui montre une gratification pécuniaire aux détenteurs de qualifications reconnues **(Annexe 2).**

Pour synthétiser mon approche de la notion de qualification, je m'appuie de nouveau sur M. Buscatto (2006) : **«** *la qualification est un rapport économique socialement construit, fruit d'une incessante négociation entre des acteurs aux intérêts divergents »*[7] ou **«** *la qualification, définie à partir de savoirs techniques ou théoriques mobilisés, serait à la fois le fruit d'apprentissages techniques ou scolaires objectifs et la validation de stratégies collectives de négociations syndicales. »*[8]. Le rôle prépondérant de la Commission Paritaire Nationale de l'Emploi et de la Formation Professionnelle dans la définition de la qualification en optique illustre pour moi ce dernier point. Le métier a changé car le nombre d'opticiens en exercice connait une croissance importante accompagnant le développement des enseignes et du marché. **(Annexe 3)**.

Ce sont à la fois les identités personnelles et l'identité collective au sens de Wittorski qui ont changé : *« Jusqu'au milieu des années 70, dans le cadre de relations communautaires, la qualification déterminait la production des identités collectives, à partir de systèmes stables de négociation d'équivalences entre employeurs et employés. Désormais, sous l'effet du chômage de la libéralisation,…dans des relations sociétaires, ce qui compte c'est le résultat que va apporter chaque*

[4] FAUCONNIER D., Métier, travail, emploi : Une identité oubliée, Transversales n°48 consulté le 04 avril 2015. http://grittransversales.org/archives/revue/48/economie.html 1/5

[5] Marie Buscatto, « Introduction : quand la qualification fait débat(s) », *Formation emploi* [En ligne] ,96 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 14 décembre 2009, consulté le 14 octobre 2014. URL : http:// formationemploi.revues.org/2496

[6] Ibid.

[7] Ibid.

[8] Ibid.

individu à l'entreprise, accompagné du déclin des syndicats » (Dubar, 2004, p.141). »[9] Sur le plan du système de formation, la formation permanente est mise en avant à des fins d'employabilité comme l'indique la convention collective. Avant même la nouvelle loi portant sur la réforme de la formation professionnelle au 01/01/2015, les moyens et les périodes de formation aménagées ont été pensées contractuellement pour accompagner les parcours individuels de qualification. *« Elle est dispensée aux salariés, ouvriers, employés, agents de maîtrise ou cadres, titulaires d'un contrat de travail. Elle peut être dispensée à des salariés titulaires d'un contrat de travail prévoyant une formation en alternance. »* L'Organisme Paritaire Collecteur Agréé, partenaire formation de la branche optique est le FORCO. Il est en charge des moyens de financement de la formation permanente et propose l'accompagnement des contrats de professionnalisation et des périodes de professionnalisation permettant de personnaliser les parcours de formation **(Annexe 3).** Sur le plan des institutions de formation, l'Institut Supérieur D'Optique (ISO) domine, avec près de 40% des opticiens diplômés, qui sortent de son réseau de 11 établissements de formation. Les 60% restant sont également formés par des institutions publiques (Greta ou Maison Familiale Rurale) et privées du type Ecole Supérieure d'Optique **Supvision** à CAEN. On note sur le plan national un doublement des effectifs admis au BTS OL (Opticien Lunetier) entre 1999 et 2014 (de 800 à 1967 candidats admis) pour un total de 25 636 opticiens formés et reconnus sur la période **(Annexe 4)**. Dans le même temps, le nombre d'opticiens certifiés est divisé par trois (de 161 en 2001 à 54 en 2014) pour un total de 1500 certifiés sur la même période **(Annexe 5).**

Présentation de la structure d'accueil

L'école supérieure d'optique **Supvision** est un organisme privé technique hors contrat qui a ouvert ses portes à Caen le 01/01/2012. C'est sa 3ème année de développement. Aujourd'hui, son offre de formation initiale concerne principalement le BTS Optique –Lunetier (1ère et 2ème année). Elle est dirigée par Mme MERMET, opticienne de formation (ex-ISO Paris) qui après avoir exercé ce métier a souhaité le transmettre à travers la création de cette structure. Pour le moment, les résultats d'admission au BTS sont irréguliers, 50% pour la première promotion 2014 et 35% pour la seconde promotion (07/2015). A fin de comparaison, le taux de réussite national pour 2014 incluant les 75 établissements dispensant la formation BTS est de 84 % en voie scolaire et 60 % en apprentissage. Sur le territoire du Calvados, la formation des opticiens est partagée entre le Greta de Vire (public, gratuit et 1er choix des bacheliers) et Supvision (privé, 4 000€/an et second choix local). Les étudiants sont inscrits dans un dispositif classique de formation initiale incluant deux fois six semaines de stage professionnel sur les deux ans de BTS. Près d'un tiers des effectifs de 2ème année de Supvision (10/32) est engagé dans un contrat de professionnalisation (2 jours en formation et 3 en entreprise). Pour eux, les résultats ont été catastrophiques (10% en 2015), ce qui pose question sur plusieurs aspects de l'offre de formation (pré-requis, dispositif, recrutement, profils…) et les adaptations futures à envisager. Pour l'heure cependant, Mme MERMET souhaite développer l'offre de formation continue de Supvision en proposant des Certificats de Qualification Professionnels en complément de son offre de formation. Elle compte s'appuyer sur les diplômés du BTS pour intégrer les futurs effectifs des CQP, ce qui relance les réflexions précédentes.

[9] WITTORSKI R. (2008). la notion d'identité collective. L'Harmattan. La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique, L'Harmattan, pp.195-213, 2008, Logiques Sociales. HAL Id: hal-00798754 https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798754 (consulté le 01/04/2015)

La position- la posture -la mission

Je suis formateur-consultant d'économie et de gestion auprès des BTS OL première et deuxième année de Supvision. Par ailleurs, mon parcours professionnel en tant que conseil (comptabilité, gestion et marketing) m'a amené par curiosité professionnelle à échanger avec Mme MERMET sur ces projets de développement. Nos échanges se sont donc concrétisés par mon intégration en master pro ICF en vue de me professionnaliser pour cette mission : **mise en place d'une ingénierie de formation pour répondre au cahier des charges proposé par l'autorité d'habilitation des CQP, la CPNEFP branche optique.** Les enjeux autour de ce projet sont forts pour les acteurs concernés. Au premier chef, les jeunes opticiens (dont certains n'auront pas encore pratiqué) seront trans-formés en responsable commercial ou responsable technique d'un magasin d'optique. Pour l'organisme de formation, cette diversification stratégique doit être aussi économiquement rentable et asseoir sa réputation institutionnelle. Enfin, à titre personnel, je compte acquérir de nouvelles compétences en ingénierie et capitaliser des savoirs d'expérience grâce au pilotage de cette mission. J'espère également à terme consacrer plus de temps à la pratique de l'ingénierie de formation; c'est donc mon galop d'essai en quelque sorte. La commande globale de Supvision me permettait à l'origine de mettre en œuvre la méthodologie ACRE de T. ARDOUIN (Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer). Ma posture est principalement celle d'un conseil, contractuellement indépendant de la structure. Les phases d'analyse et de conception concrétisées dans le cahier des charges ont permis à Supvision d'obtenir l'habilitation à délivrer les formations CQP. Pour la phase de réalisation, ma latitude d'ingénierie concernait essentiellement l'animation du dispositif de formation.

En effet, les volumes horaires (env. 500H), le référentiel décliné en programme et contenus, les composantes de l'évaluation sont normés et forment les invariants connus par tous les organismes de formation. Reste donc à l'appréciation de l'organisme formateur la mise en musique de la professionnalisation par l'animation de la formation, qui pour la convention collective a un ou plusieurs des objectifs définis comme suit :

- actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle,
- actions d'adaptation,
- actions de promotion,
- actions de prévention,
- actions de conversion,
- actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances.

Pistes de recherche

Au cœur de cette mission, j'ai retrouvé mon interrogation principale sur la trans-formation et mon étonnement naïf devant la « magie » de la formation. Comment arrivera-t'on en 3 ans à faire de parfaits néophytes, des opticiens responsables comme attendu par le référentiel CQP : *«Opticien, possédant une formation administrative, juridique, commerciale et financière, validée par un CQP opticien-responsable commercial de magasin d'optique, qui exerce un commandement sur des collaborateurs de toute nature ou qui, sans exercer les fonctions de commandement, qui exerce des fonctions impliquant initiative et responsabilité déléguées par le chef d'entreprise. »* Il m'est vite venu que le corps pédagogique devait être à sa très grande majorité composé d'opticiens (en exercice) soit 100% des intervenants pour le CQP technique et 66% (avec une forte acculturation)

pour le CQP commercial. Je l'ai vu comme un premier gage de professionnalisme dans la transmission des savoirs et pratiques, même si un bon opticien n'est pas nécessairement un bon formateur. Cependant, c'est le public sur lequel doit s'opérer le tour de magie qui a focalisé ma réflexion. Ces étudiants sont jeunes (entre 19 et 27 ans, un seul d'entre eux a 37 ans), en recherche d'un métier, puis d'un emploi et pour le moment, ignorants des attentes professionnelles. La lecture du référentiel des CQP m'a forgé une forme de représentation du professionnel attendu par le métier que je me suis mis à comparer avec l'image que je me fais de mes étudiants. De là est venue l'idée de comparer plus scientifiquement ces représentations pour tracer un chemin de professionnalisation par la formation (Wittorski, 2008). Par représentation, j'entends l'approche suivante: *« les représentations professionnelles sont sous-tendues par des* ***valeurs*** *qui mobilisent le sujet et l'engagent dans l'action* (Mias, 1998). *De ce point de vue, elles constituent des* ***matrices d'action*** *contribuant à la construction* ***des identités professionnelles*** (Barbier, 1996 ; Camilleri, 1990 ; Dubar, 1991 ; Tap, 1980). *»*[10]

Quelles sont les valeurs interrogées? Quelles sont les bonnes pratiques et les comportements spécifiques aux professionnels de l'optique? Existe-t-il un modèle d'opticien ? Quels atouts du dispositif doit-on mettre en avant pour professionnaliser ce public? Comment transformer ces adolescents en adultes ? Selon Anatrella (2003) *« Le terme adulte signifie celui qui a fini de grandir. Le terme adolescent signifie celui qui est en train de grandir »*[11]. Selon J-P Boutinet (2004) **:** *« la vie adulte devient l'âge d'assumer des responsabilités, autant dans le sens d'être responsable que d'avoir des responsabilités*[12] *».*

Il ressort de la synthèse de ces deux auteurs et par syllogisme, que les opticiens certifiés sont donc des adultes professionnels car en charge de responsabilités techniques, commerciales et managériales d'un magasin. Je forme donc l'hypothèse que ces jeunes étudiants opticiens connaissent une période de professionnalisation que j'appellerai « adolescence professionnelle » et qui précède ce statut d'adulte. Ma recherche portera donc sur les aspects du dispositif de formation qui sont porteurs de professionnalisation, dans le sens de maturation du professionnel en écho avec Anatrella (1988) : *« Le jeune qui travaille ou qui s'assume dans une indépendance matérielle sera défini du point de vue sociologique comme un adulte ; ce point de vue est d'ailleurs confirmé par la majorité civile (18 ans). Mais cette situation ne confère pas automatiquement une quelconque maturité psychique. C'est ainsi que un grand nombre de pseudo-adultes, ou plutôt de grands adolescents émergent avec la fin de ce siècle. »*[13]. (Je souhaite préciser que mes lectures sur l'adolescence m'ont régulièrement ramené à Anatrella (1988), mais j'ai parfois ressenti un « malaise » à le lire, et sa sévérité rigoriste à l'égard des adolescents m'a interrogé sur son affect vis-à vis d'eux et sur le mien itou. Souvent j'ai voulu prendre leur défense en mon for intérieur, ce qui à mon sens sera un point de vigilance quant à mon terrain de recherche; je me sentais devoir le préciser par souci d'honnêteté)

---

[10] ROUX-PEREZ T. Identité professionnelle et rapport à l'institution : quelles représentations à l'œuvre ?– Laboratoire du CREN - IUFM Pays de la Loire. (Consulté le 01/04/2015.)
http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/395.pdf

[11] ANATRELLA T., « Les « adulescents » », Études, 2003/7 Tome 399, p. 37-47. (consulté le 01/04/2015)
.http://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm

[12] BOUTINET J-P, « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », Savoirs 1/2004 (n° 4), p. 9-49 (consulté le 02/04/2015) URL : www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-9.htm. DOI : 10.3917/savo.004.0009

[13] ANATRELLA T. Interminables adolescences: les 12/30 ans. Editeur : CERF (1988).P 222

Le plan du mémoire

« La mémoire n'est pas un instrument qui permet d'explorer le passé, mais le support par lequel celui-ci s'exprime. » (W.Benjamin)[14]. Cet état d'esprit qui préside à mon travail réflexif m'a conduit à choisir le « je » pour m'exprimer, plutôt que le « nous ». Si je prend l'exemple d'un homme face à un miroir, « nous » sera analytique et concernera dans son ensemble l'homme et son reflet, induisant un tiers pour les réunir. Dans les mêmes conditions, « je » exprimera l'homme considérant son reflet dans le miroir et détaillant son reflet. « Je est un autre » (Kant, Rimbaud) me permet de trouver la juste voix du « moi » pour réaliser cet exercice subjectif, comme le dit Deleuze(1984) : *« je dois me représenter "je" comme un autre qui dit. Qui dit quelque chose en moi. Et qu'est-ce qui me sépare, encore une fois, qu'est-ce qui sépare "moi" de "je" ? Le fil du temps. »*[15]

Je rappellerai dans une première partie le cadre théorique de ma recherche Je traiterai les notions et concepts mobilisés pour finalement éclairer le terrain de recherche. Dans un second temps, en évoquant la problématique soulevée ainsi que les hypothèses issues du terrain, j'exposerai mon approche méthodologique et les étapes de recherche suivies sur le terrain. Je développerai aussi sur les outils utilisés afin de recueillir les données et tenter de les ordonner en informations communicables. Le troisième temps sera consacré à l'analyse des résultats de l'étude documentaire et des enquêtes sur le terrain. Enfin, la dernière partie sera l'objet d'une réflexion de synthèse sur l'expérience vécue et les résultats obtenus, car la professionnalisation entendue au sens de progrès passe par la réflexion sur l'action comme le souligne J. JAURÈS *« Tout progrès vient de la pensée et il faut donner d'abord aux travailleurs le temps et la force de penser. »*

[14] La philosophie de l'histoire de Walter Benjamin s'articule sur sa pensée sur l'image, sur la représentation. La mémoire est alors le support qui conserve les images qui surgissent et qui, sans elle, s'évanouiraient avec chaque présent.
[15] Gilles Deleuze - vérité et temps cours 60 du 17/04/1984 – 3
http://www2.univ-paris8.fr/deleuze/article.php3?id_article=345

Partie I / Le cadre théorique : notions et concepts

Je ne saurais aborder cette partie de la réflexion sans un regard lucide sur les prochains mots que je vais coucher et leur valeur scientifique. A l'instar des « jeunes » que j'ai rencontré, je suis moi-même béotien dans l'exercice d'enquête et d'analyse. Selon Barthes: *« Au seuil de son travail, l'étudiant subit une série de divisions. En tant que jeune, il appartient à une classe économique définie par son improductivité, il n'est ni possédant ni producteur; il est hors de l'échange, et même, si on peut dire, hors de l'exploitation : socialement, il est exclu de toute nomination. »*[16] Je dirai donc que j'agis en mon nom et en tant que chercheur débutant.

1.1 Identité professionnelle

Propos sur l'identité personnelle :

L'adolescence du latin *adolescencia* selon le dictionnaire Larousse est une période de la vie entre l'enfance et l'âge adulte, pendant laquelle se produit la puberté et se forme la pensée abstraite[17]. Dans le même dictionnaire, l'adolescent, du latin *adolescens, adolescere*, (grandir) est un **nom**, qui définit un garçon ou une fille qui est dans l'adolescence. La notion de période s'oppose à un état permanent et fini. L'adolescence se vit comme un passage plus ou moins long en fonction des individus. Anatrella (1988), l'évoque en ces termes **«** *Si l'avenir de l'Homme c'est l'enfant, l'adolescence n'est pas son destin, mais un passage fondateur dont il faudra bien faire le deuil pour vivre psychologiquement et socialement »*[18]. Cette approche me paraît importante dans le sens où elle induit l'adolescence comme un processus de maturation et non de transformation, faisant par là-même du temps, une donnée fondamentale dans la compréhension du phénomène. Cette maturation a pour objet la préparation du terrain pour le futur concret et professionnel comme l'évoque Anatrella (1988) : *« Ce besoin d'être efficace et d'inscrire son existence au sein d'un rôle lui donne une reconnaissance sociale permet à la libido narcissique de se modifier en libido d'objets. »*[19] Cependant, la période d'adolescence ne semble pas couvrir cet espace-temps entre l'enfance et l'âge d'homme. Ainsi, DIMPRE identifie une période de post-adolescence comme suit : *«La post-adolescence, cette période de transition entre l'adolescence et l'âge adulte, semble constituer un temps privilégié pour l'élaboration de projets. Le jeune, sur le point d'achever la résolution des derniers conflits propres à l'adolescence, peut maintenant se tourner vers son avenir »*[20]. Sa pensée rejoint celle d'Anatrella citée plus haut et qui nous propose également une définition de la post adolescence : *« Si l'adolescent est sans but, et parfois pour certains sans limites, le post-adolescent inaugure un processus d'auto-limitation. Il va apprendre à s'évaluer et à identifier ce qu'il désire, ce qu'il peut atteindre et ce qu'il peut mettre en œuvre. »*[21] La post-adolescence se perçoit donc bien comme une période de maturation pendant laquelle l'adolescent achève une mue psychologique qui consiste pour lui à arbitrer entre ses émotions passées et naissantes comme l'indique Dimpre, il est

---

[16] BARTHES R. Jeunes chercheurs. In: Communications, 19, 1972. pp. 1-5. (Consulté le 04/04/2015) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1972_num_19_1_1276

[17] http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/adolescence/1156

[18] ANATRELLA T. Interminables adolescences: les 12/30 ans. Editeur : CERF (1988).

[19] Ibid

[20] DIMPRE C. Ces jeunes en formation qui projettent les temporalités de leur vie adulte future -Revue scientifique Carriérologie. (Consulté le 01/04/2015) http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_12/ 033_temporalites/index.html

[21] Ibid

« sur le point d'achever la résolution des derniers conflits propres à l'adolescence, et peut maintenant se tourner vers son avenir. »[22]La période de post-adolescence est caractérisée par l'état d'adulescence, un entre-deux, ni adolescent, ni adulte encore. Cette distinction introduite par Anatrella dit autant de ces adolescents qui peinent à grandir, que de ces adultes qui se comportent comme des adolescents.

Dimpre à ce propos évoque « un adulte postmoderne » qui se trouve confronté à un environnement mouvant et demandant un ajustement permanent. *« Il se trouve en effet pris dans un tourbillon de changements et doit faire face à des moments de crise, de remise en question, qui le laisse face à lui-même. Nous sommes donc entrés dans une période de déstabilisation et de désidéalisation de la vie adulte. »*[23] Dès lors quand on est adolescent, vers qui se tourner pour trouver une image d'adulte appétissante et rassurante quant à l'avenir ? Anatrella confirme Dimpre *« Les post-adolescents eux-mêmes se plaignent d'un manque d'étayage, et en particulier ceux qui, après de longues études, entrent avec leurs diplômes dans des entreprises et doivent exercer des responsabilités en ayant sous leurs ordres des personnes plus âgées. Sans le dire, bien sûr, ils éprouvent un malaise intérieur. Ils voudraient pouvoir s'appuyer pendant quelque temps sur l'expérience des aînés, alors que, parmi ceux-là, certains, qui ont l'âge de leurs parents, ne savent pas eux-mêmes se situer en adultes. »*[24] On le voit, le passage à l'âge adulte ne se fait ni sans mal et ni sans crise; je devrai parler de passage à l'âge d'adulte en crise, puis qu'il semble qu'à une crise d'identité personnelle succède une autre crise d'identité sociale. Sur quelle image d'adulte s'appuyer pour s'en inspirer, car comme l'exprime Anatrella: *« Il leur manque aussi des images guides d'un adulte engagé dans une activité professionnelle en rapport avec les réalités. »* [25] et Dimpre de rajouter que : *« L'adulte devient un être vulnérable, immature et dont l'identité se trouve ébranlée. »*[26] Je reviendrai plus bas sur cette notion d'image et donc de projection, qui aura une place important dans notre réflexion, non seulement car l'image est le domaine de l'opticien évidemment, mais également car ce sera une réflexion récurrente de mes interviewés. Je peux d'ores et déjà dire que plusieurs d'entre eux ont eu des images positives d'opticiens auxquelles ils ont pu se raccrocher, en contradiction avec mes auteurs précités. Leurs assertions sont probablement vraies sur un plan général, en revanche, ils ne rencontrent pas d'écho dans ma démarche clinique ou sur mon échantillon. Je constate que la notion d'adolescence se décante progressivement mais difficilement, c'est-à-dire sans véritablement aboutir. Et quel serait cet aboutissement ? Il apparait que même être adulte ne s'entend pas si clairement en fait, tant ce processus de découverte de soi prend du temps et n'assure jamais d'une fin. De quel adulte parle-t-on ici et maintenant ?

Adulte, selon le Larousse précité vient du latin *adultus*, de *adolescere*, (grandir). C'est un **adjectif,** qui qualifie celui qui est parvenu au terme de sa croissance, à son plein développement, ou celui qui fait preuve d'équilibre, de maturité (par opposition à infantile), celui qui a un comportement adulte. Contrairement à « adolescent » qui est un nom, adulte est un adjectif issu de la même racine latine.

---

[22] Ibid
[23] Ibid
[24] ANATRELLA T., « Les « adulescents » », Études, 2003/7 Tome 399, p. 37-47. (Consulté le 01/04/2015) .http://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm
[25] Ibid
[26] DIMPRE C. Ces jeunes en formation qui projettent les temporalités de leur vie adulte future -Revue scientifique Carriérologie. (consulté le 01/04/2015)

De la même façon que l'adulte jaillit de l'adolescent, la filiation semble inversée car l'adulte vient de l'adolescent, comme les enfants qui feraient les parents. Cette adjectivation fait du substantif « adulte » un qualificatif d'un état que prendrait l'adolescent. Nous ne serions avant tout que des adolescents agissant en tant qu'adultes. Ainsi, Bossard (2009) citant Chabert (2000): « *[…] alors que le temps de l'adolescence favorisait la centration sur soi, l'entrée dans l'âge adulte oblige à un décentrement », à une « nécessaire prise en compte de l'autre et de la réalité »*[27]. Le substantif « adulte » en tant que nom s'entend pour l'individu physiquement et psychologiquement développé dans le champ biologique. Dans le champ social, « être adulte », c'est avoir 18 ans et être responsable civilement et pénalement (professionnellement pour ceux qui sont en emploi) devant différentes juridictions constituées pour faire respecter l'ordre. (Encore que la majorité pénale soit à 13 ans en France et que la notion de majeur s'applique en ce domaine plutôt que celle d'adulte).

Le terme d'« adulte » se définit aussi en manifestations dans le champ social et en reconnaissance du même champ social. Pour Anatrella (1988), une des manifestations de l'adulte est l'autorité : *« l'exercice de l'autorité est le résultat d'une compétence psychologique qui sait communiquer un savoir, une expérience ; il implique aussi une capacité à vivre et à dire les conditions dans lesquelles la vie est possible ; il implique encore la volonté d'adhérer à des règles et à des lois justes et nécessaires sans pour autant se sentir inhibé. »* [28] J'en comprends que l'adulte, qui exerce cette autorité a réussi à faire en lui la synthèse des codes de son environnement et de ce qu'il a accepté de devenir, pour montrer une image d'un individu à la fois producteur et produit de son environnement, un symbiote (organisme vivant en symbiose avec un autre d'une espèce différente).

Pour Boutinet (2004) qui s'appuie sur Ehrenberg et Morin, l'adulte se définit par le fait qu'il est en charge, en situation de responsabilité : *« La responsabilité devient la norme qui se substitue à l'ancienne culpabilité (Ehrenberg, 1998). C'est ainsi qu'E. Morin (2000, pp. 71-72) s'interrogeant sur lui-même et essayant de répondre à la question qu'il se pose Suis-je adulte ? affirme: « Adulte, je ne le suis pas tellement. Être adulte c'est avoir des responsabilités ».* [29] Cette saillie de Morin me trouble, si même lui ne se définit pas comme adulte, c'est véritablement la crise! Et il semble pour moi ici fuir ses responsabilités ou plutôt ces responsabilités vis-à-vis de moi que je lui assigne en mon for intérieur, c'est à dire me faire plus savant, plus instruit, plus mature par la magie de son écriture et de ma modeste compréhension. Peut-être que le personnage ne s'entend pas avec cette responsabilité là pour ses écrits ? Ou qu'il s'accorde également avec Boutinet pour dire que l'âge d'adulte *« … n'est plus ou de moins en moins l'âge de transmettre ou d'éduquer »*[30]. Bossard (2009) citant Boutinet (1999) aborde la transition vers le statut d'adulte comme étant une crise à ses débuts, symbole d'une maturation dont l'issue dépend à la fois d'une capacité au sacrifice de ce qui était et d'une confiance en sa propre capacité à affronter les aléas futurs : *« Lorsque l'on envisage la problématique de la vie adulte, on ne parle pas forcément de crise quant à ses débuts. Cependant, au sortir de la formation initiale, il y a souvent une période de sas durant laquelle le statut d'adulte émerge progressivement. Ce « processus de maturation » sera facilité « s'il y a résolution de*

[27] BOSSARD, L-M. Enseignants débutants: de l'«adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », Cliopsy, n° 2, 2009, pp. 65-77.
[28] ANATRELLA T. Interminables adolescences: les 12/30 ans. Editeur : CERF (1988).
[29] BOUTINET J-P, « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? …
[30]Ibid

l'indécision, adaptation à de nouveaux rôles, acquisition de nouvelles compétences, acceptation positive de l'incertitude».[31] Ces auteurs s'accordent avec Anatrella[32] sur ces termes : *« La maturité n'est pas le résultat d'un âge donné ni des expériences, mais du développement et de l'harmonisation des diverses réalités des structures psychologiques dans la personnalité. »* Le moteur de la maturation semble être la crise, la rupture qui tout comme la maturation permet de passer d'un état (physique et psychologique) à un autre en restant le même fondamentalement; ça me rappelle la formule de Lavoisier, *« rien ne se perd, rien ne se crée, tout se transforme »*. Il s'agit bien de cela, grandir et devenir adulte, c'est arbitrer en permanence entre ses émotions, rêves, renoncements, acquis ou encore expériences pour décider et agir en tant qu'adulte; c'est gérer un état de crise permanent pour proposer à son environnement la bonne image de Soi, celle qui correspond à l'individu et celle qui est soluble dans son environnement.

Être un bon adulte, c'est être capable de se transmettre en soi les bons messages, d'afficher une image conforme au champ social et de l'assumer, sous peine de crise (quarantaine ou non). Arriver à ce stade de maîtrise prend du temps évidemment, un temps propre aux individus et à leurs champs sociaux ou professionnels. Je m'appuie sur Blanchard-Laville et Bossard (2000) pour illustrer mes propos : *« Il y a comme une sorte de deuil qui n'arrive pas à se faire et qui, ne se faisant pas, les empêche d'accéder à un nouvel état. Ces difficultés liées à la nécessité d'effectuer le passage de la position d'étudiant à celle d'enseignant rappellent celles que tout individu est amené à vivre lors de son passage de l'état d'enfant à celui d'adulte. »* [33] La crise se présente quand il y a un cap à passer et que les tergiversations de l'individu le freinent au seuil du changement. Pour qui a déjà réalisé un saut à l'élastique le terme de tergiversation par pudeur peut être remplacé par « concentration », mais l'appréhension reste la même.

Ce qui arrive aux jeunes enseignants suivis par Blanchard-Laville et Bossard reflète bien cette difficulté à franchir le pas et à s'incarner dans un nouveau rôle. C'est une difficulté que de s'abandonner dans tous les sens du terme, à savoir d'une part dire « au revoir » à l'adolescent que nous étions et d'autre part plonger « à corps perdu » dans cet « adulte » que l'on ne connaît pas encore. Ainsi, pour les mêmes auteurs, *« on peut faire l'analogie avec l'adolescent dont le corps a changé et qui reste, pendant un temps, avec un esprit d'enfant dans un corps d'adulte, incapable d'assumer symboliquement les nouvelles fonctions qui résultent de sa transformation »*[34], et d'ajouter *« Est-ce à cause des illusions, des rêves, des projets, des attentes, des besoins dont ils étaient porteurs ?* » Ils appuient également sur le fait que sur le plan professionnel cette période de crise identitaire (d'incarnation) dure après la prise de poste : *« Nous pouvons maintenant avancer que cette crise s'étend bien au-delà de ce qui est repéré comme la période effective de la prise de fonction. On peut du coup en inférer que la constitution/construction de l'identité professionnelle ne se résume pas à ce qui se joue au début de l'exercice du métier mais que, comme pour l'adolescence, elle court sur une période assez longue, période dont les contours restent encore à définir. »*[35]

---

[31] BOSSARD, L-M. Enseignants débutants: de l'«adolescence professionnelle » …..
[32] ANATRELLA T. Interminables adolescences: les 12/30 ans. Editeur : CERF (1988).
[33] BLANCHARD-LAVILLE, C. ; BOSSARD, L.M. 2000. « Enseignants débutants : crise identitaire et rapport au temps », communication n° 51, 5e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris. http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L51.htm (consulté le 03/04/2015)
[34] Ibid
[35] Ibid

Cette crise intérieure perdure et impacte les champs professionnels et ceux de la formation comme nous venons de l'aborder. Bossard (2001) en écho à Kaës (1979) revient sur ce moment particulier du parcours de la vie adolescente ou adulte. Il indique qu'on « se forme en se déformant », ce qui implique que *« tout formé est amené à vivre un certain nombre de changements »* et plus particulièrement *« une crise intrapsychique induite par un changement de la perception de soi et une crise d'ordre socioculturel correspondant à un changement dans les relations entretenues par tout sujet avec son environnement. »* [36] Cette crise pour arriver à maturité accouche tant bien que mal d'une identité qui n'aura de cesse de se faire attendre comme une arlésienne et comme l'indique Bossard (2009) *« Il n'y a donc pas de synchronisme entre le changement de statut et l'acquisition de l'identité professionnelle correspondante. »*[37] Cela laisse à penser que l'individu ne se connait pendant longtemps qu'une identité d'emprunt ou provisoire qui dure, pour se confirmer petit à petit comme un tableau « impressionniste » ou « pointilliste ».

Dès lors je me pose la question de savoir à qui est-ce que je me suis adressé lors de mes entretiens ? A des identités confirmées ? De passage ? En devenir ? De Gaulejac (2001)[38] citant Dubar (2000)[39] m'apporte une réponse rassurante : *« L'identité narrative serait en définitive l'expression de cette crise. »* Il l'a définie comme une construction autonome de l'individu à partir de la mise en mots d'une histoire personnelle qui fasse sens pour « soi-même ». Je prends en considération ces propos pour pondérer mes attentes quant au matériel recueilli au cours des entretiens. Car comme le précise le duo d'auteurs précités « *Raconter sa vie est une opération à haut risque »,* Dubar (2000, p. 206), et il convient pour l'auditeur que je suis d'avoir une « écoute armée » (Bourdieu, *La misère du monde,* 1993.) Effectivement, le terrain à explorer est de l'ordre de l'introspection de situations de crises et de rémissions plus ou moins douloureuses, plus ou moins fraiches et plus ou moins assumées. De Gaulejac (2001) le formule ainsi : *« l'identité intime, c'est l'histoire de son arrachement à la famille d'origine, aux rôles traditionnels, c'est l'accès à l'autonomie d'un projet "à soi", c'est le récit de ses ruptures autant que de ses continuités, de ses "crises" (inévitables) autant que ses accomplissements (éventuels) »*[40] . Voilà pour moi des éléments à prendre en compte au moment d'interpréter les signes de rétention ou d'arrangement de l'information de mes interlocuteurs au cours de mon enquête, car ce que je recherche avant tout, c'est *« l'individu […] produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet »* (De Gaulejac, 2003).[41] Je cherche également chez cet individu la manifestation de la conscience de ce processus de maturation et cette appropriation progressive des morceaux épars de son identité en construction : *« L'important n'est pas ce qu'on fait de l'homme mais ce qu'il fait de ce qu'on a fait de lui. »* (Sartre In De Gaulejac, 2003)[42]. Autrement dit, l'homme à l'âge adulte est un construit social, empilement d'identités successives et multiples incorporées, ingérées pour être appropriées.

---

[36] BOSSARD, L-M. « Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable?», Connexions, 2001/1 no75, p. 69-83. DOI : 10.3917/cnx.075.0069 http://www.cairn.info/revue-connexions-2001-1-page-69.htm (consulté le 28/03/2015)
[37] BOSSARD, L-M. Enseignants débutants: de l'«adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », Cliopsy, n° 2, 2009, pp. 65-77.
[38] DE GAULEJAC V., « Sociologues en quête d'identité », Cahiers internationaux de sociologie, 2001/2 n° 111, p. 355-362. DOI : 10.3917/cis.111.0355
[39] DUBAR , « *La crise des identités, L'interprétation d'une mutation* », Paris, PUF, 2000, p. 88
[40] DE GAULEJAC V., « Sociologues en quête d'identité »,…..
[41] DE GAULEJAC V., « Malaise dans la transmission », Empan, 2003/2 no50, p. 32-37. DOI : 10.3917/empa.050.0032
[42] Ibid

L'individu ne conserve ainsi que ce qui lui est devenu propice, c'est à dire propre à le servir et à le définir, il a fait des choix. Il a conservé ce qui pour lui faisait sens en terme d'orientation de sa vie intérieure et de valeur à ses yeux. On peut glisser ici qu'il s'est construit sur des valeurs, sur ses valeurs.

Fidèle à mon habitus (naissant) d'écriture, je m'appuie de nouveau sur le même Larousse pour approcher cette notion; parmi les différentes définitions je retiens celles-ci *« Ce qui est posé comme vrai, beau, bien, d'un point de vue personnel ou selon les critères d'une société et qui est donné comme un idéal à atteindre, comme quelque chose à défendre »*, *« importance, prix attaché subjectivement à quelque chose »* et *« caractère de ce qui produit l'effet voulu »*. Langlois (1954) définit la notion de valeur en citant Scheler (*Nature et formes de la sympathie,* trad. M. Lefebvre, Paris, Payot ,1928) comme suit : *« Pour Scheler, l'essence de la valeur est d'être une qualité tout à fait irréductible à d'autres, indépendante des objets qui lui servent de support [...] La valeur est également inexprimable dans un contenu intellectuel et n'est pas saisie par l'intelligence mais par une fonction spirituelle propre, l'intuition émotionnelle* (M. Scheler, , 1928.) »[43]. Langlois (1954) précise son approche en s'appuyant sur Lavelle: *« La valeur est le caractère dans les choses qui fait qu'elles méritent d'exister c'est-à-dire qu'elles sont dignes d'être voulues* (Lavelle, *Introduction à l'Ontologie,* p.79). *Enfin, l'idéal représente ce qu'il y a de non réalisé dans l'être et constitue comme l'opposé de la réalité : L'idéal, c'est donc la valeur elle-même en tant que non réelle ou que non réalisée, on pourrait ajouter en tant que ne pouvant jamais l'être et devant toujours l'être* (*Ibid.*, n.78, p.105.) » [44]. Enfin, il synthétise son acception de la manière suivante: *« nous pouvons définir la valeur : «Caractère des choses consistant en ce qu'elles sont plus ou moins estimables ou désirables pour un sujet ou pour un groupe de sujets déterminés.»* [45] Avec l'appui des auteurs cités, j'entends donc que la valeur est d'abord intime et subjective car elle répond au désir du moi profond. Elle a un prix qui est souvent celui du sacrifice, du deuil ou de l'intégrité à l'âge d'adolescent. Elle a une utilité ou une fonctionnalité déjà éprouvée; ce qui rend sa présence constitutive d'une identité, comme un fragment d'habitus, un invariant qui serait un point de fuite, un horizon ou une ancre.

Cette notion de valeur est délicate à appréhender, elle est comme évanescente, c'est-à-dire en filigrane mais tenseur de la personnalité, à la fois absolue et singulière. Dès lors comment l'évaluer si c'est possible ? La valeur n'est pas objective mais subjective, une pondération est-elle possible ? Par rapport à quelle échelle ? De plus la valeur semble fondamentalement invariable dans l'absolu, mais présente des curseurs dans le singulier et dans sa forme applicative (plus ou moins de radicalité dans le vécu de la valeur). A cela, s'ajoute que la valeur n'a pas de prix économique, mais un prix symbolique (en laissant de côté les valeurs financières et en comprenant par exemple la notion d'euro symbolique en dédommagement d'un préjudice moral). C'est dire que par essence, la valeur n'est pas marchandisable, ni marchandable. Cependant pour son porteur, cette valeur a une utilité, celle d'un point d'appui ou d'un levier qui permet de se guider, de se réaliser et de dire dans un miroir à l'adolescent qui sommeille en lui, qu'il n'a pas changé. Enfin la difficulté à valoriser une valeur pose la question de l'abandon ou de la conservation d'une valeur.

---

[43] LANGLOIS J., « Aperçu sur "la philosophie des valeurs" » Laval théologique et philosophique, vol. 10, n° 1, 1954, p. 79-95. (consulté le 04 avril 2015) URI: http://id.erudit.org/iderudit/1019899ar DOI: 10.7202/1019899ar
[44] Ibid
[45] Ibid

Quand renoncer à une valeur quand elle ne fait plus l'affaire ? Combien résister dans, par et pour une valeur chère à notre cœur ? Comment sait-on qu'on a adopté les bonnes valeurs ?

De l'identité au travail à l'identité professionnelle :

L'identité-travail s'entend selon moi comme une identité personnelle intégrée dans un contexte spécifique. Elle ne se définit pas en tant que tel, mais par ses arrangements manifestés avec le contrat de travail, le poste, le statut ou encore les tâches qui forment le travail à proprement réaliser. Boutinet (2004) le présente ainsi : *« Un tel modèle de vie adulte se décline à travers le développement vocationnel, si par vocation on entend cette perspective dynamique de prise de décision, d'adaptation professionnelle, d'adoption de nouveaux rôles, d'acceptation positive de l'incertitude menant à la réalisation de soi, comme nous le suggèrent Y. Forner et O. Dosnon, à la suite de J.-L. Holland (In Making vocational Choices, a theory of careers.) »*[46] Cette attitude identitaire comprend les contraintes à la liberté individuelle liées à la nature du travail, l'exact contraire du loisir qui se définit par la pleine jouissance de son temps. De fait, cette identité se donne à voir par les différents centres d'intérêt qui en font sa spécificité. A travers ces choix, l'individu essaie de se retrouver dans son travail ou de s'en accommoder. Selon Botteman[47], *« Pour un adolescent, s'intéresser à une profession ou à l'image du professionnel qui l'exerce c'est, selon le cas, se subordonner à elle et aux exigences qu'elle affiche, en s'y ajustant […] ou bien la subordonner à soi et à ses désirs, en rendant la profession proche de soi (assimilation/incorporation) (Piaget, 1964, p. 14, 44-45 et 1967, p.19 ; Botteman, 1999, p.93-94 ; 2005, p.60).»*

Selon Botteman et al, l'intérêt professionnel s'apprécie comme suit : *« Pour Devoet et Gossuin, l'intérêt professionnel peut donc être vécu selon trois modalités de plus en plus prégnantes: acceptation (on s'intéresse un peu à cette activité) – intérêt (on aime cette activité) – préférence (on estime que cette activité nous conviendrait particulièrement bien à cause de l'affinité que nous éprouvons et l'intérêt que nous sentons sourdre en nous pour elle)»*[48]. Mes notions de choix et d'intérêt laissent place ici à celle de préférence, ce qui induit d'abord un choix limité par la nature du travail prescrit et qu'ensuite à l'intérieur de ce cadre, les intérêts n'ont pas la même place. Ils peuvent être vécus avec plus ou moins d'intensité dans leur réalisation, de plaisir dans la récurrence et avoir une priorisation prescrite, différente de celle désirée par l'individu. En effet, certaines tâches peuvent à l'intérieur de son travail lui sembler plus agréables, confortables ou enrichissantes.

Botteman (2007) précise ceci : *« Notre affectivité investit le préféré, notre intelligence recherche le préférable et nos actes manifestent notre préférence»*[49]. Ce qui me touche et compte pour moi (comme mes valeurs) me pousse vers la satisfaction de mon désir et forme mon appétence. Agir en adulte consiste à satisfaire cet appétit avec les moyens du bord, en équilibre avec d'autres désirs ou obligations, en ayant bien à l'esprit, ce que ces faits disent de nous.

---

[46]BOUTINET J-P, « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », …
[47] BOTTEMAN A-E., Peut-on parler de préférences en matière d'intérêts professionnels ?
In Carriérologie, 2007 (consulté le 02/04/2015).
http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_12/287_interets/287_interets.pdf
[48] Ibid
[49] Ibid

Cette vision des choses est discutable, bien sûr car elle est parcellaire évidemment et ne sied pas au cas du « travail alimentaire », elle me semble convenir en revanche pour ceux qui ont pu faire et conforter le choix de leur travail. Je dirais donc avec Botteman: *« Pourtant, ce sont les intérêts qui font vivre, aimer et courir les gens, les font s'intéresser à telle activité ou profession et se battre pour la conquérir. Et leurs préférences ne sont-elles pas ce qui les « porte-en-avant », vers telle activité ou tel métier et s'appliquer à l'atteindre ? Intérêt et préférence professionnels ne sont-ils pas le signe de notre implication dans le monde du travail ? »*[50]. J'acquiesce également à l'assertion suivante de Botteman et Lavelle *: « Ainsi c'est parce que la préférence s'applique d'abord à nous-mêmes, que nous nous identifions au métier que nous préférons. Il s'agit en fait pour l'adolescent, en quête d'une orientation professionnelle, de préférer ce qu'il croit pouvoir devenir par rapport à toutes les autres possibilités. La préférence est donc, en quelque sorte, le pouvoir ou le privilège que l'adolescent donne à un métier pour façonner son identité professionnelle (Cf. Lavelle, 1991, I, p.484-487). »*[51]

Du travail, nous glissons vers le métier en citant Fauconnier qui cite lui-même le Petit Robert : *« Etymologie du mot "métier" (le Petit Robert) : ministerium, service, dont le sens s'est croisé avec celui de misterium […]. Le métier serait ainsi la traduction d'un mystère personnel (identité) en un service extérieur, concret. »*[52]. Cette approche me touche particulièrement et j'y adjoins une autre citation du même auteur : *« Pour saisir la notion de métier et tenter de la conceptualiser (l'attraper avec des mots) on peut dire que le métier est une identité capable de se transformer concrètement en service à autrui et se nourrissant de réalisation et de reconnaissance. L'œuvre est fruit d'une identité. »*[53]Je suis formateur et je me reconnais dans ce métier. C'est-à-dire qu'il correspond à ce que je suis, ce que j'aime faire et ce que j'accepte de donner à voir de moi à travers lui. C'est à la fois mon médium dans le champ de la formation et mon viatique dans un champ social plus large.

C'est le service à la communauté que je souhaite rendre et c'est en cette posture que je serai le moins incarné, le moins dans un rôle, le plus vrai. Me réaliser dans ce sens consiste à lier cette identité profonde avec ce métier et devenir le formateur que je suis. Je fais miennes à cet égard les cinq valeurs de l'éducation selon Reboul O. (le plaisir, l'utile, le collectif, l'humain et le salut)[54] sur lesquelles j'ai pu m'appuyer pour ressentir plus de plaisir au travail et librement adhérer aux obligations de mon métier. Fauconnier me conforte en ce sens: *« Lorsque l'on demande à un ouvrier, à un employé, à un fonctionnaire ou à un dirigeant quel mot associerait le plus étroitement travail et liberté, ils proposent toujours un même mot, le mot métier. Ils disent "mon Métier". Ce mot est très intéressant car il intègre le travail (qu'il soit échangé ou non), l'identité de celui qui le fournit ainsi que son insertion dans une communauté; il intègre autour du travail ce que nous perdons, sens et lien. Un métier associe travail et lien social et cette association se réalise dans la cohérence d'une identité. »*[55]

---

[50] BOTTEMAN A-E., Peut-on parler de préférences en matière d'intérêts professionnels ?.....
[51] Ibid
[52]FAUCONNIER D., Métier, travail, emploi : Une identité oubliée, Transversales n°48 consulté le 04 avril 2015. http://grittransversales.org/archives/revue/48/economie.html 1/5
[53] Ibid
[54] REBOUL O. Les valeurs de l'éducation, PUF, 1991. In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. P118
[55] FAUCONNIER D., Métier, travail, emploi : Une identité oubliée,…….

La lecture de Chami (2006) m'a conduit à la notion de personnalité professionnelle qui me permet une transition vers l'identité professionnelle, d'autant qu'il aborde sous l'angle de la formation en ces termes : *« Qu'est-ce qu'une personnalité professionnelle ? Dans quelle mesure peut-on accoler ces deux termes ? C'est pourtant le but et l'horizon de toute formation et de tout développement des compétences, […] Il s'agit d'une part d'imaginer l'intégration des savoir-faire, des compétences, des connaissances, à la personne en formation. Et, d'autre part, il s'agit d'élaborer et de transformer une « personnalité » sociale, « collective », qui partage un même fond identitaire. »*[56] Même si Chami prend des précautions en éludant la question d'identité par la notion de personnalité, nous entendons bien qu'il s'agit plutôt d'apports d'expérience et de formation compatibles avec l'identité du récipiendaire.

Le rôle de la formation selon moi est de proposer savoirs et connaissances, le cadre pour les assimiler et un mode opératoire (habitus) d'intégration. Bourdoncle (1993) saute le pas et achève notre transition en déclarant ceci : *« Par l'identité professionnelle, l'individu possède un pouvoir dans son domaine, un statut personnel et social par lequel il se permet et est qualifié pour « faire autorité » dans un cadre précis qu'il a fait sien. Cela confère à l'individu une rationalité qui fait de lui un expert et lui permet « d'exercer un certain travail interdit aux autres »*[57]. Cette assertion rappelle les obligations (responsabilités) et l'autorité de l'âge adulte déjà évoquées. Les notions d'expert et de travail « interdit aux autres » correspondent bien à notre public de jeunes opticiens, qui jouit en tant que profession d'un statut social et d'une reconnaissance associée. Rinaudo (2004)[58] à propos des enseignants rappelle que l'identité professionnelle est mouvante; elle est un construit social « urbi et orbi », c'est-à-dire entre l'identité de l'enseignant (définie par ses actions, ses croyances et ses perceptions) et son champ de réalisation fait de ses différents interlocuteurs. Il l'indique textuellement ainsi : *« L'identité professionnelle se caractérise comme une construction flexible, résultat toujours provisoire de liens et de relations, interface du psychologique et du social (Giust-Desprairies, 1996) […] L'identité professionnelle est au carrefour de prescriptions sociales et institutionnelles, de pratiques professionnelles, réelles ou déclarées, et imaginaires. »* L'identité professionnelle est une construction permanente et évolutive en même temps. C'est un lacis de compromis, d'affirmations, de renoncements, de projections, de certitudes, d'incertitudes, de credo et de libido. L'imaginer est comme on le voit difficile, la circonscrire pour l'étudier semble vain. Cependant Rinaudo (2001) propose une piste de recherche que j'emprunte bien volontiers : *« Il nous faut donc étudier l'identité dans une approche qui la comprenne comme production, ajustement et acceptation des multiples représentations projetées, rêvées, créées, proposées ou encore imposées »*. Je conforte mon choix de travail sur les représentations par Bourdoncle: *« L'identité professionnelle est constituée d'un ensemble de représentations sociales fonctionnant comme des modèles qui ont permis son appropriation par l'individu. Pour adhérer à ces représentations, il est nécessaire que l'histoire de la personne corresponde à celle de la profession puisqu'elle s'y inscrit, l'une et l'autre*

[56] CHAMI J., « La « personnalité professionnelle »… Connexions 2/2006 (no 86), p. 67-83 (consulté le 02/04/2015). URL : www.cairn.info/revue-connexions-2006-2-page-67.htm. DOI : 10.3917/cnx.086.0067

[57] BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83119. (consulté le 02/04/2015) (http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.bernard_jb&part=126715

[58] RINAUDO, J.L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants…. Recherche et Formation, n° 47, p. 141–153. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-11.pdf (consulté le 02/04/2015)

sont interdépendantes. »[59] Ces deux assertions ont fini de forger mon envie d'aborder cette recherche sous l'angle des représentations. C'est bien ainsi que je me représentais le fruit de ma recherche. En serais- je capable ? Ce n'est pas une certitude. Mais c'est mon désir, et c'est là que va ma préférence. Peut-être qu'il n'en sortira qu'une ébauche ou une esquisse de représentation, un brouillon mais ce n'est pas ce qui importe au premier chef selon moi; il faut d'abord faire (agir) et comme le dit le dicton « mille fois sur le métier remettre son ouvrage ».

1.2 La professionnalisation par la formation

Ce que j'entends par professionnalisation par la formation concerne d'abord le sujet qui fonde le projet d'être acteur et objet d'une formation en vue d'apprendre à agir en tant que représentation du métier convoité. C'est sur ce matériau humain en recherche d'un alter ego que le processus d'identification au métier va œuvrer à la fabrication d'un professionnel. Avec Sartre (Critique de la raison dialectique, 1960), je dis: *« L'homme se définit par son projet.»* Cela signifie pour moi que le projet est le support du dépassement de sa propre condition. C'est la manifestation de cette volonté de rupture avec ce qui était avant. C'est une main sur son destin et un choix de construction. Pour Liétard (2014): *« Le projet professionnel doit alimenter la réalisation de la personne, en articulant avec l'idée qu'elle se fait de la réalisation de sa vie. »*[60] Il s'agit donc pour se réaliser, c'est-à-dire de réduire l'écart entre celui qu'on est et celui qu'on souhaite devenir comme le précise Liétard encore, *« l'homme est un être de crise, oscillant continuellement entre ruptures et sutures. C'est donc par des dérèglements multiples ouvrant sur des résolutions toujours précaires que l'homme a créé sa propre histoire. »*[61] C'est un choix, c'est une obligation, c'est le propre de l'homme que d'organiser ces transitions identitaires en soi et dans le champ social, comme un habitus identitaire, un procédé de fabrication de soi.

Cependant certains auteurs appuient sur l'illusion de l'intentionnalité dans le changement dans la mesure où celui-ci « ne se décrète pas » (Crozier, 1977) et il constitue un *« apprentissage, c'est-à-dire la découverte, voire la création et l'acquisition par les acteurs concernés, de nouveaux modes de raisonnement, bref, de nouvelles capacités collectives »*.[62] Même si la dynamique du changement nous échappe individuellement, nous y participons collectivement, soit en s'en démarquant, soit en y adhérant par la conduite de sa propre stratégie d'accompagnement du changement, en réalité. Pour ces interactionnistes (nous reviendrons plus tard sur ce terme), Sartre professe ceci : *« Pour nous, l'homme se caractérise avant tout par le dépassement d'une situation, par ce qu'il parvient à faire de ce qu'on a fait de lui »*. Il ne s'agit pas tant de devancer les événements (en dépassant la situation) que de faire avec, c'est à dire de ne pas faire de la situation un obstacle mais de l'intégrer comme contexte du jeu. L'important est ailleurs comme le dit Camus : *« L'homme est sa propre fin. Et il est la seule fin. »*

Quelle que soit la situation de formation, elle peut être mal adaptée à son besoin, mais c'est à l'homme de combler les manques en inventant ses propres solutions. Comme le dit Dubet

[59] BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », ...
[60] In Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. (p 133)
[61] Ibid (p172)
[62] Michel Crozier, Ehrard Friedberg, L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective, Seuil, 1977, réed. 2007.

(répondant à la question « Pourquoi va-t-on à l'école ? *»): « c'est l'élève lui-même qui doit construire cette motivation et agencer le sens qu'il accorde à ses études »*[63]. C'est ainsi, nous sommes finalement seuls devant nous-mêmes et cette responsabilité de nous réinventer, seules les motivations nous différencient. Mais cette démarche commune de formation laisse imaginer une prise de conscience similaire comme l'atteste Bergson (L'Évolution créatrice, 1907), *« Pour un être conscient, exister consiste à changer, changer à se mûrir, se mûrir à se créer indéfiniment soi-même.»* Bergson me permet de rajouter une limite à mon propos sur la formation; elle permet de (obligation de moyens) mais ne garantit pas que (obligation de résultat). J'entends par là que la formation est un outil idoine pour certains pour changer, elle vise à leur en donner les moyens, c'est son horizon. Cependant l'individu en formation veut en sus des fruits de la connaissance, l'attestation qu'il a bien changé, à mon sens cela fait une différence notable.

De fait, la marchéisation de la formation porte parfois à confusion quand payer une formation correspond à acheter un diplôme, mais il s'agira là d'une illusion identitaire. Illusion encore que le choix d'après Bouveresse (2003) s'appuyant sur Bourdieu (1984) : *« Ce que nous devons être prêts à admettre et qui est le plus inadmissible est le fait que « nos choix en apparence les plus personnels, les plus intimes, et, par là, les plus chers,[...], trouvent leur principe dans des dispositions socialement constituées où s'expriment encore, sous une forme plus ou moins transfigurée, des propriétés banalement sociales, tristement impersonnelles »* (In Pierre Bourdieu, Homo academicus, Paris, Minuit, 1984) [64]. Là où Bourdieu nous rappelle que l'Homme et son identité (entendue par les choix qui la donnent à voir) sont socialement construits, il faut entendre que l'individu ne dispose pas du choix absolu, c'est-à-dire un inventaire des possibles et à venir (non inventés encore). Il appuie en fait sur la nécessité d'un existant pour faire un choix, et face à l'existant que peut-on inventer? Le choix qui se propose est un choix limité au même titre que la rationalité limitée (Simon 1955) et il est forcément contextualisé par l'acteur et le champ social qui supporte cette action. Dans ces conditions, le choix consiste à arbitrer entre les potentialités de satisfaction du désir de changement disponibles dans l'environnement habité. Cela concerne pour la formation, les savoirs, les connaissances, les compétences à mettre en œuvre, le métier concerné et son habitus de professionnalisation.

Une fois le choix du corpus scientifique (ensemble de savoirs) arrêté, le sujet doit arbitrer entre les méthodes d'acquisition. Selon Thom, *« La théorisation est plus essentielle que l'expérimentation»* ce à quoi Einstein répond *« La connaissance s'acquiert par l'expérience, tout le reste n'est que de l'information »*. Je ne vois pas là une véritable opposition entre ces deux auteurs mais plutôt une confortation. La théorisation retient ce qui fonctionne et s'appuie sur les expérimentations réussies en donnant les clés de leurs reproductions. Cette répétition des réussites fabrique l'expérience et permet au savoir d'être partagé et ainsi de faire connaissance. Pour Pineau (2009) *: « La connaissance est définie selon son étymologie – naître avec – comme un cognitif incorporé aux sujets […] Les acquis*

[63] DUBET F. Pourquoi va-t-on à l'école ? Sciences humaines n°76,1997. In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. P. 121

[64] BOUVERESSE J., « La connaissance de soi et la science », Actes de la recherche en sciences sociales, 2003/5 no 150, p. 59-64. DOI : 10.3917/arss.150.0059

expérientiels ont ce statut de connaissances incorporées. »[65]Et d'ajouter, *«Le savoir est un ensemble d'énoncés et de procédures socialement constituées et reconnues»* (Beillerot, cité par Carré, ibid., p.89).[66] La connaissance est un savoir identifié et reconnu par l'expérience; elle est formalisée pour pouvoir être stockée, échangée entre pairs ou pour former le néophyte. Les savoirs formés en connaissance vont servir d'appuis pour pouvoir développer des compétences dans l'action professionnelle. La partie objective que représente le savoir de par sa conception scientifique est subjectivé quand il est partagé en connaissance et qu'il alimente les compétences. On peut entendre les compétences comme étant des éléments de connaissance justement mobilisés pendant l'action et individualisés, laissant ainsi voir qui agit, par le comment il agit. Selon Jobert, *« La compétence à vivre apparaît ainsi comme la capacité déployée par un individu de mobiliser les ressources diversifiées dont il dispose, dans une situation, pour obtenir la reconnaissance de sa personne à travers l'obtention d'un résultat dans le monde objectif.»*[67] La personnalité est le vecteur de subjectivisation; l'identité développée par le choix d'agir et les choix dans l'action se montre par la compétence qui s'en trouve nécessairement individualisée. Denoyel, à propos des formateurs ajoute ceci : «*tout acteur de la formation a son « biais du gars », qui exprime le savoir-faire de l'artisan, l'intelligence pratique et rusée, la connaissance oblique des habiles »*[68]. Selon Jobert, cette notion de compétence pourrait valablement s'appeler « ingéniosité au travail »[69] .

Le travail de l'opticien s'appuie sur des savoirs scientifiques, des connaissances techniques, des compétences manuelles et des qualités commerciales. Même si la technologie concernant la taille des verres et le montage offre plus de qualité standardisée, la gestuelle du montage en atelier est constituante de la profession et de son aspect technique. Leroi-Gourhan (Le Geste et la Parole, 1964) nous permet l'illustration suivante : **«** *La main à l'origine était une pince à tenir les cailloux, le triomphe de l'homme a été d'en faire la servante de plus en plus habile de ses pensées de fabricant* ». Il est sur ce point rejoint par Matisse qui rajoute : *« La main n'est que le prolongement de la sensibilité et de l'intelligence.»* En optique, l'esthétique est importante et la technique n'est pas suffisante pour rendre compte de cette sensibilité, c'est affaire d'identité. Et même d'identité collective selon Wittorski (2008) citant Zarca (1988) : « Pour Zarca (1988), étudiant l'identité artisanale, l'identité de métier s'exprime dans les gestes qui constituent un langage spécifique bien éloigné des procédures formelles: *«Le geste du métier implique un rapport à une gestuelle déjà constituée dans laquelle sont pris ceux qui la transmettent. Ainsi, une esquisse de geste technique signifie, à qui en possède le sens pratique, tel ou tel affect, telle interrogation ou telle réponse, tel conseil ou tel ordre… en tout cela l'identité se forge par la gestuelle et s'y exprime » (opus cité, p.254). »*[70] Apprendre ces gestes, les répéter et les perpétuer fait de l'individu un demandeur de reconnaissance professionnelle. Par ces gestes, il montre qu'il en est et qu'il souhaite être reconnu comme tel.

---

[65] PINEAU G.,« Savoirs et rapports aux savoirs », in Jean-Pierre Boutinet , L'ABC de la VAE ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 210-211. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0210
[66] Ibid
[67] In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. ...P P154- 155
[68]DENOYEL N. « Le biais du gars, formation par l'espérience et culture de l'artisan ». In LIETARD (2014). PP154- 155
[69] JOBERT G. (*La compétence à vivre, ….*). In LIETARD B. (2014). P P154- 155
[70] WITTORSKI R. (2008). la notion d'identité collective. L'Harmattan. La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique, L'Harmattan, pp.195-213, 2008, Logiques Sociales. HAL Id: hal-00798754 https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798754(consulté le 01/04/2015)

Bourdieu (1994) , qui nous avait prévenu que nous ne choisissions que ce qui était connu me permet d'ajouter cette réflexion sur la reconnaissance : *« le capital symbolique suppose l'existence d'agents sociaux constitués, dans leurs modes de pensée, de telle façon qu'ils connaissent et reconnaissent ce qui leur est proposé, et qu'ils lui accordent croyance, c'est-à-dire, en certains cas, obéissance, soumission. »*[71] Ainsi la re-connaissance commence par la connaissance à proprement parler, la capacité à intégrer et restituer cette connaissance dans les échanges (dont l'action sous forme de compétences) et le contrôle de cette restitution. Comme le signifie Pineau (2009) s'exprimant sur la VAE (Validation des Acquis d'Expérience) : *« L'acteur porteur d'expériences est immergé dans un monde vécu d'où il doit extraire du cognitif, du su, du connu. Il part de l'expérience pour identifier des acquis. Il est dans un rapport aux savoirs – EAV (Expérience à valider). Le professionnel validant, lui, est représentant de mondes socio-cognitifs formels. Il est adossé à des savoirs constitués qui lui servent de référents pour estimer la validité sociale des acquis personnels »*[72]. Cette assertion nous permet d'induire l'aspect bilatéral de la connaissance. L'individu, objet de la formation est réceptacle de connaissance mais en tant que sujet il est émetteur de la connaissance. La connaissance a donc une constitution de service, elle n'existe pas à l'état inerte mais prend naissance en présence d'interlocuteurs, ou au moins d'un émetteur et d'un récepteur. Elle est donc constituée d'une subjectivité relative à son contexte, dont il faut tenir compte. C'est Hameline dans une note de lecture sur Kaës et al[73], qui nous éclaire sur cette propriété de la connaissance: *« Dès qu'un savoir est à former, il y a du transfert à prendre en compte, offert à l'interprétation, seule voie pour diminuer utilement la méconnaissance que toute formation du savoir entretient : désirer savoir, c'est, dans le même mouvement s'ouvrir aux risques d'une vérité et instaurer la résistance. »*

Se former ne va pas de soi, c'est un choix parmi des possibles et l'accès à la connaissance ne va pas de soi non plus; il dépend de la qualité de la communication concernant le contenu échangé, l'intentionnalité de l'émetteur et le degré d'ouverture du récepteur, comme indicateur de son désir d'apprendre, c'est-à-dire d'accompagner le changement. Le changement en question concerne particulièrement le champ du travail et impose des choix en passe d'être déjà actés, comme le souligne Bourdon (1996) : *« En effet, si les préférences et les aptitudes individuelles conservent une certaine influence sur les cheminements de carrière, les contraintes de plus en plus sévères imposées par l'organisation de l'offre d'emploi laissent une marge de manœuvre qui va s'amenuisant»*[74]. Cet auteur nous permet d'aborder sa notion d'« espace professionnel »[75], qu'il définit comme suit en s'appuyant sur les auteurs cités : *«des groupes d'occupations peuvent être définis à partir de leur lien avec la formation pour former des segments du marché du travail (de Grip, Groot et Heijke, 1991) »*[76]. Ces auteurs induisent donc que la dynamique du changement est contextualisée en « ouvrant » ou en « fermant » ces espaces en fonction du jeu des acteurs à la manœuvre: *« La*

[71] BOURDIEU, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Éditions du Seuil. p190
[72] PINEAU G.,« Savoirs et rapports aux savoirs », in Jean-Pierre Boutinet , L'ABC de la VAE ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 210-211. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0210
[73] HAMELINE D. Kaës (René), Anzieu (Didier), Bejarano (Angelo), Scaglia (H.) (et al.). — Désir de former et formation du savoir. In: Revue française de pédagogie. Volume 40, 1977. pp. 64-69.
[74] BOURDON, S. (1996). « Formes institutionnelles de fermeture d'espaces professionnels et insertion en emploi des diplômés ». Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, vol. 3, n° 1, 1996, p. 35-52. URI: http://id.erudit.org/iderudit/1017450ar DOI: 10.7202/1017450ar (consulté le 02/04/2015)
[75] Ibid
[76] Ibid

fermeture d'un espace professionnel a été définie, en première analyse, comme la résultante de transactions entre employés et employeurs visant à lier mutuellement et exclusivement les uns et les autres dans leur demande et leur offre de travail, tendant ainsi à créer des micromonopoles à l'intérieur du marché global de l'emploi.»[77] Il me semble qu'au vu des caractéristiques de l'espace professionnel des opticiens, je me retrouve là en terrain (re)connu : *« Compte tenu de leur forte institutionnalisation, les espaces fermés se retrouvent principalement dans la grande entreprise et l'appareil étatique tout comme ils sont plus concentrés dans les domaines à forte composante technologique, alors que les espaces ouverts sont associés aux petites et moyennes entreprises, le plus souvent à la remorque des premières (sous-traitance) et plus artisanales.* »[78].

Concernant, les opticiens je trouve même paradoxalement qu'on peut y trouver des champs ouverts et fermés, tant cette dynamique tient plus à l'organisation du métier et du travail dans l'organisation que du métier lui-même. Le marché de l'optique présente des structures diverses d'organisations capitalistiques de type franchise, des organisations économiques de type opticien indépendant ou encore des formes coopératives ou mutualistes. Bourdon (1996) propose encore ceci : *« L'institutionnalisation de la fermeture par champ de compétence repose sur un plus large éventail d'acteurs sociaux tels les ordres professionnels, les associations professionnelles, certaines régies étatisées et sur les organismes dispensateurs de diplômes. »*[79]. Cette assertion cadre avec le rôle du CPNE-FP de la branche optique et le processus. Je lui emprunte également : *« Au premier plan des stratégies qui s'offrent aux nouveaux diplômés faisant face à ces espaces fermés par les compétences s'impose souvent la poursuite des études, particulièrement dans les domaines touchés par l'accroissement des exigences à l'entrée»*[80]. Cet emprunt se justifie par le fait que le CQP optique est une possibilité de prolongation des études pour l'échantillon sur lequel j'enquêterai, et qu'il a vu son référentiel récemment modifié. Bourdon (1995)[81] met en avant les problèmes liés à cette « fuite en avant » du plus de formation, à savoir une dépréciation du diplôme à la fois par l'espace professionnel mais aussi par le sujet de la professionnalisation déçu par ce parchemin devenu vain, car impotent à concrétiser le changement. C'est ainsi que parfois, il y a loin de la coupe aux lèvres, c'est la désillusion. Je cite: *« le seul accroissement du niveau de formation requis pour l'obtention d'un poste, sans modification simultanée et dans le même sens des responsabilités et des exigences des tâches à exécuter, peut entraîner, dans un premier temps, des attentes irréalistes par rapport à l'emploi puis, lorsque ces attentes sont déçues, la démobilisation et le désabus »*[82].

C'est une des limites importantes de la professionnalisation par la formation, c'est-à-dire qu'elle ne reflète pas la réalité du travail auquel on se destine. Pourtant selon Trottier (2005), les monde du travail et le système éducatif se sont rapprochés, *« Le système éducatif et les entreprises ont davantage qu'auparavant des préoccupations communes et assument des responsabilités conjointes dans la planification des enseignements, la sélection des savoirs et la formation des compétences. Les contenus et les modalités de la formation sont plus immédiatement liés aux modes d'organisation*

[77] Ibid
[78] Ibid
[79] Ibid
[80] Ibid
[81] Ibid
[82] Ibid

du travail dans les entreprises et aux technologies qui y sont utilisées. Dans ce nouveau mode d'articulation, la formation s'étale davantage qu'auparavant tout au long de la vie »[83]. La dynamique du changement impulsé dans le milieu du travail trouve son écho dans le milieu de la formation avec des injonctions clairement prescrites mais aussi des attentes non formulées car tacites ou indicibles, notamment sur les individus professionnalisés. De fait, selon Trottier, *«Le travail a un caractère plus collectif et requiert d'un salarié une capacité de travailler en équipe. Le cadre de référence des travailleurs n'est plus nécessairement le métier mais l'entreprise. Ils doivent développer une certaine capacité de gestionnaire, adhérer aux normes de qualité de l'entreprise et se mobiliser en fonction de ses objectifs »*[84].

Le métier est objet de changement lié à son organisation, ce qui fait que le professionnel a le choix de s'adapter moins au changement du travail qu'au changement dans son travail, tributaire qu'il est de la stratégie de son entreprise présentant un espace professionnel plus ou moins fermé, *« Un des postulats sous-jacents à ces travaux est que les jeunes sont les acteurs de leur insertion et que leur trajectoire professionnelle n'est pas purement déterminée par leur niveau de scolarité, leur genre et leur origine sociale. On a tenté d'intégrer dans les schémas explicatifs la logique des acteurs qui disposent d'une marge de manœuvre dans la construction de leur itinéraire.* »[85] L'idée de marge de manœuvre induit la présence de plusieurs protagonistes capables d'influencer le changement et de contrôler l'ouverture et la fermeture de l'espace en fonction des besoins de ressources humaines (quantitatif) et de compétences (qualitatif); nous convoquons pour illustration Trottier s'appuyant sur Baron et al. (1994) et Bessy & al. (1997): *« C'est dans ce contexte qu'on en est venu à s'intéresser aussi aux comportements et aux logiques des acteurs et des intermédiaires du marché du travail œuvrant dans les instances responsables des politiques de placement de la main-d'œuvre, des organismes de formation, des organismes communautaires, des associations*[86]. Selon les propos de ce même auteur : *« Ces acteurs participent à l'aménagement des relations entre les systèmes éducatif et productif. Ces études mettent l'accent sur les professionnels qui se retrouvent dans ces organismes, leurs interactions et la façon selon laquelle la transition est construite par l'intermédiaire des acteurs qui les composent ».* [87]Pour le projet de formation qui nous occupe, j'ai déjà évoqué l'appartenance professionnelle des intervenants à la sphère de l'optique, et cette réflexion la met particulièrement en lumière. Le marché de la formation n'est donc pas une matrice vierge qui mettrait face à face un individu en quête de professionnalisation et une source de connaissances à laquelle il pourrait alimenter son changement.

Mon approche première était logique mais naïve à l'image des termes d'Anatrella: *« Les enfants vont pouvoir faire des études et accéder à d'autres métiers que ceux de leurs parents dans la volonté d'une promotion sociale obtenue grâce à la formation. Si bien que cet espace entre l'enfance et la vie adulte est devenu un temps de formation et de préparation ».*[88] Nous avons vu que la notion de choix était discutable dans sa réalité. Wittorski (2008) nous permet de mûrir cette approche en

[83] TROTTIER C.,« L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », Education et sociétés, 2005/2 no 16, p. 77-97. DOI : 10.3917/es.016.0077
[84] Ibid
[85] Ibid
[86] Ibid
[87] Ibid
[88] ANATRELLA T. Interminables adolescences: les 12/30 ans. Editeur : CERF (1988).

précisant ceci : *« les organisations cherchent à convertir les identités professionnelles au profit d'une culture d'organisation (fondée sur des principes d'efficacité et d'excellence)»*[89]. Il confirme par là les auteurs précités qui nous montrent que la formation a plus à voir maintenant avec l'organisation du travail, qu'avec le métier lui-même. Dès lors, quelle identité professionnelle est en question? En méconnaissance de cause, l'acteur se voit inculquer les préceptes d'une identité située et contextualisée, qu'il prendra pour l'identité du métier alors qu'il n'en est rien. Wittorski ne dit pas autre chose par ceci: *« D'une certaine façon, il présente, sous un visage différent le débat faisant prévaloir du côté de l'organisation la logique compétence (dans un souci d'accompagnement des évolutions du travail et de repositionnement du pouvoir dans les organisations), et du côté des acteurs la logique qualification (dans un souci de mise en reconnaissance des professionnalités à l'initiative des salariés, dans les organisations).»* [90] Bourdoncle (2000) cité par Wittorski permet de résoudre le problème car pour lui, peu importe qui est à l'injonction de la formation puisqu' *«il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée »*[91]. Cependant, je reste insatisfait par cette formulation ascétique et théorique, qui nous prive de la charge subjective déjà évoquée. Je me retrouve plus volontiers en Wittorski sur ces propos: *« Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits. Le modèle de la construction identitaire de Dubar (1991) se présente comme une dynamique fondée sur la projection dans l'avenir et sur la négociation dans un espace professionnel des modalités de reconnaissance et des objets reconnus (notamment les compétences).* »[92]

La professionnalisation-formation se qualifie selon Wittorski par une réflexion sur son objet qui est l'individu et sur son contexte d'évolution. Mais elle se retourne aussi sur elle-même en vue de réfléchir à améliorer son processus d'action pour rejoindre son horizon. Nous comprenons donc que la professionnalisation par la formation contient également ses habitus que Wittorski introduit en évoquant la réflexivité de la formation par rapport à ses propres pratiques: *« La professionnalisation : « fabrication » d'un professionnel par la formation et, dans le même temps, recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation »*.[93] Ce changement, comme d'autres n'est pas seulement le fait des acteurs (organisateurs) de la formation, mais comme les autres espaces professionnels, sa dynamique interne est co-construite par les différentes stratégies des acteurs de ce champ : *« Cette évolution prend, par exemple, la forme de dispositifs de formation partenariaux plus complexes et multi-acteurs. L'enjeu consiste alors à questionner et à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de « production travaillée » (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation* »[94]. Je retiens comme indice d'habitus dans la formation (ce que nous cherchons) la propension de l'organisation à réfléchir à ses pratiques de formation, à les sélectionner, à les adapter pour fournir des pièces d'identité professionnelle.

---

[89] WITTORSKI R., « La professionnalisation », Savoirs, 2008/2 n° 17, p. 9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009
[90] Ibid
[91] Ibid
[92] Ibid
[93] Ibid
[94] Ibid

C'est dans cette acception que j'entend les propos de Wittorski : *« Nos travaux reposent sur une définition construite de la professionnalisation qui met en avant l'idée d'une transaction identitaire sujet-environnement. La professionnalisation est, selon nous, à la fois : une intention (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; un processus de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; une transaction (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés.* »[95]

1.3 L'ingénierie de formation (comme outil de professionnalisation)

Dans le cadre du changement déjà évoqué, l'ingénierie de formation entendue sommairement pour le moment, comme l'outil de structuration et d'animation de la formation ne peut être inerte, générique et pure application théorique. L'ingénierie doit avoir pour propriété nécessaire une approche contextualisée et être capable de répondre aux besoins de l'organisation du travail et donc de traduire la demande de professionnalisation dans l'espace professionnel mis à jour. C'est ce que Trottier (2005) entend dans ces termes : *« L'expérience des salariés qui, suite à ces changements, s'engagent dans une démarche de formation continue ne se limite pas à l'acquisition de nouveaux savoirs et au développement de nouvelles compétences. Elle implique souvent une resocialisation professionnelle dont il y a lieu de tenir compte dans la mise en place de dispositifs ou de mesures de formation continue.* » [96] Selon Ardouin (2013) : *« […] la formation est : l'acquisition de connaissances techniques ou professionnelles, l'appropriation d'aptitudes manuelles ou intellectuelles, l'adaptation aux changements techniques, sociaux et à l'organisation du travail, un changement ou l'accompagnement d'un changement, un moyen d'évolution professionnelle et personnelle, un moyen d'accès à la culture, un instrument de développement économique de l'entreprise et des organisations, une obligation nationale, un outil de développement et de progrès de la société dans ses différentes dimensions, un ensemble de savoirs au service de la pratique. »*[97]

Selon ma compréhension, l'ingénierie de formation est donc comme une compétence de formation, c'est à dire des savoirs de formation mis en œuvre pour l'accompagnement d'un changement identitaire dans le cadre d'une professionnalisation. Elle est le théâtre du jeu de deux acteurs et trois rôles. Nous avons déjà évoqué le sujet de formation, co-initiateur de son parcours de formation dans son premier rôle. Ce sujet devient ensuite objet de formation avec pour objectif, une acquisition de connaissances à travers l'échange et la production (himself) personnelle de ces connaissances. Je rajoute à ce champ, l'agent de formation en tant que cadre de la traduction des injonctions du changement (organisation) et interlocuteur nécessaire à la maïeutique (entendu comme accoucheur d'identité) de l'objet de formation. Nous voyons ainsi l'ingénierie de formation comme une structure

[95] Ibid
[96] TROTTIER C., « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », Education et sociétés, 2005/2 no 16, p. 77-97. DOI : 10.3917/es.016.0077
[97] Ardouin, T. (2013) Sandra regina Sales (UFRRJ) & Jane Paiva (UERJ). Uma abordagem multirreferencial e complexa da formação. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, in Paiva, J. & Sales, S. R. (2013).¿Qué es novedoso en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas? Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(69)21(70). http://epaa.asu.edu/epaa/article/view1455

symbiotique, véritable interface entre l'environnement (l'espace professionnel) et service pour l'acteur-objet de formation. Ardouin (2014) propose une définition de l'ingénierie de formation : *« Ainsi, nous définissons l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle constructive et itérative, visant l'optimisation des apprentissages et le développement individuel, collectif ou organisationnel […] dans un environnement complexe traduisant les interactions des niveaux politique, organisationnel, pédagogique, des structures et des types d'acteurs. »* [98] L'ingénierie est donc un creuset d'identités (et donc de valeurs) qui en son sein se connaissent pour faire émerger une identité commune, qui formerait une identité collective. Pour assurer la stabilité de la structure, pour qu'elle ait de la valeur (au sens latin de « valere » « être bien portant) l'ingénierie doit donc incorporer une éthique de l'action au cœur de son habitus et comme le précise Ardouin intégrer *« dans sa démarche, la triade éthique de Paul Ricoeur : respect de soi, respect de l'autre et respect de l'institution »*. Le préalable de l'ingénierie de formation est le respect mutuel des acteurs. Comme le dit Vernant dans un entretien avec Roger-Pol Droit (in Le Monde, 8 juin 1993) *: « on ne discute pas de recettes de cuisine avec un anthropophage. »* Cette assertion hors-contexte nous permet de traduire ainsi le fait qu'au sein de l'ingénierie de formation doit régner des conditions efficaces d'échange entre le sujet, l'organisation et l'institution, tous chargés de se présenter de bonne foi et à sa juste valeur. Ainsi, pour Gide *« un bon formateur a ce souci constant : enseigner à se passer de lui.»* C'est dire que l'ingénierie de formation a une durée déterminée, cette structuration est tutrice et accompagnatrice avant tout du changement. Elle est au service et ne doit pas se mettre en avant ou se croire toute puissante à forger seule le dessein commun.

Elle a pour objet la transmission de la connaissance sous toutes les formes qu'elle pourra engendrer pour la faire survenir. Nous empruntons à Revel la sentence suivante *: « la connaissance et l'intuition, loin d'être ennemies, sont complémentaires. »* L'ingénierie de formation est un système ouvert qui doit convertir les divergences des acteurs pour fabriquer du sens à la construction identitaire dans un contexte subjectif de crise. *« L'acquisition d'un savoir nouveau […] ne va jamais sans contrarier ou étonner un savoir ancien : il n'existe pas de tête idéalement vide. »*, nous rappelle Barthes[99]. Pour Meirieu (2009) : *« Voilà comment je ressens aujourd'hui ce principe d'éducabilité. Je le ressens comme ce qui permet d'être attentif et de contribuer à l'émergence de quelqu'un, d'une personne dans une société où c'est devenu difficile et où les jeunes trouvent souvent des alliés pour le pire et pas pour le meilleur. Qu'ils trouvent des alliés pour le meilleur et pas pour le pire, c'est votre travail. »*[100] . Cet ordre et ce sens de marche rappellent utilement que s'inscrire en formation n'est pas être formé pour autant. Il arrive parfois que les agents de formation ne respectent pas la promesse pédagogique car leurs valeurs laissent à désirer, mais certains auteurs remettent en cause le principe même d'éducation professionnelle. Je me suis intéressé au concept de Bildung, car le public éligible au CQP est en grande majorité issu de la formation initiale et donc encore déconnecté de la sphère professionnelle. Selon Stiegler (2008) le terme unique Bildung en allemand « éclate » « sous la pluralité de ses équivalents français « culture », « formation », « éducation », « enseignement ».[101]

---

[98]Ardouin, T. In JORRO et al. (2014) Dic. des concepts de la professionnalisation. Editions De Boeck. P 166 .

[99] BARTHES R. Une histoire de la civilisation française. (consulté le 04/04/2015) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_0395-2649_1960_num_15_5_420672

[100] MEIRIEU P.,« Le pari de l'éducabilité » Les soirées de l'enpjj, Les Cahiers Dynamiques, 2009/1 n° 43, p. 4-9. DOI : 10.3917/lcd.043.0004

[101] STIEGLER B., « Nietzsche et la critique de la Bildung », Noesis [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 13 juin 2008, consulté le 30 mars 2015. URL: http://noesis.revues.org/582

Selon Arendt, adepte du concept Bildung : *« l'école n'est en aucune façon le monde et ne doit pas se donner comme tel. »* Cela dit pour Arendt, l'école était vue comme un système fermé au monde extérieur, alors que nous voyons l'ingénierie de formation comme un système ouvert. Selon cette vision de Bildung, l'acteur se présentera en tant qu'adulte mûri par la formation au monde du travail. Le terme d'adulte nous rappelle que l'individu en formation que nous dessinons est un adolescent en quête des attributs de l'âge d'adulte à travers un voyage identitaire. Pineau (2010) nous offre un passage sur le voyage et ses effets sur la maturation : *« les apports du voyage ont pu être abordés heuristiquement avec la théorie des quatre changements d'Aristote appliquée à ses formations possibles : changement physique de lieu (se déplacer), changement biologique de formes (se transformer), changement psychologique (maturer), changement mental (apprendre) (Fabre, 2003). Avec cette théorie ressortent quatre apports possibles du voyage : se déplacer, se transformer, apprendre, maturer. Ces quatre apports sont souvent imbriqués, mais peuvent définir quatre grands types de voyage les travaillant plus spécifiquement : le simple déplacement, à la limite du voyage ; le voyage-aventure de découverte ; le voyage d'étude ou d'apprentissage ; le voyage existentiel de quête de sens et de soi.* »[102]

La formation est donc un voyage contextualisé dans un territoire, dans une biologie et dans une psychologie tous subjectifs car spécifiques aux acteurs, aux organisations et aux institutions. De plus l'occurrence de la formation évolue avec l'accélération du changement. Aujourd'hui la formation initiale dure plus longtemps en vue d'obtenir de hauts diplômes, mais elle se poursuit de plus en plus communément par des périodes de formations continues diplômante, qualifiante ou professionnalisante. Il est entendu maintenant en France que la formation est un parcours tout au long de la vie, comme nous le rappelle Pineau encore une fois : *« L'ouverture des apprentissages au cours complet de la vie oblige à les réintégrer. Réactualiser cette théorie ouvre l'exploration de trois types de formation très différents, complexes et en interaction, parfois contradictoires : la formation par soi, l'autoformation ; par les autres, la socioformation, et par les choses, l'écoformation (Pineau, 2000, pp. 125-137). »*[103]

J'ose un petit écart par rapport aux propos de l'auteur; je préfère le terme d'hétéroformation en lieu et place de socioformation. Cela me permet de resituer l'exercice de cognition (au sens de création de connaissance) dans un échange entre pairs de chair et d'os pour précision. De plus par déformation professionnelle (ou identitaire), je lie le social à la sphère économique entendue dans son ensemble et non réduite à ses acceptions marchandes. Comme nous le verrons plus bas, je compte appuyer mon ingénierie de formation sur les trois approches de formation citées, la formation pour soi (autoformation), la formation par les autres (pédagogie- psychologie) et l'écoformation (simulation-pratique). Je souhaite que cette ingénierie soit empreinte d'érotisme dans son fond et dans sa forme. Je n'expose pas là des émois libidineux d'adolescent, mais plutôt des rêves romantiques de l'adolescent que je suis encore. Je prétends que mon ingénierie doit être responsable, c'est-à-dire qu'elle agisse symboliquement comme un adulte en charge des projets les plus prégnants pour les individus en formation. J'abonde avec Pineau[104] de nouveau, citant Morin et al: «

[102] PINEAU G.,« Voyages, mobilité et rythmes de déplacement », Le Journal des psychologues, 2010/5 n° 278, p. 26-31. DOI : 10.3917/jdp.278.0026
[103] Ibid
[104] Ibid

L'enseignement doit cesser de n'être qu'une fonction, une spécialisation, une profession, pour redevenir une mission de transmission de stratégies pour la vie »[105].

C'est mon credo en quelque sorte, le désir qui m'a fait m'engager dans le métier de formateur et dans cette formation en master ICF. Mon ambition est de placer le Vrai et le Beau comme moteurs de l'ingénierie. Les enjeux identitaires sont déterminants pour les individus en transition, c'est le Vrai. Ils se prennent en main pour se réinventer et écrire leur destin, c'est le Beau. Chez moi ces démarches résonnent avec respect, admiration et émotion. Pineau conçoit la notion d'éro-formation pour saisir cette vérité, tutrice et directrice : *« Cette transmission exige ce qu'aucun manuel ne mentionne, mais que Platon soulignait déjà comme une condition indispensable à tout enseignement: l'éros, qui est à la fois désir, plaisir et amour, désir et plaisir de transmettre, amour de la connaissance et amour des élèves. […] Là où il n'y a pas d'amour, ce ne sont que problèmes de carrière, de salaire pour l'enseignant, d'ennui pour l'élève. La mission suppose, bien entendu, foi en la culture et foi en les possibilités de l'esprit humain. La mission est donc élevée et difficile, parce qu'elle suppose à la fois temps, art, foi et amour »* (p. 133).[106]

Il ajoute au principe du désir, celui du plaisir à faire les choses de la formation et celui à en retirer. Dans le meilleur des mondes de la formation, c'est cette rencontre des ego et des alter qui doit se faire par l'éros et générer cet éros lui-même, comme l'envisage Pineau (2007) citant Morin (2003, p.44), *« les produits sont nécessaires à la production du processus lui-même. C'est une dynamique autoproductive et auto-organisationnelle »*[107]. Et le doux objet du désir qui se présente et qui est à former est le groupe ou l'idée qu'on se fait du groupe, soit « l'illusion groupale » selon le mot d'Anzieu (1999). Nous empruntons à également à Rinaudo les propos suivants définissant la notion de groupe : *« Cette notion rend compte des situations où les participants d'un groupe, en particulier un groupe de formation, ressentent un sentiment d'euphorie exprimé dans des discours semblables à « Nous formons un bon groupe » ou « Nous sommes bien ensemble ». L'aspect fusionnel y est très fort (Anzieu, 1999). Avoir affaire à un bon groupe est valorisant pour le narcissisme d'un formateur, le bon groupe devenant alors souvent synonyme de bon professionnel. Les fantasmes du formateur créateur sont sans doute à l'œuvre. »*[108]. Effectivement, pour le formateur, le bon groupe c'est le nirvana, de l'esthétique pure, une promesse d'avoir enfin le matériau humain sur lequel il va pouvoir exercer toute sa sagacité. C'est oublier un peu vite que l'organisation sélectionne les individus du groupe, c'est vrai mais le groupe au sens social et au sens psycho-social (représentation du groupe par les membres eux-mêmes), n'est pas l'affaire de ladite organisation. Je ne sais pas dire non plus si elle est affaire du groupe consciemment désireux de se construire ensemble. Je constate simplement que certains groupes se font de manière solidaire parfois sans exclusion, mais qu'ils peuvent se défaire ou ne pas se faire pour d'autres raisons obscures.

---

[105] Morin, 2003- Éduquer pour l'ère planétaire, p. 133

[106] PINEAU G.,« L'éro-formation en deux temps, trois mouvements », Connexions, 2007/1 n° 87, p. 129-149. DOI : 10.3917/cnx.087.0129

[107] Ibid

[108] RINAUDO, J.-L. Restaurer le bon groupe. Analyse d'un forum électronique en formation professionnelle pp. 169-178. (consulté le 25/03/2015) http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=CNX_090_0169

Il n'empêche que quand le formateur « tombe » sur un groupe constitué avec une bonne dynamique d'évolution, c'est à dire un même désir de changer, il n'y est pas insensible et peut parfois goûter des moments de partage et de connaissance sinon extatiques, au moins esthétiques, proches pourquoi pas de la naissance d'un égrégore comme le véritable esprit de groupe. Pourquoi pas, mais point trop n'en faut, car le groupe est illusion pour lui-même et les autres. C'est ce que signifie Mauss (In Le Manuel d'ethnographie) quand il dit: *« ce qui définit un groupe d'hommes, ce n'est ni sa religion, ni ses techniques ni rien d'autre que son droit. »* Si nous devons donc définir un groupe, il sera entendu de mon côté par son droit Absolu à la formation et aux moyens que l'ingénierie de formation peut et a le devoir d'allouer pour la réussite des projets identitaires.

Au premier rang, je mets le rôle du pédagogue en avant pour ébaucher ma recherche d'un habitus de la formation, c'est à dire d'un processus performatif (se dit d'un verbe dont l'énonciation constitue simultanément l'action qu'il exprime/ Larousse), qui serait « je forme »… donc, je suis! Je fais mienne l'approche pédagogique de Jaurès: *« on n'enseigne pas ce que l'on veut, je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir: on n'enseigne que ce que l'on est. »* A cet égard, la pédagogie apparait comme une compétence liée à l'ingénierie de formation. Je ne dirai pas que l'ingénierie a de la pédagogie à revendre, mais plutôt qu'elle permet au formateur d'agir en pédagogue ou avec pédagogie. Selon Meirieu (2008), *« La pédagogie réfléchit à la manière dont l'exercice de l'autorité peut contribuer à «autoriser» la naissance de la liberté. Toute son histoire, tous les dispositifs qu'elle propose n'ont d'autre but. […] elle promeut «le désir» qui se met en jeu dans la temporalité, la jouissance de l'intelligence qui comprend le monde, l'organisation du collectif en quête du bien commun. »*[109]. La pédagogie est bien entendu une compétence que le formateur doit maîtriser pour fluidifier la communication et faciliter l'échange de la parole créatrice des connaissances spécifiques.

Mais elle est aussi un outil d'affirmation du Soi du formateur, toujours selon Meirieu :*« La pédagogie doit aussi s'affirmer clairement du côté de la culture : elle le fait déjà largement, elle pourrait le faire plus. En prenant systématiquement ses distances avec tous les référentiels behavioristes qui pullulent aujourd'hui et qui réduisent les apprentissages à des «comportements sans contenu»*.[110] L'auteur induit une charge politique qui concerne la profession de formateur et son rapport au métier. Si je comprends l'essence de la sentence dans l'absolu, je ne souhaite pas dans le cadre de l'ingénierie de formation inclure cette manifestation de mon identité. Le cadre normatif du CQP ne m'autorise pas cette incarnation. Je dirai que d'instinct cette identité de formateur critique ne correspond pas à une organisation (à laquelle je contribue) qui vise la professionnalisation d'une part et ne correspond pas à la démarche de certification (donc de conformisme) menée d'autre part. Je parle d'instinct à dessein pour faire le lien avec les facultés cognitives et en particulier les facultés psychologiques à mettre en œuvre par le formateur. Cette notion vaut évidemment autant pour le formateur que pour le formé, tout deux acteurs de la formation, même si le formateur est avant tout la représentation de l'agent de formation (l'organisation), une identité troquée. Friedberg (2014) permet d'illustrer ma réflexion : *« […] décision intuitive, presque instinctive, fruit de ce que dans L'Acteur et le système (1977) nous avons appelé "l'instinct stratégique" de tout acteur, l'instinct qui lui fait*

[109] MEIRIEU P.,« Pédagogie et anti-pédagogie : comprendre et résister », Journal du droit des jeunes, 2008/3 N° 273, p. 10-12. DOI : 10.3917/jdj.273.0010
[110] Ibid

chercher comment il peut "tirer son épingle du jeu" dans lequel il est engagé. »[111]. Je suis toujours interrogatif sur le déclencheur subjectif qui met l'acteur en mouvement. Quelles sont les informations de l'environnement triées par le conscient et l'inconscient qui à un instant connu seul de l'acteur, lui assigne un but impérieux sans dessiner le chemin pour l'atteindre ?

Lobrot cité par Hosotte (1972) théorise l'écoformation, c'est-à-dire l'éducation par l'environnement. Il est à ce titre en formelle opposition avec les théories de Bildung évoquées plus haut. Pour lui, l'éducation a pour objectif de trier les bonnes informations de l'environnement pour en nourrir les individus. Il nous propose une approche des effets de l'éducation : *« Cette analyse conduit l'auteur à dégager deux « lois » essentielles […] d'une part celle qui montre que les contacts individu-milieu engendrent dans la subjectivité de l'être humain, des réponses affectives qui déterminent à leur tour des réponses actives (appelées aussi caractérisations) consistant à rechercher ou à fuir la situation ayant produit une réponse affective; d'autre part celle qui montre l'influence du psychisme de l'individu sur ses acquisitions et ses apprentissages du fait de ses besoins et de ses motivations. »*[112] Je vois à travers ces mots des réponses à certaines de mes sempiternelles questions. Par exemple comment « intéresser » à ma discipline un étudiant qui ne présente pas les dispositions d'esprit pour ? Combien de fois ai-je entendu « j'accroche pas ! » ? Ce qui ne lasse pas de me surprendre encore. Mais comment peut-on venir en formation (choisie au préalable) avec des choix d'attention et d'autres d'abstention ? Comme si quelques connaissances étaient suffisantes, plus accessibles que les savoirs!

Cette réflexion m'amène naturellement à une autre concernant également le champ psychologique. C'est la question de la motivation. Elle me semble centrale, car elle est le principe créateur de la décision d'accompagner le changement. Ainsi, Ames *(1992)*, cité par Maehr et Meyer *(1997, p. 372)*, écrivait: *« Il y a trois choses dont il faut se souvenir en éducation. La première est la motivation. La deuxième est la motivation. La troisième est la motivation ».*[113]

J'apprécie la clarté de cette saillie. J'évoquais plus haut les enjeux qui devaient être magnifiés par l'ingénierie de formation, j'évoque là le viatique pour venir en formation. La motivation provient des motifs subjectifs dont les valeurs, et sont donc personnelles. Quels qu'ils soient, nobles ou non, conscients ou pas, explicites ou indicibles, les motifs doivent être présents au commencement, en cours et jusqu'à la fin. Je ne considère pas que le rôle de l'ingénierie soit de susciter la motivation, mais plutôt de l'entretenir, comme la flamme du désir. La motivation est nécessaire mais pas suffisante. Elle peut selon le sujet fluctuer en intensité ou en priorité. L'objectif de l'ingénierie à ce titre sera de rappeler régulièrement à ces « adolescents professionnels » les enjeux identitaires qui sont les leurs. A cet effet, la périodicité des évaluations en cours de formation peut contribuer à la réactivation de ces motifs. Pour ces futurs étudiants « connectés » en permanence et représentatifs de la génération Y, c'est une constante dont je tiendrai compte. J'apprends à travers mes lectures que

---

[111] FRIEDBERG E.,« In memoriam Michel Crozier (1922-2013) : un sociologue de l'action organisée », L'Année sociologique, 2014/1 Vol. 64, p. 9-12. DOI : 10.3917/anso.141.0009

[112] HOSOTTE A. Notes sur LOBROT M. — Les effets de l'éducation.
In Revue française de pédagogie, volume 18, 1972. pp. 67-69.
demo.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_18_1_2022_t1_0067_0000_1

[113] In BROONEN JP.,« Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2007/2 Numéro 74, p. 3-17. DOI : 10.3917/cips.074.000

cette constante s'appelle volition, qui sommairement est à la volonté ce que la motivation est au motif. Je cite Broonen (2007) citant lui-même English et English *(1958): « Les deux auteurs donnent de « conation (ou volition) » la définition suivante : « L'aspect du processus mental ou du comportement à travers lequel il tend à se développer en quelque chose d'autre ; une "agitation" intrinsèque de l'organisme […] .Une tendance consciente à agir ; une lutte consciente […].*[114]. Je retiens encore l'extrait suivant de Broonen (2007) citant le philosophe Lalande (Vocabulaire technique et critique de la philosophie- note sur la volonté): *« une forme de l'activité personnelle qui comporte, sous sa forme complète, la représentation de l'acte à produire, un arrêt provisoire de la tendance à cet acte, la conception des raisons pour l'accomplir ou ne pas l'accomplir, le sentiment de la valeur de ces raisons, la décision d'agir comme elles l'indiquent et l'aboutissement à l'exécution ou à l'abstention définitive » (pp. 1217-1218). »*[115] Je retiens que si le motif est l'étincelle, la volonté est le carburant qui doit être renouvelé en permanence par les acteurs, le formé et l'agent de formation. Car comme le précise Broonen (2007) : *« Covington (2000) soutient que « la qualité de l'apprentissage chez l'étudiant tout autant que sa volonté (will) de continuer à apprendre dépendent étroitement d'une interaction entre les différents types de buts sociaux et académiques dont les étudiants sont porteurs, les propriétés motivantes de ces buts et les structures de récompenses qui prévalent dans les auditoires » (p. 171)*

Il y a donc bien là une co-responsabilité des acteurs à former la bonne interaction en écho au « bon groupe ». Cependant, cette disposition favorable des acteurs n'existe pas à l'état naturel si je puis dire; il faut la construire de concert dans un environnement propice. Le Boterf (1994) nous le rappelle ainsi: *« il ne suffit pas en effet de savoir et vouloir agir pour pouvoir agir. Encore faut-il que l'organisation dans laquelle on se trouve le permette. »* [116] Ce à quoi je souhaite répondre par une valeur qui m'est chère (comme horizon pour être honnête), c'est celle du courage. Et je convoque pour cela Camus : *« Être en face du monde le plus souvent possible »* ainsi que Jankélévitch: *« Cette chose qu'il faut faire, c'est moi qui dois la faire »*. Même si je suis néophyte en ingénierie de formation, je sais qu'il n'y a rien de parfait dans un construit social, qui en plus se veut souple et adaptable. Il faudra donc faire « avec » ou « sans » en fonction des moyens alloués par l'organisme de formation. Cependant tout acteur a ses limites d'identification avec l'organisme et avec le « groupe » et dans sa propre stratégie politique si on peut dire, il peut parfois faire sien le mot de Jaurès *: « Le courage, c'est de chercher la vérité et de la dire»*. Face au groupe ou à l'organisme, le form-acteur doit ainsi s'affirmer pour revenir dans le jeu des acteurs.

Il peut aussi se faire héraut du groupe face à l'organisation ou encore tout en reconnaissant les lacunes de l'organisation contribuer à maintenir un cadre d'exigence, la résilience que Cyrulnik (1999) définit comme la capacité *«à se développer quand même dans des environnements qui auraient pu être délabrants »*.[117] On voit combien la communication sous les formes précédemment abordées forme en fait le fluide de l'ingénierie. Selon Barthes (1968), *« La parole n'est pas seulement ce qui se parle réellement, mais aussi ce qui se transcrit (ou plutôt se translitère) de*

[114] Ibid
[115] Ibid
[116] Le BOTERF G., De la compétence. Essai sur un attracteur étrange, Editions d'Organisation, 1994. In LIETARD B. (2014). Ibid P114
[117] CYRULNIK B., Un merveilleux malheur, Odile JACOB, 1999. In LIETARD B. (2014). Ibid P111

l'expression orale, et qui peut très bien s'imprimer (ou se ronéotyper) ; liée au corps, à la personne, au vouloir-saisir, elle est la voix même de toute revendication, mais pas forcément de la révolution. L'écriture, elle, est intégralement « ce qui est à inventer», la rupture vertigineuse d'avec l'ancien système symbolique, la mutation de tout un pan de langage »[118] . La parole subjective et l'écriture personnelle permettent à la connaissance d'émerger, mais aussi à l'individu de se mettre en scène et de s'affirmer contre les événements. Laberge (2009) nous introduit à l'interactionnisme en citant David Le Breton (L'Interactionnisme symbolique, p.46): *« Pour l'interactionnisme, l'individu est un acteur interagissant avec les éléments sociaux et non un agent passif subissant de plein fouet les structures sociales à cause de son habitus ou de la 'force' du système ou de sa culture d'appartenance ».*[119] Il me semble utile de rappeler au cours du projet de formation à chacun son combat identitaire, notamment quand la dynamique du groupe n'est pas la bonne. Je cite Laberge (2009) citant Mead (L'Esprit, le soi et la société p.362): *« Mead conteste avec nuance la conception de groupes soumis à des pressions sociales pour réaffirmer le caractère individuel de l'action : « Un membre de la communauté n'est pas nécessairement identique aux autres individus parce qu'il est capable de s'identifier à eux »*[120]. »

Pour Austin« Dire, c'est faire. », je crois à cette dimension performative de la parole même si je ne lui prête pas de propriété magique. De plus cette parole est forcément subjectivée et l'identité qui se donne à voir au travers conditionne cette efficacité. A cet égard le recrutement des intervenants dans cette formation fera office de garde-fous, car comme le dit Hameline : *« Tout discours (psychanalytique) n'est jamais que du délire sous surveillance, et c'est là, sans doute, la seule révolution freudienne. »*[121]. Mon attention se porte particulièrement sur les récits de vie ou les leçons de choses des professionnels faits formateurs. Pour certains de ces opticiens, dont ce sera la première expérience de transmission, je dois veiller à ce qu'on s'entende sur la nature du discours professionnalisant, comme étant une expérience contextualisée ou comme étant le « cœur » de métier, son habitus. Je me méfie de ce que Barthes qualifie d' « effet de réel » et qui parfois (pour l'avoir expérimenté) noie le meilleur discours ? *« Même s'ils ne sont pas nombreux, les « détails inutiles » semblent donc inévitables : tout récit, […], en possède quelques-uns. »*[122]Selon Alain : *« L'admiration est la stricte méthode pour la formation de l'esprit. »* C'est la raison principale qui m'a fait privilégier les opticiens en exercice dans le recrutement des intervenants. Je n'entends évidemment pas l'admiration comme un fanatisme d'assimilation dévalorisante, mais comme une prise de repère sur un exemple à suivre. Cette attention prépare le terrain des dispositifs d'animation de la formation autour de la simulation de situation de travail. Je m'appuie sur Pastré et al. (2006) pour défendre mon approche de la simulation des situations de travail : *« il est quelquefois possible*

---

[118] BARTHES R. L'écriture de l'événement. In: Communications, 12, 1968. pp. 108-112. doi : 10.3406/comm.1968.1175 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1968_num_12_1_1175(consulté le 04/04/2015)

[119] LABERGE Y., « Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie », Recherches sociologiques et anthropologiques [En ligne], 40-2 | 2009, mis en ligne le 15 octobre 2010, consulté le 02 avril 2015. URL : http://rsa.revues.org/180

[120] Ibid

[121] HAMELINE D. Kaës (René), Anzieu (Didier), Bejarano (Angelo), Scaglia (H.) (et al.). — Désir de former et formation du savoir. In: Revue française de pédagogie. Volume 40, 1977. pp. 64-69.

[122] BARTHES R. L'effet de réel. In: Communications, 11, 1968. Recherches sémiologiques le vraisemblable. pp. 84-89. doi : 10.3406/comm.1968.1158 (consulté le 04/04/2015)
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1968_num_11_1_1158

de les reproduire par simulation. On recueille ainsi des données factuelles qui, sous certaines conditions, vont servir de matériau à l'analyse du travail. Mais en élaborant ces simulations, on s'est aperçu qu'on avait aussi conçu un remarquable outil pour produire et analyser les apprentissages, notamment des apprentissages bien définis et provoqués. »[123] Il ajoute également « *une simulation est une démarche d'apprentissage, qui met en scène, grâce à un objet, le simulateur, des situations qui vont servir à l'acquisition des compétences professionnelles mobilisées dans l'activité* ».[124] Je crois que le métier d'opticien avec ses composantes techniques se prête volontiers aux exercices de simulation. De plus, l'infrastructure (atelier de taille et montage, salle-magasin et salle de contrôle de la vision) de l'organisation propose les moyens et des outils technologiques récents permettant de « vraies » simulations. Ensuite je pense que l'acteur formé pourra à travers l'autoformation s'approprier physiquement la formation dans sa dimension technique, il n'y a pas que le dire qui compte, le faire est important aussi. Selon Pineau (2009), l'autoformation est un *« processus par lequel un sujet social apprenant développe de plus en plus de pouvoir sur ses propres moyens de formation.* »[125] Il ajoute *« Cette formation expérientielle, presque à leur insu, développe des acquis originaux peu formalisés et même formulés, informels ou non formels. »*[126]La simulation permet donc à l'acteur de se projeter dans la situation de travail, de développer des connaissances professionnelles avant d'être en poste, d'expérimenter des compétences proches de celles de l'action. Elle permet également les échanges entre pairs et avec les formateurs, ce qui représente une source de connaissances futures liées à la réflexion. On retrouve les trois éléments de notre formation érotique, soi, les autres et les choses. Pour finir je n'oublie pas que l'offre de formation CQP est une formation par alternance dans son dispositif. Elle fait le lien cohérent entre l'atelier et l'entreprise en contextualisant la demande de professionnalisation. Je cite Pastré et al. *: « L'hypothèse qu'on propose est la suivante : alors que la simulation fonctionne comme une métaphore (dans la relation entre situation professionnelle de référence et situation simulée), la formation par alternance fonctionne comme une métonymie. »*[127] Si je suis d'accord avec la première partie des propos, je veux cependant croire que le gros de la formation se fera pour mes ouailles dans l'organisme de formation. Même si rompu au public alternant, j'ai souvent entendu « il n'y a que l'entreprise qui compte ! »

Pour conclure cette première partie, je m'accorde avec Pastré et al.(citant Vygotski, 1997, p. 369) concernant l'offre de formation en alternance que je proposerai : *« Les formations par alternance proposent en général plusieurs formes d'enseignement-apprentissage: l'enseignement académique préalable, parallèle ou postérieur à l'expérience vécue, les interactions de tutelle avec des professionnels expérimentés, les interactions avec les pairs au cours de séquences de retour sur l'activité, l'analyse réflexive guidée par l'enseignant. L'enseignement-apprentissage propose un travail qui vise à construire un usage « non spontané des concepts, gorgés de contenus empiriques et maniés en situations concrètes »*[128] .

---

[123] PASTRE P., et al.., « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 12 février 2015. URL : http:// rfp.revues.org/157
[124] Ibid
[125] PINEAU G.,« Autoformation », in Jean-Pierre Boutinet , L'ABC de la VAE ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 84-86. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0084
[126] Ibid
[127] PASTRE P., et al.., « La didactique professionnelle », (opus déjà cité)
[128] Ibid

Partie II : terrain de recherche et approches méthodologiques

2.1 Problématique

Objet de recherche- L'adolescence professionnelle

Comme je l'ai évoqué précédemment, je pose le postulat que la période de formation en CQP doit permettre à un jeune opticien de se transformer en adulte, responsable de moyens physiques et gestionnaire de ressources humaines. Il m'est apparu que je dissertais d'identité et particulièrement d'identité professionnelle. De la même façon qu'on distingue un adolescent d'un adulte par des différences identitaires, j'ai par analogie induit une différence entre une identité professionnelle d'adolescent et une identité professionnelle d'adulte. J'entends donc par identité professionnelle la formule suivante :

Identité professionnelle = **Identité personnelle + Identité travail + Identité métier**

L'identité professionnelle serait pour moi une association de ces trois formes d'identité. Elle s'appuie dans un premier temps sur un individu que nous identifierons par ses positions par rapport à des valeurs universelles et fondamentales de notre société. Dans un second temps, vient une identité liée au travail, que je pense structurée autour des centres d'intérêt au travail. Le fait de préférer réparer plutôt qu'innover, compter plutôt qu'acheter, peut à mon sens permettre de dresser des esquisses d'individus qui diffèrent dans l'action et dans leurs préférences. Enfin, je pense affiner l'approche identitaire en incluant une réflexion sur l'identité métier, c'est-à-dire un corpus de valeurs propres au groupe professionnel, auquel tout individu s'en réclamant s'y retrouve. Je les appelle des valeurs de métier. La formule se transforme donc ainsi par association :

Identité professionnelle = **Valeurs fondamentales + Centres d'intérêt au travail + Valeurs de métier**

Pour la plupart d'entre nous, nous jouons un rôle au travail et notre identité profonde (réelle ?) est réservée aux proches devant lesquels nous pouvons nous montrer à nu, c'est à dire pleinement, entre nos splendeurs et nos décadences. Pour certains « chanceux », leur travail est comme une vocation, il n'y a pas de séparation entre ce qu'ils sont au travail et dans la vie intime. Le gros des troupes des travailleurs fait en sorte de concilier les deux dimensions. Endosser les habits de la fonction en allant embaucher pour incarner son rôle et laisser les problèmes de travail de côté au moment de débaucher en rentrant à la maison. Je fais là une incise personnelle pour évoquer ma proximité avec le thème et mon expérience professionnelle. Quand jeune comptable confirmé, j'ai eu à prendre un poste de chef comptable dans une structure toute nouvelle, je me suis retrouvé dans une forme d'échec professionnel car comme le dit l'expression « le costume était trop large pour mes épaules » ; cet échec est jusqu'à présent source de réflexion sur ce qui n'a pas marché à l'époque, ce que j'aurais dû faire pour que ça marche. Quels savoirs ? Quelles compétences ? Quels codes ? Je cherchais à l'époque ce qu'on attendait de moi « en tant que » chef comptable professionnellement. De mon côté, je me voyais jeune (28 ans) amené à diriger un service de 4 assistantes comptables toutes au minimum de 10 ans plus âgées que moi et plus expérimentées que moi sur le système propre à l'organisation et dans la « carrière » de comptable. J'étais réputé capable grâce à mon diplôme supérieur, de diriger la comptabilité d'une grosse PME en m'appuyant sur mon expérience précédente (plutôt vécue en TPE). Je n'ai pas su réduire l'écart entre moi et cette représentation du professionnel, du moins pas avant la fin de la période d'essai. C'est sans regrets mais avec beaucoup de questions, que j'ai quitté cet univers dont je ne percevais pas les schèmes de fonctionnement et dont je ne partageais pas les habitus.

A travers ma recherche, c'est cet habitus propre à l'environnement de l'opticien que j'essaie d'isoler. J'accepte pour sens d'un habitus dans le monde professionnel, un schème de professionnalisation, c'est-à-dire une répétition d'invariants retenus comme efficaces par la profession (et la formation) et permettant d'agir avec un professionnalisme reconnu. Plus précisément, je m'interroge sur la possibilité de trouver des composantes de l'habitus identitaire du professionnel de l'optique vues par le prisme des facteurs de motivation. Autrement dit, est-il possible d'identifier des traits d'identité professionnelle en analysant ce qui motive l'opticien ? Notre formule devient donc :

Identité professionnelle = **Libido + Interesse + Illusio**

Par *libido*, j'entends une notion de désir et non de pulsion, qui peut être plus caractéristique des adolescents. Libido remplace « valeurs fondamentales » dans la mesure où il représente les désirs profonds et les motivations premières dans le choix professionnel. Désirs et motivations, qui quand ils sont justes perdurent et augmentent au cours de la vie professionnelle. Cette *libido* a un objet d'attache et d'insatiété, c'est l'*interesse,* comme un « doux objet du désir », c'est-à-dire les centres d'intérêts au travail. Ce sont les moyens entendus comme actions, tâches ou actes de travail qui entretiennent la motivation pour le travail, le poste ou la fonction. Finalement cet exercice de satisfaction du désir maintes fois renouvelé dans le travail définit une image de soi en milieu de travail, dans son métier et une inscription dans les valeurs de la profession. J'ai pensé que l'*illusio* pouvait être entendu à ce chapitre. Il représente un sens de l'investissement personnel, un cap à maintenir en termes de valeurs négociées entre un moi intime et un moi professionnel, et des buts à atteindre qui fixeront les étapes de maturation professionnelle.

A ce moment de ma réflexion, je pose le postulat que le processus de professionnalisation-formation (habitus) a pour effet de permettre au sujet à partir de son identité personnelle de se forger une identité professionnelle. Je m'appuie en particulier sur la vision de Wittorski à propos de la « professionnalisation- formation au sens de fabrication de professionnels » qui à mon sens correspond à ma mission. Je pense que les différentes étapes de professionnalisation contribuent à modifier l'identité professionnelle de l'individu par les acquis d'expérience (savoirs et compétences), les échanges entre pairs et les retours d'expérience. De fait, une représentation des identités professionnelles d'un adolescent et d'un adulte du même métier montrerait des différences entre *libido, interesse* et *illusio* et une comparaison entre ces différentes représentations donnerait à voir un chemin de maturation professionnelle. Mon idée est que pour passer de l'adolescence à l'âge adulte, il faut se lancer, faire des sacrifices et se regarder en face pour mieux se connaître, pour mieux se réfléchir.

Cette maturation professionnelle qu'autoriserait la période de formation permettrait à l'adulte (biologique et social) en situation d'adolescence professionnelle (c'est-à-dire en phase d'apprentissage) d'accéder par certification (reconnaissance) de cette formation à un statut d'adulte professionnel en responsabilité et développant des compétences transversales et spécifiques (au métier d'opticien en l'occurrence). C'est dire plus clairement que cet adolescent aura à terme acquis et compris les codes du rôle, comme au théâtre; le discours et les didascalies.

Cette maturation professionnelle passe par plusieurs étapes avant d'aboutir et concerne finalement toux ceux qui travaillent et sont en transition professionnelle vers plus de responsabilité ou d'autonomie. D'une certaine façon, nos parcours professionnels peuvent être vus avec une récurrence de périodes d'adolescence professionnelle succédant à une promotion ou un changement de structure par exemple. J'imagine ainsi trois étapes dans l'appropriation d'un poste de travail. Une première période d'**acculturation,** qui pourrait durer en moyenne deux ans (de la période d'essai au droit à la prime d'ancienneté) où on retrouve un public en contrat de professionnalisation, en

transition, stagiaire… en bref, « junior » . Vient ensuite la phase d'**intégration (**entre deux et dix ans d'ancienneté, seuil déclencheur de droits sociaux de retraite notamment) qui voit le professionnel évoluer en autonomie et dans la hiérarchie, tout en s'inscrivant dans les « actifs » de l'organisation. C'est une ressource sur laquelle l'organisation compte et le symbolise par un contrat à durée indéterminée. Finalement arrive la phase de **représentation,** c'est-à-dire celle d'un professionnel représentant officiellement son organisation vis-à-vis des tiers entrants (tutorat) ou des tiers extérieurs (délégations, mandats, droit d'engagement). Le CQP est ouvert à tous ceux qui sont diplômés opticiens, jeunes et moins jeunes. C'est pour cela qu'il s'agit d'adultes agissant en situation d'adolescence professionnelle, c'est-à-dire en position de recevoir les us et coutumes de la société d'adultes qu'ils vont rejoindre. La réflexion sur l'animation du dispositif de formation devra donc prioriser la recherche de cette évolution, transformation ou révolution ?

Problématique-hypothèses

Il me vient finalement la problématique suivante : **En quoi le dispositif de professionnalisation-formation du CQP peut-il permettre à l'individu en situation d'adolescence professionnelle de mûrir pour accéder à une fonction à responsabilité ?** Sur le plan de la recherche, différents entretiens exploratoires menés avec des collègues formateurs et des étudiants m'ont amené à formuler la question de recherche suivante : **Peut-on trouver dans le processus de formation des facteurs de professionnalisation efficaces prenant appui sur la *libido*, l'*interesse* et l'*illusio* ?**

Enfin, les hypothèses que je propose ne sont pas issues de déduction, mais de récurrences dans le discours de me interlocuteurs sur l'apport de la formation pour eux :

Hypothèse 1: le discours du formateur **(pédagogie)** transforme les centres d'intérêts au travail (Interesse) de l'adolescent professionnel pour les rapprocher de ceux de la Représentation qu'il se fait du professionnel expérimenté (métis dans le sens de ruse et d'adaptation, voire mimétisme)
Hypothèse 2 : le discours du formateur **(psychologie)** transforme les valeurs travail (Illusio) de l'adolescent professionnel pour les rapprocher de celles de la Représentation qu'il se fait du professionnel expérimenté ;
Hypothèse 3 : La formation-**simulation** en atelier permet d'identifier et développer les compétences à mobiliser ;
Hypothèse 4 : La qualité de la **communication professionnelle** (tuteur-tutoré) est à l'origine de la maturation professionnelle ;
Hypothèse 5 : La partie « **terrain** » et la pratique **in situ** du métier est considérée comme le moteur de la professionnalisation.

2.2 Le terrain

Je propose en préambule de schématiser la réflexion qui a commandé aux choix du terrain de prospection et de la méthodologie **(Annexe 6B)** :
-**Etape 1** : L'organisation en tant qu'agent de l'institution émet une demande de travail contextualisée (bleu de l'organisation) adressée à des ressources humaines désireuses de changement.
-**Etape 2** : L'offre de travail en réponse est formée par un individu, qui manifeste ainsi le projet de changement (rouge du Soi et Jaune du changement)
- **Etape 3** : L'individu identifié et intégré par l'organisation s'appuie sur un habitus spécifique de type procédures (bleu organisation) pour agir.
-**Etape 4** : L'individu en tire compétences et expérience, qui alimentent ce désir de changement (Jaune) et réalisent ce « Dépassement de Soi » (vert).
-**Etape 5** : L'individu par les fruits de la réflexion compose son identité professionnelle en confrontant ses acquis avec ce qu'il se dit être au commencement.

Le terrain- les valeurs

Selon Lavelle (1991) : *« la valeur réside en effet dans cette disposition intérieure par laquelle nous nous engageons chaque fois tout entier en méprisant à la fois les sollicitations qui nous divisent et les obstacles qui nous sont opposés »*.[129] Je pense avec l'auteur que les valeurs sont nos incitateurs dans le changement. Elles sont manifestées par des désirs et des choix pour les satisfaire, ce sont des préférences (Régnier, 1994)[130].Ainsi les choix manifestant l'importance (Gordon, 1960)[131] qu'on accorde aux choses, portent sur des centres d'intérêt professionnels, dont la réalisation satisfait et entretient les désirs initiaux. J'emprunte à Botteman (2007): *« La valeur du métier que nous avons préféré et choisi vient donc de l'importance et de la place que nous lui accordons dans notre vie.* »[132]. Cette notion de choix ou de préférence est fondamentale pour moi. Je conserverai dans chacune de mes actions de recherche, la possibilité pour l'individu interrogé de se signaler par des choix.

C'est une posture qui oblige l'interviewé à comparer systématiquement les possibilités données pour sélectionner celles qui lui sont le plus proches, il use d'une « pensée évaluative » (Pelletier, Noiseux, Bujold, 1974, p. 77). Je pense qu'elle existe au sein de la profession choisie et permet à l'individu d'orienter sa trajectoire professionnelle; « *les professions, qu'elle estime compatibles avec son concept de soi, « tendent à être préférées tandis que celles qui sont jugées incompatibles avec le concept de soi tendent à être rejetées* » (Muñoz Sastre, 1994, p.234). »[133] Il ne s'agit pas uniquement de satisfaire ses désirs et conforter ses valeurs. L'individu s'inscrit dans la réalité et adapte ses valeurs au contexte, il oscille entre acceptations et renoncements. Il négocie ses valeurs contre d'autres, issues du lieu de travail ; *« le lieu de travail peut être un lieu créateur de valeurs* (Sainsaulieu; 1988 : 165) »[134]. On peut envisager que l'acquisition de ces valeurs professionnelles soit pour un temps défini, celui de la journée de travail comme le laisse penser (Reynaud, 1980 : 415) : *« Ce que l'on constate, c'est le caractère fragile et éphémère de ces valeurs communes »*[135]. Ces valeurs sont présentielles à double titre. Elles servent à l'individu pour incarner la fonction professionnelle d'une part et elles s'inscrivent dans une immédiateté commandée par l'exécution du contrat. « *Cette insistance sur le présent amène alors au centre de l'analyse des notions comme les contraintes de situation, les problèmes concrets à résoudre, les mécanismes concrets de production de valeurs locales, bref tout ce qu'il faut aborder maintenant.»*[136]

---

[129] Traité des valeurs, PUF, 1991. In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. P120

[130] BOTTEMAN A-E., Peut-on parler de préférences en matière d'intérêts professionnels ? In Carriérologie, 2007 (consulté le 02/04/2015). http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_12/287_interets/287_interets.pdf

[131] Ibid

[132] Ibid

[133] Ibid

[134] Kuty Olgierd. La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions…. In Sciences sociales et santé. Volume 9, n°2, 1991. Professionnels en acte. pp. 5-30. doi : 10.3406/sosan.1991.1189/ http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/sosan

[135] Ibid

[136] Ibid

Le contexte

La trajectoire professionnelle des individus interrogés au cours de notre enquête commence. C'est pour ça que leur contexte est celui de l'insertion professionnelle que Dubar (2001) définit comme suit : *« Les acteurs sociaux concrets déploient des stratégies qui renvoient à des intérêts mais aussi à des valeurs, à des objectifs économiques mais aussi à des affinités "culturelles", à des ressources stratégiques mais aussi à des parcours biographiques.* »[137]. Cette approche s'appuyant sur les valeurs et les intérêts rencontre ma vision des choses.

Ces valeurs se manifestent par des désirs qui sont moteurs du changement et de la réussite au sens de Freud : *« L'homme énergique et qui réussit, c'est celui qui parvient à transmuer en réalités les fantaisies du désir. »* Pour l'auteur, la libido est la source des désirs et ne pas la satisfaire est source de frustration. Au contraire, Deleuze (1972, L'Anti-Œdipe) avance que le désir est une puissance d'action, une volonté de plier le monde à son besoin. Pour Meirieu (2009) *« Faire émerger un sujet, c'est lui donner la possibilité d'apprendre à différer, et ainsi, à accéder à ce que nous autres, les chercheurs, appelons le stade du désir. […], ce qui caractérise le désir c'est que, quand il est réalisé, il est encore plus désir. Savoir, c'est avoir encore plus envie de savoir. Aimer quelqu'un, c'est avoir encore plus le désir de le découvrir quand on le connaît déjà. […]. C'est s'inscrire dans la temporalité.* »[138] Nous retenons donc de ces approches du désir comme force, mise en action, et volonté de changement. Le contexte comme je l'entends, comprend cette interface entre l'individu et son environnement comme décrit par Bourdieu (1994) : *« Le travail de socialisation de la libido étant précisément ce qui transforme les pulsions en intérêts spécifiques, intérêts socialement constitués qui n'existent qu'en relation avec un espace social au sein duquel certaines choses sont importantes, et d'autres indifférentes, et pour des agents socialisés, constitués de manière à faire des différences correspondant à des différences objectives dans cet espace .* » [139] Ce que Bourdieu appelle alors pulsion, je l'appelle désir et j'y vois comme lui l'équivalent dans le champ professionnel des « intérêts spécifiques ». J'ai bien en tête les critiques de Weber, par exemple quant à l'utilité de la notion d'intérêt : *« Ce ne sont pas les intérêts réels ou supposés qui guident l'action des hommes ; mais bien les idées.* ». Mais sans vouloir le contredire je lui opposerai le rappel de la notion de choix plus haut évoquée et la liberté concomitante, qui lui est chère. Je crois même pouvoir le réconcilier en revenant sur ce point avec la théorie du preferendum (Herbert S. Jennings) qui prétend que tous les organismes choisissent par adaptation l'environnement le plus favorable à leur développement[140]. Par extension, Botteman (2007) me permet d'avancer *que « ce concept peut être transposé, mutatis mutandis, chez des êtres plus évolués, comme les êtres humains, au domaine du choix professionnel. C'est ainsi que la personne choisit dans une catégorie d'activités (plein air, mécaniques, service social ou travail de bureau, etc.), le métier correspondant le mieux à sa personnalité, à ses attirances et à ses aptitudes, dans l'ambiance, les contacts et l'environnement qui lui conviennent.* »[141]

---

[137] DUBAR C., « La construction sociale de l'insertion professionnelle », Education et sociétés, 2001/1 no 7, p. 23-36. DOI : 10.3917/es.007.0023

[138] MEIRIEU P.,« Le pari de l'éducabilité » Les soirées de l'enpjj, Les Cahiers Dynamiques, 2009/1 n° 43, p. 4-9. DOI : 10.3917/lcd.043.0004

[139] BOURDIEU, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Éditions du Seuil. p 153

[140] Viaud, 1968, p.8, 112-116, 123-125 ; Sillamy, 1980, L-Z, p.917 In BOTTEMAN (2007)

[141] BOTTEMAN A-E., Peut-on parler de préférences en matière d'intérêts professionnels ? In Carriérologie, 2007 (consulté le 02/04/2015). http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_12/287_interets/287_interets.pdf

Cette prise d'espace entre Soi et l'environnement est ce que j'appelle l'investissement dans le sens de l'interesse de Bourdieu (1994) que je peux réintroduire ici: *« Interesse, c'est «en être», participer, donc admettre que le jeu mérite d'être joué et que les enjeux qui s'engendrent dans et par le fait de le jouer méritent d'être poursuivis; c'est reconnaître le jeu et reconnaître les enjeux. »*[142]. Mais la jeunesse de mon public qui entre dans la carrière fait pour moi un sujet de préoccupation. En effet, parfois l'interesse peut se transformer en illusion ou illusio (Bourdieu, 1994) : *« L'illusio, c'est le fait d'être pris au jeu, d'être pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, ou, pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer. »*[143] . C'est le retour de ce plongeon vers l'incertitude que représente le choix professionnel. Pour l'adolescent professionnel que j'imagine trouver, le risque de se tromper de parcours est présent malgré le soin et la réflexion apportés au moment du choix.

Jankélévitch le signifie ainsi en évoquant la notion d'innocence: *« Trop de lucidité dessèche ; en sorte qu'une conscience délicate ne va jamais sans quelque aveuglement, sans l'ingénuité du cœur et la crédulité de l'esprit. »* Souvent, au cours des entretiens j'aurai l'impression de la présence de cette innocence dans l'approche des schèmes professionnels par les différents individus. Ce sera pour moi quant au dispositif d'animation, un axe de réflexion dans l'acquisition d'un habitus. Bourdieu (1994) me permet de faire la transition vers l'imaginaire professionnel de ces individus échantillonnés à travers la notion de philia, qui *« […] désigne en fait le refus de l'esprit de calcul ; le lieu où l'on met en suspens l'intérêt au sens étroit du terme, c'est-à-dire la recherche de l'équivalence dans les échanges »*[144]. C'est avec cette innocence (au sens de curiosité d'esprit) et cette volonté de s'intégrer (apprendre et bien faire pour respecter le contrat) que l'insertion professionnelle se fait dans la réalité et vient confronter l'imaginaire professionnel qui a été ébauché. Cet imaginaire concerne moins le contexte qui va en être le cadre, mais pose plutôt la question de la genèse de l'image ou de la représentation du professionnel qui en découle. J'emprunte à Carr (2001) cette définition de l'imago: "*The term "imago" is one used in the psychoanalytic arena as meaning an idealized image that has become an acquired but unconscious representation. (See Laplanche and Pontalis, 1988)"*[145](traduction personnelle: le terme "'imago" est utilisé dans le domaine de la psychanalyse comme signifiant une image (consciente) idéalisée transformée et intégrée en représentation inconsciente). Cette vision fait pour moi le lien avec Boutinet (2004) citant Reboul (1984) *: « le terme adulte n'a de sens propre qu'en biologie où il désigne la maturité organique laquelle ne garantit rien de son transfert dans le domaine psychologique. Aussi appliqué au sujet humain, le terme adulte n'a de valeur que d'image.* »[146] Je me risque donc à penser que dans la sphère culturelle dont le champ professionnel participe, les acteurs interagissent par le biais de leurs représentations d'adultes. Dans cette acception, on parle alors d'individus dont la maturité psychologique n'est pas nécessairement la même que celle de leurs artères et qui agissent en tant qu'adultes liés par les responsabilités professionnelles confiées et acceptées.

---

[142] BOURDIEU, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Éditions du Seuil. p 151
[143] Ibid
[144] Ibid
[145] CARR A., «Understanding the "Imago" Las Vegas: Taking our Lead from Homer's Parable of the Oarsmen », M@n@gement, 2001/3 Vol. 4, p. 121-140. DOI : 10.3917/mana.043.0121
[146] BOUTINET J-P, « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? », …..

Les travaux de Gottfredson montrent que les représentations professionnelles naissent tôt chez l'individu en formation. A 6/7 ans, le choix se fait en fonction de la masculinité ou la féminité de la profession. Vers 12/13 ans, le choix se porte sur la catégorie socioprofessionnelle qui sera le contexte de cette représentation. Enfin, pour l'auteur : « *[…] ce n'est que plus tard que se précisent, à l'intérieur de ces frontières d'acceptabilité, les domaines d'activité susceptibles de satisfaire d'autres valeurs et préférences personnelles, au moment d'ailleurs où les premières échéances institutionnelles imposent les premières décisions aux adolescents.* »[147] Pour Bachelard *« L'imagination est la faculté de déformer des images. » Il dit également qu' « Imaginer, c'est hausser le réel d'un ton.* » Je vois là, la force de mouvement de l'imagination (interesse) et le risque que cela comporte en terme d'excès d'imagination (illusio), c'est là une piste de ma recherche, à savoir quelle distance peut-on trouver entre les *illusio* de l'adolescent par son imaginaire et les *interesse* du contexte dans lequel il se réalise. Dans le cas de figure de l'échantillon testé, la première étape consiste à décrocher le diplôme du BTS pour ensuite gagner en professionnalisation à travers le CQP. Or comme le précise Dumora (2009) : *« L'irruption de la réalité scolaire, par la différenciation des niveaux de réussite, se chargera de différencier aussi les préférences professionnelles, ce qui conduira progressivement la plupart des adolescents des images idéales à l'examen des possibles […] c'est une logique réaliste qui se mettra en place, avec ses renoncements* et ses rationalisations. »[148] J'imagine qu'au fur et à mesure des expériences vécues et des habitus incorporés, l'adolescent se forgera une représentation professionnelle contextualisée et intégrée. Elle sera sa panoplie d'adulte tissée à coups d'illusio perdus, d'interesse gagnés et de valeurs d'emprunts. Le tout est régulièrement mis en question et en réflexion par un être en construction de lui-même qui procède par la comparaison systématique de la représentation qu'on souhaite pour Soi, au sens d'ipséité (ce qui fait qu'un être est lui-même et non pas autre chose. Larousse) avec la représentation professionnelle imaginée et projetée.

Les moyens d'investigations – l'observation de la formation de l'habitus

Je m'appuie sur Montandon (2005) pour formuler la réflexion qui m'importe maintenant : *« Viser «à construire et à conforter une dynamique identitaire professionnelle », selon les termes des textes officiels du ministère de l'éducation nationale, c'est envisager une stratégie d'accueil sur le long terme dans un processus d'affiliation à une culture d'entreprise (Sainsaulieu, 1977), qui inscrit durablement habitus et repères identitaires au service d'une « dynamique de professionnalisation progressive* ».[149] J'aborderai dans un premier temps la notion d'habitus et dans un second temps « la dynamique identitaire professionnelle ». Pour Bourdieu (1978) : « […], *l'habitus est un capital, mais qui, étant incorporé, se présente sous les dehors de l'innéité* »[150] et d'ajouter dans la même production « *[…] on est porté à insister sur les capacités « assimilatrices » de l'habitus; mais l'habitus est aussi adaptation, il réalise sans cesse un ajustement au monde qui ne prend qu'exceptionnellement la forme d'une conversion radicale* »[151]. Pour moi l'habitus est une disposition

[147] In DUMORA B. L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents In Carriérologie, volume 7, no. 1-2, 1998. p575-601 (Laboratoire de recherche en Psychologie de l'orientation, INETOP, CNAM, Paris)
[148] In Ibid
[149] MONTANDON Christiane, « Règles et ritualisations dans la relation éducative », Hermès, La Revue, 2005/3 n° 43, p. 87-92. http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3-page 87.htm (consulté le 25/03/2015)
[150] BOURDIEU, P. (1978). Ethos, habitus, hexis, in Le marché linguistique (p 133-136) http://www.hommemoderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/13336.html (consulté le 20/03/2015)
[151] Ibid

individuelle de l'esprit construisant un champ intime socio-culturel sous-tendu par les valeurs fondamentales. C'est aussi une prédisposition d'esprit permettant à l'individu de s'adapter à l'environnement d'adoption en faisant des choix qui laissent voir l'identité individuelle. Bourdieu (1994) conforte cette acception : *« Les habitus sont des principes générateurs de pratiques distinctes et distinctives […] mais ce sont aussi des schèmes classificatoires, des principes de classement, des principes de vision et de division, des goûts, différents.* »[152]. De la capacité opérative de l'individu à adapter son habitus, dépend sa situation dans le champ social et le sentiment de bien-être ou de malaise qu'il en retire (Wagner, 2012)[153]. Cette disposition globale que représente l'habitus de professionnalisation a pour vocation de réconcilier les valeurs subjectives et les valeurs professionnelles. Petit à petit, le professionnel en construction met en place des schémas d'action qui ont été éprouvés, intégrés et qui sont mis en œuvre pour partie (les plus anciens) inconsciemment. C'est selon (Vergnaud, 1990, p. 136), le siège des « connaissances-en-actes » du sujet, *« c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire »*[154]. L'habitus consiste aussi à repérer les situations fréquentes et à disposer de l'arsenal nécessaire pour y répondre ; il consiste également à affronter les situations inconnues en repensant cet arsenal de départ et en apprenant à l'utiliser de manière appropriée dans ce contexte. *« Nous appellerons schèmes d'action ce qui, dans une action, est ainsi transposable, généralisable ou différenciable d'une situation à la suivante, autrement dit ce qu'il y a de commun aux diverses répétitions ou applications de la même action.* (Piaget, 1973, pp.23, 24). »[155]

En procédant de proche en proche, l'individu acquiert de nouvelles connaissances et acculture un nouveau schème d'action, qu'on pourrait qualifier de schème de perfectionnement. Dans le cadre de ma réflexion sur l'animation du dispositif de formation, c'est un élément que je souhaite intégrer car *« si l'habitus se transforme en réponse à de nouvelles situations-problèmes, la formation consiste à les créer et à empêcher les stagiaires de prendre la tangente* (Perrenoud, 2001)».[156]Je pense aborder l'habitus en formation par des routines structurantes qui sont des repères entre temps de travail et récréation. J'intégre ici évidemment mes propres schèmes de réflexion et d'action professionnels. Ils ont fait leurs preuves jusqu'ici et je les acculture aux besoins spécifiques du CQP Optique. Ainsi, si le CQP responsable de magasin ne me pose pas de problème, le CQP responsable technique m'oppose une limite technique. C'est dans ce sens que je me suis vu adjoindre une aide technique intégrée dans le processus de gestion du projet. Je m'appuie donc sur mon habitus, que j'appelle expérience pour imaginer une forme de ritualisation propre à cette formation. Comme Montandon (2005), *« J'entends par ritualisation la mise en place progressive d'habitus, de comportements attendus, de prise de rôles, de dispositions d'esprit, acquis par le recours volontaire, délibéré et systématique, de la part d'enseignants et/ou de formateurs, à un cadre, édictant les règles de fonctionnement et les objectifs de l'activité.* »[157]

---

[152] BOURDIEU, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Éditions du Seuil. P23
[153] WAGNER Anne Catherine, « Habitus », Sociologie, Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 25 mars 2015. URL: http://sociologie.revues.org/1200
[154] PERRENOUD P. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ; In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) …, Bruxelles, de Boeck, 1996, pp. 181-208, 3e éd. 2001. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html (consulté le 25/03/2015)
[155] Ibid
[156] PERRENOUD P. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants (opus déjà cité)
[157] MONTANDON Christiane, «Règles et ritualisations dans la relation éducative » (opus déjà cité)

L'objectif est de créer un cadre de formation propice à l'apprentissage d'une part, mais qui soit idoine pour des opticiens d'autre part. Le fait que le CQP soit accessible en formation continue permet de concerner des opticiens en exercice. Les formateurs opticiens joueront un rôle essentiel d'incubateur de ce cadre, car ils seront vus à la fois comme professeurs de la profession, mais également comme des employeurs potentiels ou des prescripteurs de reconnaissance professionnelle. Selon Montandon (2005): *« Un tel cadrage par l'enseignant, ou le formateur, quand […], replace de manière inaugurale des démarches d'apprentissage ou de formation dans des manières d'agir ritualisées qui modifient les rapports au savoir des apprenants et engendrent des dispositions à l'attention au travail et à l'engagement dans la tâche.* »[158]. Selon le mot de Goffman (1973): *« Le rituel est à l'interaction ce que la langue est à la parole.* »[159] Sans faire de la formation un espace monastique, la prise de parole professionnelle doit être formulée dans une écoute efficace, ce que Douglas qualifie d'aspect performatif du cadre [160] et pour lequel il dégage trois fonctions :

- concentration de l'attention et focalisation sur un événement
- stimulation de la mémoire
- moyen de dominer notre expérience en structurant la perception et en médiatisant notre rapport au monde.[161]

J'ai pour cela à ma disposition outre mon expérience, un référentiel à mettre en place qui est fortement structuré et composé de procédures. Si j'envisage de mettre en œuvre une formation à l'image du référentiel, mon implication en sera amoindrie et je devrais développer un processus d'appropriation, habitus d'adaptation et fournisseur de nouveaux schèmes pour l'habitus professionnel sous forme d'artefact (la procédure est vue comme un instrument fonctionnel) et de connaissances sur la procédure elle-même et son efficacité à répondre à la situation (Rabardel, (1995), Pastré (2005)[162]). Je pense que l'habitus que donne à voir le professionnel dans l'action pour peu qu'on puisse la voir, est une manifestation de son identité. Notre habitus se forge par l'expérience, dans le sens du cumul de diverses et nombreuses expérimentations qui chacune accouche d'un schème, comme une sauvegarde mémorielle des actes professionnels perpétrés. J'en reviens à Perrenoud (2001) : *« Notre habitus est constitué de strates successives de schèmes dont les plus récents inhibent, de façon d'abord volontaristes, puis moins consciente, la mise en œuvre de schèmes antérieurs. Le couplage entre un schème d'action et un schème inhibiteur forme peu à peu un schème nouveau. »* [163]

Faire prendre conscience de cet habitus et de son rôle sera une de mes préoccupations dans le message à caractère pédagogique que j'adresserai au « groupe » de formateurs. J'attirerai leur attention sur la progression identitaire en œuvre dans le cadre de la formation et qui s'opèrera concrètement dans les moments pédagogiques qu'ils animeront. Ces moments, sources de connaissances sont aussi des moments de recomposition identitaire, pendant lesquels les stagiaires vont accepter progressivement à leur rythme ou refuser ce qui pose un problème d'intégration. C'est

[158] Ibid
[159] Ibid
[160] In Ibid
[161] In Ibid
[162] PASTRE P., et al.., « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 12 février 2015. URL : http:// rfp.revues.org/157
[163] PERRENOUD P. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants; (opus déjà cité)

ainsi que Huteau (1982) propose une théorie des processus d'élaboration des intentions d'avenir qui s'appuie sur une conception de la représentation professionnelle dédiée à l'habitus (Dumora, 2011). L'auteur précise ainsi que *« La représentation d'une profession est l'ensemble des dimensions descriptives qu'un individu peut construire mentalement de cette profession : plus ou moins différenciée, schématique et stéréotypée, elle se développe avec le développement cognitif et elle est évaluative. […] Le choix d'orientation résulte d'une comparaison systémique entre les représentations professionnelles et les représentations de soi organisées en un « schéma de soi » […], c'est-à-dire un ensemble de dimensions ou de traits par lesquels le sujet se pense lui-même et sur lesquels il s'évalue.* »[164] Il n'est pas question d'identité à proprement parler dans la mesure où celle-ci ne se donne à voir que dans une certaine forme, professionnelle en l'occurrence (Dumora, 2011). On parlera alors de « forme identitaire », il s'agit *«d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant »* (Demazière & Dubar, 1997, p. 304). Pour Kaufmann (2007b, p. 291) *« Ego doit désormais fabriquer (avec la matière sociale disponible) la grille éthique et cognitive conditionnant son action. La construction sociale de la réalité passe par les filtres identitaires individuels »*. Cependant, Côté (1996, 2006) développe un modèle du capital identitaire accumulé notamment par les adolescents au cours de leur développement/changement identitaire, et ce de manière active ou passive subie[165]. Il le formule ainsi : *« ce que les individus utilisent quand ils s'impliquent dans des transactions, quand ils essayent de négocier les passages complexes créés par la société postmoderne »* (Côté, 1996, p. 424). « *Car, selon Côté et Lévine (2002), les composantes identitaires telles que les compétences, les croyances, les attitudes, sont des ressources que les individus peuvent utiliser pour négocier leurs appartenances aux groupes, leurs statuts et leur position sociale »* (Dumora, 2011).

2.3 Les étapes

Enquête

Afin d'inventer sur le terrain, l'habitus professionnel tel que je l''imagine, je vais donc mener une enquête en deux temps (questionnaires et entretiens) et trois étapes. Je procéderai à un sondage par questionnaire sur les valeurs fondamentales, puis à un second questionnaire portant sur des choix d'intérêts et valeurs professionnels et je mènerai enfin des entretiens semi-directifs auprès d'un échantillon de 11 individus. Selon mon approche, je me perçois comme un observateur du groupe ou collectif que représente l'échantillon sélectionné. Je souhaite me faire (clair) voyant et non voyeur pour un objet qui se donnerait à voir comme étant *: « les traditions, les occupations, les techniques, les intérêts et les institutions établies du groupe* (Renault, 2011)»[166]. Cette observation active n'est pas solitaire et demande une interaction avec le champ scientifique observé. Elle demande de la confiance de part et d'autre et en général. Partant du général, je dirai qu'il me faut avoir confiance en la parole des interviewés pour y trouver ce que j'imagine. Sur le plan particulier, je dois avoir confiance également dans la motivation des individus à répondre de bonne foi et subjectivement aux différentes questions, et à affirmer leur choix. De leur côté, les individus enquêtés doivent avoir

[164] DUMORA B., et al., « Les perspectives contextuelles de l'identité », L'orientation scolaire et professionnelle mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 09 mars 2015. URL : http://osp.revues.org/1737 ; DOI : 10.4000/osp.1737
[165] In Ibid
[166] RENAULT M., «Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin. John Dewey, La formation des valeurs », Paris, La Découverte, coll. …. Revue Française de Socio-Économie, 2012/1 n° 9, p. 247-253. DOI : 10.3917/rfse.009.0247

confiance dans ma méthodologie de recueil de leurs informations (objectivité, confidentialité), dans ma volonté de les traiter et de les analyser afin d'en retirer une réflexion utile à tous, une philia (Bourdieu, 1994). Le but de cette enquête est de construire des représentations de la profession d'opticien. En m'appuyant sur une analyse documentaire de la convention collective et du référentiel CQP, je compte faire émerger une représentation d'un opticien institutionnel. Je compte dans un second temps m'appuyer sur les matériels récupérés à chaque étape pour esquisser une représentation de l'échantillon. J'imagine que ces représentations (qui se donnent à voir à travers les valeurs fondamentales, les centres d'intérêts et les valeurs professionnelles) montreront des différences, que j'escompte identifier comme des caractéristiques ou « formes identitaires » de ce que j'ai qualifié d'adolescence professionnelle. Cette différence porterait sur leur sens des responsabilités et sur celui perceptible dans la documentation institutionnelle. Je m'inspire en cela de Friedberg (2014) qui avance ceci à propos de l'enquête: *«elle s'appuyait d'abord sur le croisement des données elles-mêmes, dans ce que ce croisement ou cette confrontation donnait à voir comme écarts entre les objectifs que (se) donnent les acteurs, les résultats atteints et les effets produits »*[167]. Les étapes permettent à l'individu interrogé de faire des choix qui lui demandent réflexion. Leur nature différenciée, numérique, papier et vocale permet de solliciter plusieurs fois des formes identitaires exprimées différemment. Peut-on y voir une continuité et une cohérence dans ces diverses représentations de Soi ? C'est un moyen de limiter les biais méthodologiques notamment dans l'analyse des résultats, à la fois concernant la qualité du matériel recueilli (utilité) et ma capacité à l'analyser de façon pertinente. Enfin, en m'appuyant sur la mémoire réflexive des interviewés, je questionne leur habitus dans leur professionnalisation-formation en BTS. Je compte ainsi faire émerger un schème d'apprentissage fondé à la fois sur leurs certitudes en formation et leurs besoins de professionnalisation.

Etape préliminaire: Analyse documentaire-Représentations

J'ai rajouté cette étape à mon enquête car à l'origine j'entendais interviewer des opticiens confirmés en termes d'expérience professionnelle. Ces entretiens et les étapes préliminaires n'ont pas pu être effectuées en temps utile ; si c'était à refaire, je m'y prendrais plus tôt afin d'affiner mes représentations institutionnelles et professionnelles. Le corpus que je souhaite analyser est composé de la convention collective et des référentiels de CQP ; je pense réaliser une analyse lexicale simple concernant les thématiques des valeurs du métier, de la profession et les centres d'intérêts collectifs comme la formation, les conditions de travail ou encore les évolutions professionnelles. Comme Blin (1997) l'évoque: *« tout le monde possède des représentations sociales des professions, elles sont constituées de croyances, de valeurs attribuées, de modèles figés. […]Ces représentations sociales deviennent représentations professionnelles quand on commence à exercer une profession. Il y a modification des représentations sociales qui deviennent fonctionnelles et correspondent à la réalité de la profession.*»[168] Je m'attache à cette idée de la mutation de l'identité, imaginée par le débutant, qui en se professionnalisant adopte une identité métissée (métis dans le sens de la ruse et l'adaptation) par ce contexte spécifique.

---

[167] FRIEDBERG E., «In memoriam Michel Crozier (1922-2013) : un sociologue de l'action organisée », L'Année sociologique, 2014/1 Vol. 64, p. 9-12. DOI : 10.3917/anso.141.0009

[168] BLIN J.F. 1997. Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, (consulté le 02/04/2015) L'Harmattan. (http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.bernard_jb&part=126715

Etape 1: Modèle circulaire de structuration des valeurs fondamentales (S.H. Schwartz 1992).

« Schwartz (1992) a défini l'univers des valeurs comme étant *« des concepts ou des croyances, qui se rapportent à des fins ou à des comportements désirables, qui transcendent des situations spécifiques, qui orientent le choix ou permettent d'évaluer les comportements ou les évènements et qui s'ordonnent selon une importance relative en tant que principes servant à guider les individus»* (Schwartz, 1992, traduction libre) »[169]. Comme je l'ai évoqué pour Blin, le choix de Schwartz et de son travail sur les valeurs a été primordial, dans le sens où il fut à la fois le premier et celui qui a tout déclenché dans la construction de l'enquête. L'aspect universaliste de sa recherche me paraissait parfait pour ma démarche clinique. Ce choix de Schwartz est subjectif, dans le sens où je l'ai choisi avant d'avoir lu d'autres auteurs sur le thème. Mais je prétends qu'il faisait partie de mon habitus à venir, car j'en ai eu connaissance sur un site internet (www.psychologies.com) que j'explorais pour animer mes séquences pédagogiques. Avant, j'aurais parlé de hasard et de superstition ; mais ça c'était avant ! Aujourd'hui, je parle d'habitus, de schème de perception ou d'appropriation. De plus l'administration en ligne avait un côté simple et pratique, séduisant pour mon échantillon de sondés et moi-même. De cette façon, j'avais l'assurance de recevoir des réponses formulées, enregistrées et envoyées dans des conditions similaires (nouveauté, objectivité et confidentialité). Si l'on se réfère à la typologie SONCAS[170], qui dans le champ du marketing identifie les consommateurs dans des catégories sommaires, je serais le C de Confort. J'ai un faible (méthodologique) pour les solutions clés en main. Je ne peux donc certifier l'algorithme qui a permis de bâtir la représentation finale à partir des questions posées d'une part, et que les questions respectent l'esprit du travail de Schwartz. Pour ma défense, je dirais que ces zones d'incertitude sont les mêmes pour chaque répondant, ce qui en fera une constante de mon analyse. De plus cette première étape a pour vocation d'évaluer la représentativité de l'échantillon par rapport à l'universalité des réponses.

Etape 2 : choix des intérêts professionnels

Pour Alain, *« Le travail utile est par lui-même un plaisir ; par lui-même, et non par les avantages qu'on en retirera.»* J'ai déjà évoqué plus haut les sensibilités sur les choix ou préférences sur les intérêts professionnels; je reste donc sur ma logique d'explicitation de mes choix. Sur la question du choix des « interesse », je suis sensible à l'approche *« de Dewey (1913) et Claparède (1973) qui mettent l'accent sur le rôle instrumental de l'intérêt dans l'adaptation de la personne à son environnement »*[171]. De même, je m'accommode de Super (1949) : *« C'est par identification aux personnes de son entourage avec lesquelles il s'associe, en fonction de l'attrait qu'exercent certaines de leurs activités, que l'individu va développer ses intérêts en tentant de conformer son comportement au modèle qu'elles lui offrent; s'il parvient à assimiler le modèle raisonnablement bien il pourra l'adopter, sinon il devra chercher une autre façon de s'identifier, développer un autre profil d'intérêts et un autre concept de soi. »* (p. 406, traduction libre)[172]. Enfin Super et Crites,

[169] WILS L., WILS T. TREMBLAY M. Structuration des ancres de carrière : test d'un modèle et validation d'un instrument de mesure des valeurs de carrière. laura.wils@hec.ca
[170] Sécurité Orgueil Nouveauté Confort Argent Sympathie
[171] TÉTREAU B. -L'essor d'une psychologie des intérêts professionnels-Université de Montréal, Département de psychologie - Revue scientifique Carriérologie http://www.carrierologie.uqam.ca (consulté le 01/4/2015)
[172] Ibid

(1962) ; Super, (1964) ; Crites, (1999) me permettent de retenir les notions *d' « intérêts exprimés et d'intérêts inventoriés »*.[173]

Pour mener à bien cette investigation sur les intérêts professionnels, je me suis rapproché des pratiques plus accessibles pour moi (dans l'interprétation) de bilans de compétences professionnelles et personnelles. Je me suis donc appuyé sur un passeport orientation/formation proposé par Pôle emploi. Je me suis également inspiré d'un livret RH produit par la consultante Louise Bourget portant sur la sélection et la priorisation des valeurs. La réflexion de cette consultante autour de ce qu'elle appelle l'expérience-employé. Elle pose la question de l'adéquation des valeurs entre les différents niveaux hiérarchiques d'une entreprise et propose des outils pour coordonner les représentations des différentes parties prenantes de l'entreprise. Pour elle, ce consensus autour des valeurs mises collectivement en avant permet de forger une culture d'entreprise structurante ; elle permet aussi le développement plus efficace des projets professionnels individuels. J'analyserai les choix inventoriés en mettant en évidence des champs sémantiques communs ou divergents autours des centres d'intérêts et des valeurs. Je serai également amené à analyser l'ordination des valeurs des professionnels en herbe pour la comparer à la représentation institutionnelle.

Etape 3 : l'entretien semi-directif

Je complète donc l'investigation par des entretiens semi-directifs, car ils me permettront de susciter je l'espère une prise de conscience, révélatrice de centre d'intérêts plus intimes. Pour Delacour (2004) *:« un phénomène psychologique est conscient lorsque le sujet peut l'exprimer, en faire une relation, par le langage. »*[174] En effet, mon manque de culture technique dans le domaine de l'optique me rend dépendant de la parole de l'interviewé. Cette parole a pour moi un rôle d'interface me permettant d'apercevoir le champ culturel à travers les mots. Je souhaite me rapprocher dans cet exercice de « l'entretien d'explicitation de l'action de P. Vermersch ». Cet entretien fait du travail le cœur de l'échange à travers l'évocation personnelle de ce champ; cette subjectivisation permet d'aborder des informations « importantes » sur l'action.[175]Rinaudo (2004) nous conforte dans notre réflexion en avançant ceci: *« l'identité d'un sujet ne s'offre pas à nous de manière directe. Elle est toujours donnée à voir à travers des actes et des discours, […], sur leur formation, leurs pratiques, les contextes professionnels »*[176]. J'espère par ma proximité pédagogique et relationnelle avec les individus échantillonnés libérer la parole en « animant » l'échange grâce à une grille de questions plutôt ouvertes et non agressive. Le matériel recueilli par enregistrement vocal sera retranscrit pour en faciliter l'exploitation. Je compte procéder à une analyse lexicale et thématique de ces contenus.

---

[173] Ibid

[174] DELACOUR J.,« Biologie de la conscience », Revue philosophique de la France et de l'étranger, 2004/3 Tome 129, p. 315-323. DOI : 10.3917/rphi.043.0315

[175] AUBRET J. GILBERT P. L'évaluation des compétences, Wavre, Mardaga «Pratiques psychologiques», 2003, 222 pages. http://www.cairn.info/l-evaluation-des-competences-9782870098349.htm (consulté le 29/03/2015) chap 3, pp 55-93 / chap 4, pp /chap 5, pp

[176] RINAUDO, J.L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. Recherche et Formation, n° 47, p. 141–153. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-11.pdf (consulté le 02/04/2015)

Partie III : Analyse des résultats

3.1 Les outils

Se rapportant à la science, Bachelard disait ceci : *« Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit.»* J'ai donc « fabriqué » un cadre d'analyse **(Annexe 11),** que j'ai utilisé comme un « tamis » filtrant le matériau recueilli au cours des différentes enquêtes. La construction de la grille s'est appuyée logiquement sur mes questionnements autour de *libido, interesse et illusio* d'une part et de l'habitus dans la formation d'autre part. Le fait de les rechercher systématiquement par différents moyens d'enquête m'ont permis de croiser les données pour créer cet effet de tamis. Le cadre d'analyse est composé de 17 critères regroupés en thématique d'identité, de professionnalisation et d'habitus d'apprentissage. « *Le travail (de recherche) doit être pris dans le désir. Si cette prise ne s'accomplit pas, le travail est morose, fonctionnel, aliéné, mû par la seule nécessité de passer un examen, d'obtenir un diplôme, d'assurer une promotion de carrière.»*[177](Barthes, 1972). Je me suis fait souvent l'impression d'utiliser ce tamis de façon douteuse, avec une patience à flux distendu pour récupérer un matériau à affiner à chaque fois. La ferveur du début s'est rapidement redimensionnée face à la profondeur de la tâche. Je proposerai donc pour résultats les grilles « consolidées » par les données réelles d'enquêtes, regroupées par nature lexicale.

3.2 L'échantillon

Codage	Genre H	Genre F	Bac Général	Bac Pro.	Contrat Pro.	Etudiant	Prépa	1ère A	2ème A	Diplômé
1	1			1	1				1	1
2	1		1			1			1	
3	1		1			1				1
4	1		1			1			1	1
5	1		1		1			1		
6		1	1			1	1			
7	1			1		1			1	
8	1		1		1					1
9	1		1			1			1	1
10		1		1	1				1	
11	1		1			1		1		
Total	9	2	8	3	4	7	1	2	6	5

La construction de l'échantillon a été guidée par une volonté d'exhaustivité dans les profils d'apprentissage possible. Ainsi, hommes (9) et femmes (2) sont présents soit environ 18% de l'échantillon alors que je dénombre une moyenne de 60% de femmes dans les effectifs inscrits à Supvision. Cet écart est dû au choix fait et à la démarche d'adhésion à l'enquête; j'avais contacté 6 jeunes femmes à l'origine, ça en fait donc une particularité de l'échantillon. Ces individus ont une « origine » formation générale (8) et professionnelle (3); cette répartition est conforme aux effectifs prélevés. Les formations générales sont des bacs scientifiques et les formations professionnelles sont des bacs professionnels optique (2) et un bac technologique. Dans l'effectif choisi, le choix de la forme d'apprentissage a été respecté entre formation initiale (7) (2 stages de 6 semaines au cours des deux années de formation) et alternance (4) (contrat de professionnalisation : 2 jours de cours par semaine/ 3 jours en magasin).

[177] BARTHES R. Jeunes chercheurs. In: Communications, 19, 1972. pp. 1-5. doi : 10.3406/comm.1972.1276 (consulté le 04/04/2015) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1972_num_19_1_1276

L'échantillon comprend 8 individus en Bts Optique (2 en première année et 6 en deuxième année), un individu en classe préparatoire et 2 individus fraîchement diplômés en juillet 2014 et en poursuite d'études. Pour finir, parmi les 5 diplômés; on compte les 2 individus déjà présentés et 3 individus récemment diplômés après l'enquête. La composition de cet échantillon me permet d'enquêter sur l'ensemble des profils connus; c'était mon ambition minimale d'exhaustivité.

3.3Les résultats

Représentation documentaire

Identité
substantifs **Statuts**: "employeurs/travailleurs/personnel/salarié" "apprenti/ouvriers/employés/agents de maîtrise/cadres" **Fonctions:** Monteur - Lunetier / Surfaceur / Lunetier / Vendeur débutant / Vendeur / Vendeur qualifié / Vendeur très qualifié Monteur-lunetier vendeur / Monteur-lunetier vendeur qualifié / Monteur-lunetier vendeur très qualifié / Assistant en Optométrie Assistant en verres de contact/1er Monteur-lunetier/1er Monteur-lunetier hautement qualifié/Premier employé/Cadres Techniques Cadres Commerciaux et Administratifs / Cadres de Direction / Chef de réserve / Chef d'atelier Monteur-lunetier très qualifié Responsable des achats / Opticien-Directeur de magasin / Opticien débutant / Opticien-Dir. de magasin, avec commandement Opticien, Dir. d'une ets avec plusieurs établissements." **Lieux d'exercice:** "Atelier" "Magasin" "Salle d'examen" **qualificatifs** "débutant - sans connaissance technique-qualifié-très qualifié-hautement qualifié-complet-qualifié complet" "engagés/nécessaires/exigés" **verbes (interesse)** "engager acquérir/permettre/utiliser/ posséder/connaître /mesurer/ Justifier/interpréter une formule /diriger le client" "démontrer/ajuster/contrôler/commander /Faire preuve de qualités commerciales" "commander, réceptionner, vérifier" "exercer, renseigner, conseiller, tester, faire apprendre, pratiquer, être responsable, suppléer, seconder, adapter, diriger, répartir, former" **noms** "apprentissage / formation en alternance/développement / formation professionnelle /qualifications/pratique professionnelle" "connaissances techniques/ verres de contact/ réassortiment/Optométrie/connaissances/responsable /personnel / formation" "ancienneté/capacités/optique physique/ optique physiologique /technologie /verres/montures " "responsable de la qualité/formation du personnel/commandes/réception/ vérification /marchandises " "classification/coefficient/non-discrimination/égalité de traitement /rémunération hommes-femmes/hiérarchie"

Le corpus de documents analysé est composé de la convention collective et du cahier des charges de certification pour le CQP. Plus particulièrement les dispositions générales, la classification des emplois, l'annexe 6 relative à la création de la CPNEFP et l'annexe 9 relative à la formation professionnelle. Mon souhait est de faire une représentation générique de l'opticien et une spécifique concernant les profils CQP. J'ai donc compilé méthodiquement les données en retenant celles qui me semblaient rentrer dans le cadre. Le professionnel vu par les institutions de l'optique se distingue d'abord par son identité désignées avec des substantifs propres à définir son statut. L' "opticien " est "employeur / travailleur / personnel /salarié", comme dans la grande majorité des champs professionnels. La hiérarchie se décline également de manière classique entre "apprenti/ouvriers/employés/agents de maîtrise/cadres" (Cadres Techniques / Cadres Commerciaux et Administratifs / Cadres de Direction). Il exerce son métier dans trois 3 lieux précis "Atelier" "Magasin" "Salle d'examen" qui délimitent en fait les spécialisations et les qualifications à l'intérieur du métier. Les centres d'intérêts de l'opticien concernent donc la technique, la vente et la science.

Tout le monde n'est pas opticien évidemment, on trouve des "Monteur-Lunetier/Surfaceur/ Lunetier/Vendeur/Monteur-lunetier-vendeur/Assistant en Optométrie/Assistant en verres de contact/Opticien", qui occupent des fonctions complémentaires dans des entreprises de taille importante, et transversales dans des petites entreprises. Ces fonctions se déclinent ensuite hiérarchiquement à travers les qualificatifs suivants : "débutant - sans connaissance technique-qualifié-très qualifié-hautement qualifié-complet-qualifié complet". La progression est liée à l'"ancienneté", l'acquisition de " connaissances " "nécessaires/exigés" et l'"apprentissage/formation en alternance/formation professionnelle /pratique professionnelle". Au cours de son parcours, le professionnel de l'optique va être acteur de son "développement" en termes de "qualification" et de "capacités" dans des domaines scientifiques du métier tels que "optique physique/ optique physiologique/verres de contact/Optométrie". Ces évolutions offertes à la carrière des personnels font l'objet d'une reconnaissance professionnelle signalée par des "coefficients"(de 110 à 350) et des dénominations complémentaires qui attestent des responsabilités plus ou moins importantes : "1er Monteur-lunetier / Premier employé / Chef de réserve / Chef d'atelier / Responsable des achats / Directeur de magasin / Directeur d'une entreprise avec plusieurs établissements."

Le niveau de responsabilité s'entend également à travers les notions de management des ressources humaines " avec commandement" ou" sans commandement". Le professionnel se voit attribuer des charges concernant "qualité/formation du personnel/commandes/réception/vérification des marchandises ". La progression dans la "classification/coefficient/ hiérarchie/rémunération hommes-femmes " se fait dans la "non-discrimination/égalité de traitement". Les interesse proposés par le corpus de document s'articulent autour du triptyque "Atelier", "Magasin" et "Salle d'examen. Pour les aspects techniques et scientifiques, il convient de "connaître/mesurer/justifier/ ajuster /contrôler /tester/interpréter/adapter/exercer/pratiquer". Sur les aspects commerciaux, l'action est plutôt encadrée par les verbes "Justifier/interpréter une formule /diriger le client/démontrer/faire preuve de qualités commerciales/commander/ réceptionner/ vérifier/ renseigner/conseiller". J'ai également relevé les verbes exprimant des responsabilités exercées en fonction des attributions comme suit : "engager/faire apprendre/être responsable/suppléer/seconder/diriger/répartir/former".

Professionnalisation
"L'Union des Opticiens /Titre D'Opticien/partenaires sociaux" "CPNE-FP/organe paritaire/"
"réflexion et promotion/emploi et formation professionnelle/étude et proposition"
"action/obligation/mobilisation" "défis à venir/renouvellement accéléré des techniques de distribution"
"cours professionnels" "préparation à la vie professionnelle" "évolution/changement"
"informer/procéder à toutes études/observer/proposer/surveiller/promouvoir"
"anticiper les changement/faire face /accroître accès formation/maîtriser l'offre de formation"
"maîtriser évolution professionnelle/ renouveler objectifs et moyens formation professionnelle continue"
(illusio) Valeurs professionnelles : "dévouement /adaptation/pratique/qualification" "initiative et compétence" "concertation"
(ambition) "accès formation" "enjeu majeur" "qui plus est profession de santé réglementée" "ambition /volonté/objectif/priorité"
"préformation/adaptation/promotion/prévention/conversion/acquisition/entretien/perfectionnement des connaissances"
"Promotion sociale" "culture et qualification professionnelle"
(référentiel) "Code De La Santé Publique/Code du travail" "étudier la situation de l'emploi"
" liaison avec les organismes dispensateurs de formation"
"critères de qualité et d'efficacité des actions de formation" "valeur pédagogique"
"établir et tenir la liste nominative des cours, stages ou sessions présentant un intérêt reconnu par la profession"
"référentiels CQP/ validation des qualifications/évolution des diplômes" "majorations pour diplômes"

Le processus de professionnalisation est une réflexion centrale pour le métier et pour mener au "Titre D'Opticien". Cette vision du professionnalisme résulte d'un consensus entre "L'Union des Opticiens/partenaires sociaux" regroupé au sein du "CPNE-FP/organe paritaire/". Cette émanation des parties prenantes de la profession a pour objet social "réflexion et promotion/emploi et formation professionnelle/étude et proposition". La formation est vue comme "action/obligation/mobilisation" face aux "défis à venir/renouvellement accéléré des techniques de distribution". Elle s'articule autour de "cours professionnels" qui ont pour objet la "préparation à la vie professionnelle/évolution/ changement ". La CPNE-FP est en charge d'"informer/procéder à toutes études/observer/proposer/ surveiller/promouvoir", "anticiper les changements/ faire face/ accroître l'accès à la formation /maîtriser l'offre de formation" et de "maîtriser l'évolution professionnelle/ renouveler objectifs et moyens formation professionnelle continue". J'ai pour cette partie de la représentation documentaire pu remplir la grille d'analyse et abonder certains critères. Ainsi, concernant les valeurs professionnelles **(illusio)**, j'ai relevé les dénominations suivantes **"dévouement/adaptation/ pratique/qualification", "initiative et compétence"** et **"concertation".**

Pour le critère **(ambition)** je relève que l'"accès formation" est un "enjeu majeur" dans un domaine "qui plus est profession de santé réglementée". Pour l'ensemble des acteurs, c'est une "ambition/volonté/priorité " ou un "objectif" tourné vers la "préformation / adaptation/ promotion/prévention/conversion/acquisition/entretien/perfectionnement des connaissances", ainsi que la "Promotion sociale/et qualification professionnelle".

(référentiel): La profession se revendique du "Code De La Santé Publique/Code du travail". Le CPNE-FP se donne pour rôle d'"étudier la situation de l'emploi" et d'être en "liaison avec les organismes dispensateurs de formation". Elle établit des "critères de qualité et d'efficacité des actions de formation" et estime leur "valeur pédagogique". Elle a pour vocation d'"établir et tenir la liste nominative des cours, stages ou sessions présentant un intérêt reconnu par la profession" et de déterminer "référentiels CQP/validation des qualifications/évolution des diplômes" et "majorations pour diplômes". La formation à proprement parler est analysée à travers les critères de la grille.

Formation
(alternance) "formation initiale/formation en alternance/formation continue" "professionnelle/ultérieure/permanente" "décisive et efficace" (apprentissage)(progrès) "professionnel/proportionnés à ses connaissances""au fur et à mesure/en atelier" "tout au long de la vie professionnelle" "Prime d'ancienneté 3/6/9/12/15 ans" "%indemnité maladie 1/5/8/20/25/33 ans" "Seuil d'indemnités licenciement 2/4/5/10/15ans" (compétence)(savoirs) (pratique) "maîtrise de tous les travaux d'atelier" "pratique équivalente" "le salarié doit être acteur de son évolution professionnelle" "adapter et maintenir les salariés dans l'emploi" "développer les compétences" "maintenir et développer la formation au travers de la professionnalisation (contrats et périodes)" "information et orientation" "formation de l'apprenti" "agents de maîtrise ou cadres" "rôle moteur" importance du "tutorat": "aider, informer et guider" "contribuer à la connaissance par le salarié du contexte spécifique à l'entreprise, de son environnement de travail; de participer à l'évaluation des qualifications acquises" " d'accompagner le salarié dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet professionnel" "faire valider les acquis de l'expérience/préparer les jeunes aux métiers" "connaissances/diplôme" "favoriser l'acquisition d'une qualification/favoriser l'égalité femmes - hommes" "Le fait de participer activement et efficacement à la formation de salariés entrera dans l'appréciation professionnelle" "doit/ s'en acquitter/favoriser" "exercer/agréer/respecter" "effectuer"

(alternance): Quand elle parle de formation, la profession s'exprime au nom de la "formation initiale/formation en alternance/formation continue". Elle est vue comme "Professionnelle / ultérieure / permanente", elle doit être "décisive et efficace".

[**(apprentissage) ; (progrès)**]**:** le parcours de professionnalisation est adapté, l'apprentissage du jeune salarié est "professionnel/proportionné à ses connaissances" et il s'accomplit "au fur et à mesure/en atelier" et "tout au long de la vie professionnelle". Ainsi, il s'agit de "faire valider les acquis de l'expérience/préparer les jeunes aux métiers" de "favoriser l'acquisition d'une qualification/favoriser l'égalité femmes - hommes".

[(compétences) (savoirs) (pratique)] : Sur ces points, les assertions documentaires sont fortes "le salarié doit être acteur de son évolution professionnelle". Il s'agit de "maintenir et développer la formation au travers de la professionnalisation (contrats et périodes)" pour "adapter et maintenir les salariés dans l'emploi/développer les compétences" avec pour objectif la "maîtrise de tous les travaux d'atelier". Les "agents de maîtrise ou cadres" ont un "rôle moteur", et les documents relèvent l'importance du "tutorat" dans l'"information et orientation", la "formation de l'apprenti". **"aider, informer et guider"** sont des valeurs humaines demandées dans le cadre du management. Le professionnel avec commandement doit "contribuer à la connaissance par le salarié du contexte spécifique à l'entreprise, de son environnement de travail/participer à l'évaluation des qualifications acquises/accompagner le salarié dans l'élaboration et la mise en œuvre de son projet professionnel". Il est de plus précisé que "Le fait de participer activement et efficacement à la formation de salariés entrera dans l'appréciation professionnelle". Pour finir les verbes usités sont des injonctions telles que "doit/ s'en acquitter/favoriser" "exercer/agréer/respecter/effectuer".

En m'appuyant sur le référentiel de certification CQP, j'ai établi la représentation suivante qui concerne spécifiquement les publics éligibles au CQP :

Identité
(Présentation) "qualification" d'Opticien /Responsable Commercial/ Responsable technique de Magasin d'Optique **(autoévaluation)** Proposition CPNE-FP: coefficient 250 **(identification)** "CQP / exerce un commandement sur des collaborateurs de toute nature ou fonctions" "initiative et responsabilité déléguées"
Professionnalisation
(référentiel) "formation administrative, juridique, commerciale et financière" / "scientifique et technique" **(savoirs RC)** "Politique d'achat/de distribution/d'offre" "Merchandising" "Marketing" "Environnement professionnel" "Comptabilité" "Communication" "Droit commercial/fiscal/social" **(savoirs RT)** "Prise en charge des amétropies" "Adaptation des lentilles de contact" "Science de la vision et de la basse vision" **(compétences RC)** "Calculer un chiffre d'affaires potentiel" "Identifier le rôle des différents acteurs du marché de l'optique en France /Europe" "Maitriser la politique de communication" "Maîtriser les composantes de la politique d'achat/de distribution/d'offre/de merchandising" "Maîtriser les différents outils d'analyse du comportement du consommateur" "Maîtriser les techniques de réalisation d'une étude de marché/de concurrence/ d'une enquête consommateur" "Maîtriser le système comptable/les sources de financement de la création et de la croissance de l'entreprise/ fiscalité " "Maîtriser les techniques de communication en situation professionnelle/techniques de vente " "Maîtriser les principaux aspects de la législation professionnelle " "Maitriser les situations de ventes difficiles, conflictuelles/ l'aspect émotionnel des relations de travail/ les techniques d'expression en public " "Maîtriser les règles du droit social/composantes de la politique de rémunération/les méthodes de management des équipes" "Maitriser les techniques de l'évaluation individuelle/ de recrutement /l'organisation de ses activités et la gestion de son temps" **(compétences RT)**"Examen préliminaire" "Techniques de réfraction" "Contrôle de compensation" "Accomodation"

(pratique) "concevoir/ faire évoluer/décliner/mettre en œuvre/identifier/évaluer/négocier/établir le cahier des charges" "utiliser/analyser/calculer/envisager/ lire/rédiger/Mettre en place/faire vivre/effectuer/communiquer /appliquer/structurer" "informer/ argumenter/ convaincre/ traiter/créer/préparer/ prendre la parole/s'exprimer clairement/renforcer/développer/prévenir/" "planifier/déléguer/dialoguer/ définir/établir/choisir/ repérer/conduire un entretien ou un exposé/hiérarchiser/anticiper "
(apprentissage)(progrès) (RC) "Contrôle continu des connaissances Coeff.1/Evaluation par le dirigeant de l'activité du candidat en entreprise" "Evaluation d'un mémoire écrit individuel Coeff.2 /Soutenance d'un mémoire individuel Coeff.3 "Epreuve individuelle orale: Situation professionnelle reconstituée Coeff.6"
(apprentissage)(progrès) (RT) Contrôle continu des connaissances Coeff.1/ Evaluation par le dirigeant de l'activité du candidat en entreprise" "Evaluation d'un mémoire écrit individuel Coeff.2 / Soutenance d'un mémoire individuel Coeff.3 "Epreuve individuelle pratique : Examen de la vue Coeff.4 / Epreuve individuelle pratique : Optique de contact Coeff.4"
(alternance) Volumes horaires: 495H (commercial) et 535 H (technique)

Il ressort de cette représentation que la validation du CQP offre une "qualification" complémentaire au titre d'opticien avec la mention "Responsable Commercial/ Responsable technique de Magasin d'Optique". Cette qualification est reconnue professionnellement puisqu'elle permet à son détenteur d'émarger au "coefficient 250", soit « Opticien, Directeur de magasin, responsable selon les articles L 508 et suivants du Code de la Santé Publique d'un rayon d'optique ou d'un établissement, responsable des achats dans la limite des réassortiments » selon la Convention collective.

Concernant le processus de professionnalisation qui complète les compétences de l'opticien, le référentiel du CQP propose une "formation administrative, juridique, commerciale et financière" pour le responsable commercial, "scientifique et technique" pour le responsable technique.
Les savoirs dispensés et à acquérir concernent les champs commerciaux, comptables et juridiques ("Politique d'achat/de distribution/d'offre", "Merchandising", "Marketing" "Environnement professionnel") pour le CQP responsable commercial. Les savoirs scientifiques et techniques sont du domaine du référentiel du responsable technique, à savoir "Prise en charge des amétropies", "Adaptation des lentilles de contact" et "Science de la vision et de la basse vision".

Les compétences à mobiliser par les différents responsables sont nombreuses par l'amplitude des tâches et des responsabilités, mais elles se résument à trois verbes d'action relativement forts "Calculer", "Identifier", "Maitriser" pour les Responsables commerciaux. Pour les responsables techniques, ce sont des noms qui caractérisent les compétences attendues "Examen", "Réfraction", "Contrôle" et "Accomodation". Le quotidien du responsable voit la mise en œuvre des compétences; il est rythmé par des nombreuses tâches qui font la pratique à proprement parler, comme le montre l'échantillon suivant "concevoir/faire évoluer/décliner/mettre en œuvre/ identifier /évaluer /négocier / établir le cahier des charges" ou encore "utiliser/analyser/calculer/envisager/ lire/rédiger/Mettre en place/faire vivre/effectuer/communiquer /appliquer/structurer". Il mobilise à la fois des centres d'intérêts personnels et des activités liées à la charge de management. Sur le plan de l'apprentissage, le volume horaire est de 495h pour le CQP commercial et de 535H pour le CQP technique. Pendant le temps de la formation, les stagiaires sont rémunérés à hauteur de 65% du coefficient 250.

Cette formation est validée au cours de la formation par un "contrôle continu des connaissances", une "Evaluation d'un mémoire écrit individuel Coeff.2", une "Soutenance d'un mémoire individuel Coeff.3", une "Epreuve individuelle pratique : Examen de la vue Coeff.4" et une " Epreuve individuelle pratique : Optique de contact Coeff.4". Pour le CQP responsable technique, l'évaluation compte deux épreuves pratiques "Epreuve individuelle pratique : Examen de la vue Coeff.4 /

Epreuve individuelle pratique : Optique de contact Coeff.4". Le processus d'évaluation et de validation des candidats est contrôlé in fine par le CPNE-FP, qui est présent dans les jurys finaux. La pondération des épreuves de certification montre bien la prépondérance des situations professionnelles et le travail réflexif à travers le mémoire et la soutenance.

Analyse des résultats qualitatifs I (questionnaires)

Etape 1 : Les questionnaires « portrait par les valeurs » inspirés des travaux de Schwartz ont été remplis par 7 individus[178] de l'échantillon total (11). Les résultats sont présentés compilés pour des raisons de lisibilité et d'efficacité d'interprétation.

VALEURS	Ordre Représentation	Ordre Universel 1	Ecart
SECURITE	6	4	-2
CONFORMITE	8	6	-2
TRADITION	9	5	-4
BIENVEILLANCE	4	1	-3
UNIVERSALISME	7	2	-5
AUTONOMIE	1	3	2
STIMULATION	3	9	6
HEDONISME	2	7	5
REUSSITE	5	8	3
POUVOIR	10	10	0

VALEURS	Ordre Représentation	Ordre Universel 2	Ecart
SECURITE	6	4	-2
CONFORMITE	8	5	-3
TRADITION	9	7	-2
BIENVEILLANCE	4	3	-1
UNIVERSALISME	7	1	-6
AUTONOMIE	1	2	1
STIMULATION	3	10	7
HEDONISME	2	8	6
REUSSITE	5	6	1
POUVOIR	10	9	-1

L'objectif de ce questionnaire est de déterminer un ordonnancement des dix valeurs fondamentales testées. Les ordonnancements universels 1 et 2 sont issus des travaux de Schwartz et représentent les ordonnancements les plus récurrents dans les réponses. En comparant les écarts entre l'ordonnancement de la représentation, cela me permet de me faire une idée de la singularité de cet échantillon. Les écarts arithmétiques simples calculés marquent un décalage important par rapport à l'universalité.

[178] Codage (individus numéro : 1.2.7.8.9.10.11)

Cet échantillon est particulier au regard des choix effectués. A part les items autonomie, pouvoir et réussite qui ont un positionnement proche, les différences sont significatives pour les 7 autres valeurs évoquées. A priori, il n'est pas possible de rapprocher ces représentations, cela signifie que l'échantillon présenté a une forme d'identité qui se distingue de celle de la population globale. On peut imaginer que la taille de l'échantillon assez petite et le fait que l'effectif soit jeune en âge jouent un rôle dans cette caractérisation.

Tableau 1 : Intensité dans la valeur			
VALEURS	**MOYENNE ARITH.**	**MEDIANE**	**ECART-TYPE**
SECURITE	62,9%	60,0%	0,18
CONFORMITE	55,7%	50,0%	0,23
TRADITION	54,3%	60,0%	0,25
CONTINUITE(Q)	**57,6%**	**50,0%**	**0,18**
BIENVEILLANCE	72,9%	70,0%	0,08
UNIVERSALISME	64,3%	70,0%	0,25
DEPASSEMENT DE SOI (Q)	**68,6%**	**70,0%**	**0,15**
AUTONOMIE	82,9%	80,0%	0,11
STIMULATION	62,9%	60,0%	0,23
CHANGEMENT (Q)	**76,2%**	**76,7%**	**0,15**
HEDONISME	82,9%	90,0%	0,21
REUSSITE	61,4%	50,0%	0,21
POUVOIR	47,1%	30,0%	0,28
AFFIRMATION DE SOI (Q)	**63,8%**	**60,0%**	**0,19**

Tableau 2 : Priorisation des valeurs			
VALEURS	**MOYENNE ARITH.**	**MEDIANE**	**ECART-TYPE**
SECURITE	5,86	6,00	2,85
CONFORMITE	6,86	7,00	1,35
TRADITION	6,86	7,00	3,08
CONTINUITE(Q)	**6,52**	**7,00**	**1,68**
BIENVEILLANCE	5,29	5,00	1,98
UNIVERSALISME	6,29	6,00	3,55
DEPASSEMENT DE SOI (Q)	**5,79**	**4,50**	**2,51**
AUTONOMIE	2,29	2,00	0,95
STIMULATION	5,14	5,00	2,27
CHANGEMENT (Q)	**3,43**	**3,00**	**1,64**
HEDONISME	2,86	3,00	2,19
REUSSITE	5,43	7,00	2,76
POUVOIR	8,14	9,00	2,85
AFFIRMATION DE SOI (Q)	**5,48**	**5,67**	**1,91**

Les tableaux ci-dessus représentent l'agglomération des résultats des enquêtés en pourcentage (intensité du positionnement dans la valeur) et en choix de priorisation ? Ainsi les pourcentages élevés signifient une importance croissante. Dans le second tableau, les résultats sont l'agrégat des ordres de priorité, donc concernant la moyenne arithmétique, plus le chiffre est faible, plus la valeur est prioritaire. Les valeurs testées sont regroupées en quadrants (notés Q dans le tableau): continuité, dépassement de soi, changement et affirmation de soi ; les valeurs des quadrants sont donc des

données calculées (moyenne arithmétique) et non incrémentées. J'ai choisi de m'appuyer sur les indicateurs classiques de statistique descriptive comme la médiane (valeur telle que 50 % des observations de l'échantillon lui sont inférieures) pour les intensités car le mode présentait trop de réponses inexploitables et me semblait moins significatif. Le choix de l'écart-type (dispersion des valeurs de la série par rapport à la moyenne) s'imposait également pour détecter une homogénéité de l'échantillon. Ce sont trois indicateurs dont je maitrise l'usage et le sens, ce qui signifie également que mes compétences en statistiques limitent mes capacités de recherche sur cet échantillon.

Les moyennes arithmétiques en pourcentage sont plutôt élevées (c'est-à-dire supérieures à 50%), ce qui montre une prise de position plutôt marquée dans les réponses et laisse augurer de l'implication des répondants dans le test. Les valeurs qui arrivent premières en intensité sont l'Autonomie et l'Hédonisme 82,90%. On retrouve cette prééminence dans le second tableau d'ordonnancement où on constate là que l'Autonomie (2.29) est prioritaire par rapport à l'Hédonisme (2.86). Cette cohérence dans l'intensité et la priorité valide la primauté de ces valeurs pour l'échantillon. A l'autre extrémité de la distribution, la valeur Pouvoir rassemble aussi les suffrages. C'est pour l'échantillon la dernière préoccupation (47.1%, en intensité et 8.14 en ordonnancement). C'est comme nous l'avons vu précédemment un résultat normal par rapport à l'ordonnancement universel. Je relève également des valeurs(%) qui attirent mon attention comme Conformité (55.7% ; 6.86) et Tradition (54.3% ; 6.86) qui sont naturellement proches par le sens, c'est donc un résultat cohérent. Cependant, au vu du type d'activité que représente l'optique, leur niveau moyen en intensité et bas en priorisation montre que l'échantillon manque de maturité par rapport aux réalités du travail.
Entrer dans une entreprise ou dans un champ professionnel commande de changer, c'est vrai mais, pour adopter une nouvelle tradition et la continuer. Tout un paradoxe! La valeur Réussite (61.4% ; 5.43) m'apparait comme suspecte car relativement basse à mon sens pour un échantillon d'individus tournés vers la formation et l'obtention d'un diplôme. Enfin, concernant les quadrants les moyennes arithmétiques montrent le même ordonnancement en intensité et en priorité : CHANGEMENT (76.2%; 3.43) –DEPASSEMENT DE SOI (68.6% ; 5.79) – AFFIRMATION DE SOI (63.8% ; 5.48) – CONTINUITE (57.6% ; 6.52). Ces résultats me paraissent cohérents pour un échantillon tourné vers le changement à travers la formation.

Les différentes valeurs prises par la médiane et l'écart-type dans le tableau 1 confirment les constats liés à la moyenne arithmétique. Hédonisme (90% ; 0.21) et Autonomie (80% ; 0.11) sont les valeurs les plus importantes et la faiblesse de l'écart-type montre un consensus de l'échantillon autour de ces intensités. De manière générale d'ailleurs, les écart-types dont faibles dans ce tableau 1 et montrent une homogénéité globale de l'échantillon par rapport aux intensités. Les valeurs Bienveillance (70% ; 0.08) et Universalisme (70% ; 0.25) montrent des médianes identiques mais une dispersion différente, sans que je puisse faire un autre constat plus éclairé sur cette différence. La valeur Pouvoir (30% ; 0.28) montre la médiane la plus faible ce qui était attendu, mais c'est également l'écart-type le plus important de la représentation, ce qui montre un désaccord au sein de l'échantillon. Cela s'explique à mon sens par des ambitions différentes portées par les individus. Les valeurs Conformité (50% ; 0.23) Réussite (50% ; 0.21) obtiennent des suffrages proches, ce qui ne laisse pas de me surprendre au vu de l'objectif final de l'échantillon, comme s'il se trouvait dans un entre-deux. Sécurité (60% ; 0.18) Tradition (60% ; 0.25) Stimulation (60% ; 0.23) obtiennent des modalités similaires en médiane et écart-type, elle représente en quelque sorte le « ventre mou » de la

représentation. Ce sont à mon sens, des valeurs du cadre dans lequel l'individu s'inscrit et moins des leviers subjectifs de changement, d'où cette forme de non-discrimination qui ressort pour exprimer un manque de positionnement véritable. L'analyse des quadrants ne remet pas en cause les constats précédents et confirme une cohérence de l'échantillon: CHANGEMENT (76.7% ; 0.15) – DEPASSEMENT DE SOI (70% ; 0.15) – AFFIRMATION DE SOI (60% ; 0.19) – CONTINUITE (50% ; 0.18).

Le Tableau 2 propose une confirmation du tableau précédent, particulièrement concernant les valeurs des médianes où logiquement Autonomie (2 ; 0.95) Hédonisme (3 ; 2.19) se détachent en tête avec toutefois une inversion des positions, l'Hédonisme prenant la seconde place. Ce qui retient l'attention également ce sont les écart-types plus importants, ce qui est normal puisque les moyennes arithmétiques sont supérieures à 0, mais elles différent dans leur comparaison entre elles. Alors que la Bienveillance obtenait l'écart-type le plus faible dans le tableau 1, c'est l'Autonomie qui la supplante dans le 2. A l'autre extrémité, le Pouvoir qui était classé dernier dans le tableau 1 est remplacé par la bienveillance dans le second tableau. Si on s'appuie sur les Quadrants, cela donne ce qui suit : CHANGEMENT (3.00 ; 1.64) –DEPASSEMENT DE SOI (4.50 ; 2.51) – AFFIRMATION DE SOI (5.67 ; 1.91) – CONTINUITE (7 ; 1.68). Je note que l' « anomalie » provient du « DEPASSEMENT DE SOI » dont l'écart-type différe de celui du changement alors qu'ils étaient similaires au tableau 1. Ce tableau 2 m'apporte plus d'informations au niveau de la tension de l'échantillon liée au choix dans le sens de désir (priorité) et de plaisir (intensité). De la même façon l'Hédonisme (90%) premier en intensité se retrouve second en priorité, différence notable. On peut risquer que le maximum de plaisir passe d'abord par une autonomie maximale. Conformité (7 ; 1.35), Réussite (7 ; 2.76) et Tradition (7 ; 3.08) proposent des médianes similaires mais avec des écart-types différents, notamment entre conformité et tradition qui sont proches par le sens. On peut risquer là l'idée de l'identité adoptée pour un temps (la conformité) et l'habitus identitaire plus profond que représente la tradition, plus difficile à changer. Sur ce point, je note d'ailleurs que les écart-types des valeurs Tradition (3.08) et Universalisme (3.55) sont les plus importants, ce qui est remarquable puisque ce sont des valeurs qui sont directement opposées et les plus discutées au sein de l'échantillon ; ce sont des sous-ensembles potentiels à mon sens. Les modalités de la Réussite (7 ; 2.76) retient encore mon attention, car elles positionnent cette valeur tardivement dans l'ordre des priorités de l'échantillon et sans véritable consensus. C'est pour moi un indicateur important car je suis à la recherche des clés de la réussite pour le dispositif de formation à mettre en place.

Etape 2 : elle relate le choix des interesse et la priorisation des illusio réalisés par un sous-groupe de 6 individus[179] pour les interesse et de 5 individus[180] pour les illusio. L'échantillon de base reste le même, il est composé des 11 individus avec lesquels j'ai eu un entretien. Ces défections s'expliquent par le changement du mode d'administration de l'enquête sur support papier pour l'étape 2, contre internet pour la première étape. De plus, la priorisation des illusio nécessite l'usage d'une matrice de priorisation qui a constitué un frein pour certains. Enfin, dans ma méthodologie de recherche, j'ai hésité à inclure l'exercice non fait en préliminaire à l'entretien, j'avais peur de changer les conditions de l'entretien. J'ai choisi de travailler sur ces sous-groupes, car ils résultent d'une démarche

[179] Codage individus n° : 1.2.3.5.8.10 (interesse)
[180] Codage individus n° : 1.3.5.8.10 (illusio)

volontaire et sont le fruit d'un effort de réflexion qui me fait espérer de la valeur des réponses. Cependant dans ma réflexion et dans mon approche, ces représentations sont des approches exploratoires du comportement de l'échantillon.

Les résultats seront présentés sous une forme agrégée obtenue par rapprochement des différents interesse exprimés. Il en résulte une classification claire en 4 parties, commerciale, scientifique, technique, managériale et une catégorie inattendue qui concerne des illusio (valeurs professionnelles) exprimées à ce stade. Les centres d'intérêts sont présentés accompagnés d'un chiffre entre () qui déchiffre le nombre d'occurrences de la proposition, ils sont donc classés par ordre décroissant. Pour rappel, 15 choix maximum d'interesse était possible parmi 60 au maximum, ce qui laisse une certaine exhaustivité dans les choix.

Commercial
Conseiller/ Choix de montures, visagisme (5)
Communiquer / Dialoguer (clients/tout le monde) (4) Persuader / Convaincre / Négocier (Convaincre un client, négocier les prix, remises ...) (4) Vendre (Mettre en valeur, argumenter ...) (4)
Accueillir Des clients(3) Informer / Renseigner Des clients (3) Guider / Orienter (Suivant visage, couleur, style et utilisation) (3) Ecouter (Les souhaits et besoins des clients) (3)
Observer / Examiner Les besoins (1) Promouvoir / Commercialiser Un nouveau produit (1) Pratiquer des langues vivantes (1)

Sans surprise, l'aspect commercial est le plus représenté au niveau des interesse, ce qui laisse percevoir une prise de conscience d'une réalité importante du métier par le sous-groupe testé. Le rôle de conseil est mis en avant par 5 répondants sur 7, c'est clairement une identification. Communiquer-Négocier-Vendre (4) sont ensuite cités dans le schéma de prise en charge du client, comme s'il s'agissait du fil rouge à suivre. Accueillir-Informer-Guider-Ecouter (3) sont les centres d'intérêts qui expriment des actes empathiques par rapport au client. Enfin, l'examen des besoins, la commercialisation d'un nouveau produit et la pratique des langues vivantes ne sont cités que de manière marginale. Ce sont pourtant des interesse importants dans la prise en charge des clients d'une part et dans le fonctionnement d'un magasin d'optique d'autre part. Il y a là peut-être un gain de maturité à observer.

Scientifique
Analyser une situation / les besoins (4)
Résoudre Des problèmes/cas (3)
Traduire / Interpréter (Une prescription) (1) Evaluer / Estimer / Mesurer Des mesures (1) Expliquer / Démontrer (1) Juger (1)

Le pôle scientifique montre que la première préoccupation est de relever un challenge intellectuel dans un cadre d'improvisation. Analyser une situation- Résoudre le problème semble porter les compétences cognitives à mettre en place. Traduire-Evaluer-Expliquer-Juger semblent être des corollaires des actes principaux.

Technique
Contrôler / Vérifier / Expertiser (Atelier/conformité d'un équipement/des montures) (2) Entretenir / Réparer (Des montures, Nettoyer, remplacer des pièces) (2) Démonter / Expliquer (Expliquer une correction, un verre par des schémas simples) (2) Inventer/ Imaginer/ Créer/ Concevoir de nouveaux produits (2)
Innover / Transformer / Restructurer (Restructurer, remettre en état un équipement) (1)

La partie technique qui concerne l'atelier est faiblement représentée par le choix des interesse. Pourtant dans la formation, l'apprentissage inclut l'usinage des verres, le montage et l'ajustage. Ces points de formation ne ressortent pas dans cette représentation, car ils semblent être absents du quotidien des individus. Les verres sont de moins en moins taillés en atelier par exemple. Le plus souvent, les verres sont commandés et quand il a lieu, l'usinage des verres est réalisé par une machine à commandes numériques et non plus manuellement.

Management
Organiser mon temps de travail/un planning (3)
Innover / Transformer / Restructurer un marché (2) Entraîner/dynamiser/coordonner une équipe (2) Aménager Mettre en valeur une vitrine (2) Rentabiliser l'activité/ Les 2ème paires (2)
Calculer / Compter (1) Animer (1)

Les velléités d'autonomie et de responsabilités paraissent dans les choix tournés vers l'organisation du temps personnel et de l'équipe. Les centres d'intérêts (2) montrent un attrait pour l'innovation d'une part (fonctionnement et environnement) et la recherche du profit d'autre part (motivation et performance). Calculer-Animer résulte des interesse déjà cités ou en représentent une partie.

Valeurs
Servir / Aider quelqu'un dans le besoin/des clients (5)
Eduquer / Enseigner / Instruire des personnes (3)
Protéger (2)
Représenter (1) Guider / Orienter vers la vérité (1) Défendre d'une injustice (1) Observer / Examiner (Observer la méthode de travail de mes collègues vente/autres) (1)

Ces interesse proposent une valeur à portée plus universelle que pragmatique et à ce titre représente des illusio, c'est-à-dire les valeurs fondamentales prêtées au métier. Il ressort que la notion de service à la personne est très forte ainsi que la volonté de partager la connaissance (sur la pathologie) avec le client. La protection proposée par les montures ressort dans le choix de Protéger qui peut s'entendre à double sens. Les illusio (1) sont symptomatiques de la subjectivité des individus et je ne saurai trop les interpréter dans leur singularité.

L'**Etape 3** concerne le choix d'une dizaine d'illusio au maximum sur 40 potentialités. Les réponses fournies ne comportent pas toutes 10 sélections, et les choix portant sur des illusio différents ne permettent pas de faire une moyenne arithmétique qui rendrait compte des véritables priorités en tenant compte du nombre d'occurrences. J'ai donc préféré présenter cette série de manière

exhaustive dans le tableau qui suit. A gauche en rouge, j'ai noté la classe d'ordre final et à droite les priorisations choisies par les individus. J'ai fait le choix de positionner d'abord les illusio les plus cités dans un ordre.

Tableau de priorisations des illusio					
1	Type de travail En équipe…	1	5	Honnêteté	5
	Type de travail En équipe…	1		Honnêteté	5
	Type de travail En équipe…	8		Honnêteté	5
	Reconnaissance	1		Honnêteté Collaborateurs	8
	Reconnaissance	8		Objectivité Qualité du travail, équipe	5
	Plaisir A venir au travail	1	6	Horaires Fixes	6
	Secteur	1	7	Harmonie	7
2	Rémunération	2		Leadership Dans mes choix	7
	Rémunération Fixe	2		Simplicité	7
	Rémunération Fixe	4		Innovation Facilité de travail	7
	Lieu d'exercice	2	8	Épanouissement	8
	Lieu d'exercice	3	9	Disponibilité Pour l'équipe	9
	Efficacité Lors des tâches à accomplir	2		Horaires	9
	Efficacité	6		Intégrité	9
	Efficacité	6		Responsabilité	9
	Formations / Evolutions possibles	2	10	Partage Des tâches	10
3	Tolérance / droit à l'erreur	3		Qualité de vie	10
	Type de contrats CDI	3		Ouverture d'esprit	10
	Discipline / rigueur	3			
	Humour	3			
4	Liberté	4			
	Liberté De ma technique de travail	5			
	Liberté Entreprendre	6			
	Authenticité / transparence Rapports professionnels	4			
	Éthique	4			
	Patience	4			

Le podium est occupé en tête par l'illusio Type de travail qui montre que l'échantillon porte une attention vers le travail en équipe et non en solitaire. La Reconnaissance s'impose en seconde position pour 2 individus sur 5 dans cette première classe. La Rémunération est l'illusio qui vient juste après dans la classe 2, un peu avant l'importance du Lieu d'exercice.et l'Efficacité La classe 4 met en avant le principe de Liberté et la classe 5 plébiscite l'Honnêteté. Les classes 3, 7, 8, 9 et 10 sont anecdotiques car elles sont dispersées. A ce niveau, je les considère simplement comme des données. Cependant, si je ne détecte pas de choix extravagants dans les illusio, certains positionnements (Disponibilité, Responsabilité, Intégrité) sont bas par rapport aux attentes professionnelles. Dans cette distribution les illusio Humour et Harmonie représentent des traits de personnalité singuliers car mis en avant. Ce sont d'habitude des qualités ou des désirs réservés au champ personnel ou intime. Les constats ne permettent pas de dégager autre chose pour le moment qu'une chaine de valeurs : Type de travail (en équipe)- Rémunération- Efficacité-Liberté- Honnêteté.

Analyse des résultats qualitatifs II (entretiens semi-directifs)

Cette partie de la recherche porte sur l'analyse des entretiens sous deux formes, orale et écrite. La totalité de l'échantillon est concernée par l'écoute et 8 entretiens[181] ont été entièrement retranscris et un 9ème à moitié. [182] Les entretiens ont été réalisés chez moi dans mon « espace d'apprentissage personnel » pour 9 d'entre eux et 2 ont été réalisés chez l'enquêté. J'avais une relation de type formateur-étudiant avec la totalité de l'échantillon, il y a donc une relation de sympathie dans nos démarches relatives. Je veux dire par là que les enquêtés avaient conscience de « me rendre service » en « jouant le jeu ». De plus, il y a toujours ce fantasme d'aller « chez le prof ». Ce sont donc des éléments inconscients qui ont joué leur rôle dans le déroulement de l'entretien. 10 entretiens sur 11 se sont passés dans des conditions optimales d'échange, le 11ème s'est réalisé dans l'urgence et n'était pas un face à face (plusieurs personnes dont des étudiants en Bts optique étaient présents). Deux entretiens ont été refaits à cause de pannes techniques. La panne technique, les conflits de format, d'enregistrement, de lectures de retranscription etc… ont influencé la quantité de matériau exploitable. Pour toutes ces raisons, même si in fine je dispose des 11 enregistrements vocaux, j'ai souhaité par rigueur méthodologique travailler sous l'influence principale des entretiens retranscrits, pour pouvoir prouver systématiquement par écrit mes avances.

Les résultats prendront la forme de la liste des items de la grille d'analyse remplie exhaustivement par les réponses exploitables. A chaque fois, qu'il s'agira d'une réponse spécifique à une question posée, je repréciserai la question posée en préambule. Les réponses seront présentées ordonnées dans la grille par sens ou thématique dans un item, (exemple pour l'item « sosie », j'ai organisé des distinctions commerciales, techniques…) ; ça n'est plus du matériau brut (donnée) mais une information organisée pour raconter une histoire. Enfin, les informations présentées ne sont pas codifiées car l'homogénéité relative de l'échantillon me permet de proposer une Représentation. J'appuierai cependant sur la répétition de certaines informations dans le discours et leur récurrence dans les entretiens pour dégager ce qui est univoque, consensuel ou marginal pour la Représentation.

Question : Selon vous en quoi le métier d'opticien consiste-t-il? **(sosie)**

Identité
Image du métier (sosie) "l'opticien c'est un commerçant avant tout", "savoir répondre à toutes les attentes", "ça consiste aussi à faire un suivi au niveau de la vision/au niveau de la technique" "Et en back office, il faut maîtriser toute la partie technique manuelle ",
"Etre bien cadré sur l'aspect atelier, comme la vente" "de savoir dépanner son client", "l'ajustage, le montage, le centrage des verres " "la polyvalence et l'aspect technique et manuel"
"patient", " à l'écoute", "tout simplement du savoir-vivre" "Beaucoup de précision", "bien ajuster les lunettes" "aimer la rigueur", "il faut être un peu pragmatique/précis, minutieux. " "bien avoir confiance devant le client "
"d'accentuer sur l'aspect humain du métier", "à quoi on sert?", "pourquoi on fait ça?", "on n'est pas que des vendeurs!"

Les réponses à cette question montrent une dichotomie nette entre le champ commercial et le champ technique ("Etre bien cadré sur l'aspect atelier, comme la vente"). Pour l'ensemble, le métier est à deux faces de type « front office » et « back office » ("Et en back office, il faut maîtriser toute la

[181] Codage individus n° : 1.2.3.6.7.9.10.11.
[182] Codage individu n° : 4

partie technique manuelle ") mais occupé tour à tour par la même personne, c'est-à-dire l'opticien. Vient donc s'ajouter la notion de polyvalence ("la polyvalence et l'aspect technique et manuel").
Les qualités requises pour l'aspect commercial sont d'être "patient", "à l'écoute", et d'avoir "tout simplement du savoir-vivre".

Sur le plan technique, il faut faire montre de précision et de rigueur pour ce métier identifié comme un service à la personne ("savoir répondre à toutes les attentes"). La valeur humaine attachée à ce service est ressentie comme centrale par une minorité de l'échantillon mais leur pose question face à la commercialité de leurs actes : "on n'est pas que des vendeurs!". Il y a encore pour certains, une place dans la place à trouver. Enfin, je constate que l'aspect scientifique n'est pas abordé clairement comme un champ spécifique à l'égal des deux autres. Il ne semble pas faire partie du concret, du conscient et du quotidien professionnel de la Représentation.

Question : Quelles sont les qualités nécessaires pour l'exercice de ce métier?

Identité
(interesse)
"il y a plusieurs types d'opticien, plus polyvalent" "il fait plein de tâches, en optique il y a plein de tâches" "Et ce qui est vraiment sympa dans l'optique c'est la diversité des tâches." "Il y a l'atelier et il y a la vente" "donc l'aspect commercial et l'aspect manuel". "Et le côté commercial que je découvre justement en ce moment en stage." "il y a le côté médical avec les examens de vue, c'est quand même très important de savoir le faire". "Et au fur et à mesure des études que j'ai faites j'ai bien vu que c'était beaucoup plus scientifique que ça". "C'est un peu paramédical parce qu'on fait de l'esthétique" "Il y a un peu d'aspect administratif aussi, il ne faut pas l'oublier dans le métier" "Mais ce qui fait vraiment le métier d'opticien c'est quand même la partie arrière, donc la partie technique". "En fait, tout ce qui est derrière la vente, il faut quand même le maîtriser. Sinon, on ne sera jamais vraiment un bon opticien." "Donc c'est très complet je trouve, l'aspect commercial et le professionnalisme". "dépannage, réparation, nettoyer des lunettes" "Il faut savoir monter, commander une paire de lunettes". "d'accueillir les clients/bien creuser leurs besoins visuels/choisir le bon type de verre/l'accompagner tout au long de la vente" "il faut savoir être ordonné". "Et j'espère après avoir les qualités de gestionnaire et de management." "elle m'a conseillé de faire opticien", "qu'il y avait du travail", "que c'était assez intéressant",

Les réponses à cette question confirment ce qui a été évoqué plus haut, à savoir polyvalence, commercial et technique. Le champ scientifique est convoqué là encore minoritairement et sous l'angle médical et non pas celui des sciences de la vision. De manière minoritaire encore, l'esthétique est évoquée dans un contexte inattendu : "C'est un peu paramédical parce qu'on fait de l'esthétique". Le champ scientifique est de nouveau le parent pauvre et les facettes techniques du métier sont considérées comme étant les réalités du métier ("En fait, tout ce qui est derrière la vente, il faut quand même le maîtriser. Sinon, on ne sera jamais vraiment un bon opticien.").

Les aspects administratifs du métier sont évoqués également, mais il ne semble pas être déterminants dans un premier temps ("Il y a un peu d'aspect administratif aussi, il ne faut pas l'oublier dans le métier"), ce qui pour un marché régi par les mutuelles est surprenant à mon sens.

Au final il ressort une idée de flou sur les contours du métier, notamment à cause de la diversité des tâches et du manque d'expérience de l'échantillon. Cependant l'image du métier n'en est pas affectée ("elle[183] m'a conseillé de faire opticien", "qu'il y avait du travail", "que c'était assez intéressant") et il conserve toute son attractivité.

Identité
(illusio)
"L'opticien c'est un métier qui se rapproche de la médecine " "C'est un accompagnement de la personne"
"Alors que pour moi un opticien, c'est quand même quelqu'un qui est toujours au contact du client qui doit avoir un sens du commerce".
"opticien c'est le conseil, l'information, l'adaptation d'un matériel sur une personne donnée."
"Faire en sorte que les gens puissent voir au mieux et qu'ils soient le mieux équipés." "leur expliquer leur prescription", "les conseiller" "Etre au service de la personne, c'est comme ça que je décrirais le métier pour l'instant", "On est là pour essayer d'aider à retrouver une bonne vue"
"Pour moi c'est vraiment d'abord comprendre la personne, essayer d'analyser ses besoins et derrière on va lui proposer quelque chose, mais c'est lui proposer."
"c'est le paramédical" "oui, bien soigner les personnes, les clients… "
"Après le métier de l'optique c'est hyper intéressant", "la relation avec les clients c'est hyper intéressant", "les rassurer",
"Donc, c'est quelqu'un de très professionnel dans le paramédical", "le côté paramédical/le côté précision, l'optique/l'aspect service à la personne toujours. " "Il est capable de faire des choses qu'un ophtalmo pourrait faire en fin de compte"
"savoir écouter, être sociable, tolérant et être souriant constamment"
"Savoir évoluer avec son métier", "Savoir s'adapter", "la maîtrise de soi"
"je dirais le fait que le tuteur ou le formateur ait confiance au niveau du terrain. Qu'il nous laisse un peu faire oui, la confiance en autonomie".
"avoir une bonne ambiance dans l'équipe" "relationnel dans tous les sens finalement",
"Limite je n'aimerais pas parler du commerce/C'est peut-être des rêves de 20 ans, mais si je pouvais donner mes lunettes et derrière pouvoir vivre de ça, je le ferais."

Les valeurs professionnelles s'entrechoquent ici; j'ai voulu organiser un échange scénarisé basé sur le script fourni par les brèves d'entretiens. Le débat interne porte sur la véritable image de l'opticien ; on assiste à un champ contre champ. Le champ ressenti du médical contre le champ pragmatique du commercial. Le consensus se fait sur l'aspect paramédical et la centralité du Service à la personne. C'est une charge, une mission ressentie comme la véritable responsabilité vis-à-vis du client ("les rassurer", "leur expliquer leur prescription", "On est là pour essayer d'aider à retrouver une bonne vue"); ils se positionnent comme médiateur entre la prescription et le client. On retrouve pour cette posture des qualités de sociabilité propres au commerce.

Le sens du métier est évoqué à travers les efforts à déployer pour évoluer et suivre le changement : "Savoir évoluer avec son métier", "Savoir s'adapter", "la maîtrise de soi". Le cadre de travail est évoqué après celui du métier dans la recherche ou l'attente de l'Harmonie rêvée. Ces conditions optimales passent par la confiance du responsable et des pairs pour "bien avoir confiance devant le client " et se réaliser sur le terrain.

Une réflexion idéaliste vient couronner l'image rêvée du métier : "Limite je n'aimerais pas parler du commerce/C'est peut-être des rêves de 20 ans, mais si je pouvais donner mes lunettes et derrière pouvoir vivre de ça, je le ferais." Cette production révèle attentes, espoirs, illusions ou encore utopie sur le métier.

[183] L'enquêté évoquait sa sœur, de bon conseil selon lui.

Identité
(désillusion)
"C'est la question que je me pose encore. Je ne sais pas. J'attends de voir comment va évoluer le métier." "mais moi l'aspect commercial, c'est vraiment en troisième partie" "Si après je vois qu'au niveau du commerce ça commence à…" "Pourquoi pas repartir dans la recherche?" "Pour les clients on est des vendeurs, on reçoit nos lunettes toutes faites on n'a plus qu'à leur donner" "Et sinon le côté commercial, vente, même si je n'aime pas trop dire que le métier c'est de la vente." "Je n'aime pas trop dire client parce que je n'aime pas dire que c'est de la vente et du commerce, donc c'est le dernier point dont je parlerai" "Et en fait avec un bac commerce, je me suis aperçue qu'on finissait caissière chez Intermarché, donc ce n'était pas très intéressant." "j'aurais peut-être fait quelque chose de plus scientifique vu l'importance que ça a pour ce BTS-là" "Aucune reconnaissance du travail" "J'ai été déclarée allergique, donc je n'ai pas pu continuer" "je quitte une filière, c'est considéré plus ou moins comme un échec, une réorientation, ce n'est pas simple à digérer." "Donc je suis sorti de médecine avec une confiance en moi un peu… Pas au top. " "Donc il a fallu que je fasse un travail sur moi-même, étant donné qu'en plus j'ai quand même ma petite estime personnelle, donc ce n'est pas facile de…" "A la fois je trouvais que le métier de médecin n'était pas compatible avec… Disons que les responsabilités qu'on a, le stress et le volume horaire de travail ne me convenaient pas" "mais maintenant les mutuelles réclament des opticiens dans les magasins donc…"

Les propos ci-dessus mettent en avant des doutes sur l'évolution du métier. Des parcours avant et pendant le BTS révèlent des fractures concernant la reconnaissance au travail, à la fois de la part des clients, du responsable et de l'institution ("Aucune reconnaissance du travail", "Pour les clients on est des vendeurs, on reçoit nos lunettes toutes faites on n'a plus qu'à leur donner", "mais maintenant les mutuelles réclament des opticiens dans les magasins donc…"). L'aspect commercial encore une fois représente une vraie barrière pour certains d'ores et déjà et une limite future pour d'autres. A la marge, on trouve des doutes sur le bagage scientifique nécessaire pour le diplôme de BTS, qui affectent la confiance en soi. On trouve également des doutes sur le statut de l'opticien et la reconnaissance sociale liée au métier. Je retiens que l'aspect commercial est clivant ; dans la perspective de carrière et l'évolution de responsabilité concomitante, il faudra au professionnel impérativement intégrer ces schèmes commerciaux.

Question: L'exercice de ce métier est-il compatible avec votre vie personnelle? (identification)

Identité
(identification)
"oui, je pense"," Tout le monde m'identifie bien" "Je me suis découvert des qualités que je ne connaissais pas du tout." "je pense que oui, je pense que je peux peut-être être un bon opticien. Après ça dépend aussi des magasins où je travaille." "je m'identifie bien plus facilement à F... opticien et au service des autres personnes, à l'écoute plutôt que F... cuisinier" "oui, je peux m'identifier dedans car je me suis un peu découvert dedans aussi ".
"L'année prochaine si je suis opticien, devenir à 21 ans opticien, ça fait un peu peur." "Donc le fait d'être opticienne, on s'y fait à la longue. Mais ça reste un poste à responsabilités, donc ça peut faire peur".
"Pour l'instant j'ai plus l'impression d'être en cours et d'avoir encore besoin d'apprendre, plus que de devenir opticien… " "j'ai eu un peu de mal au début avec cette image-là, parce que évidemment Paul X* médecine, Paul X* chirurgien, ce n'est pas pareil que Paul X* opticien." "Comment dire sans être méprisant… Mais de passer de la fac de médecine à un BTS."

Pour l'ensemble, le métier « colle » à ce qu'ils pensent être et parfois il est révélateur de bonnes surprises. Cependant la réalité semble créer des réticences et des doutes face aux responsabilités, le terme de « peur » a été évoqué à plusieurs reprises. Il faut du temps pour se glisser dans la peau d'un

opticien ou pour se transformer ("Pour l'instant j'ai plus l'impression d'être en cours et d'avoir encore besoin d'apprendre, plus que de devenir opticien… " . "Comment dire sans être méprisant… Mais de passer de la fac de médecine à un BTS."). L'individu en question a du mal à faire le deuil de ces ambitions passées, alors qu'il sait ne pas être fait pour ce champ professionnel et qu'il dit ne pas regretter cette décision.

Les questions sur le parcours jusqu'au BTS (présentation), l'autoévaluation (Vous sentez-vous avoir les atouts pour exercer ce métier?), la professionnalité (Comment envisagez-vous votre avenir professionnel?), la réflexion (Et si c'était à refaire?) et la recherche d'emploi (Y-a-t-il des offres d'emploi pour vous dans votre zone de recherche/d'activité?) ont fourni l'essentiel du matériel récolté pour illustrer mon approche de la libido. La totalité de la recherche est proposée en annexe 12.
Le désir de devenir opticien est parfois un processus de reconstruction ou de reconversion, comme le challenge ultime à réussir pour cicatriser. Il est source de confiance en soi à travers les encouragements du champ professionnel et à ce titre auto alimente le processus d'identification ("Et pour l'instant comme je me plais bien en magasin, que ma tutrice est contente de moi, je suis valorisé, donc je commence à me construire en tant qu'opticien."). Il ressort également de cette séquence que le désir est parfois médiatisé par le champ personnel, soit la famille par l'exemple ou le conseil, soit la recherche personnelle d'un cadre qui attire, qui séduit et qui motive. De manière quasi unanime, une fois le choix fait, il engendre une véritable adhésion et une passion pour le métier. Il ne s'agit pas uniquement d'un élan juvénile car différents degrés de maturité s'expriment et les qualificatifs pour exprimer les sentiments sont nombreux. De premières confirmations sont faites par leur récurrence ; cela concerne la polyvalence, la diversité des tâches, la précision, la rigueur, le contact humain, le travail manuel, le paramédical et l'esthétique. D'autres viennent enrichir le débat ; plaisir au travail, merchandising, utilité, plaisir du produit, sensibilité, empathie, utopie et sympathie. Je constate que retrouver ces moteurs du désir était important ("c'est assez minutieux, et ça reste toujours dans l'esthétique"), comme le plaisir qu'il procure ("J'aime mettre les produits en avant") et le renforcement de l'image de soi ("oui, on est un peu fier de notre travail au final, on accomplit quelque chose de concret, on le voit tous les jours, on voit si ça fait plaisir ou pas, de présenter des belles lunettes à nos clients").

Je constate également un champ affectif fort (Sensibilité, empathie, sympathie et utopie) qui malgré tout reste marginal ("Je sais que pendant mes derniers stages j'ai vu quelqu'un qui a pleuré parce qu'il a retrouvé la vue. Donc c'est vrai que c'est toujours un peu touchant."), mais laisse augurer d'une rupture à terme. Pour la majorité cependant, les besoins à satisfaire sont primaires (Argent : "J'ai fait mon BTS pour avoir un meilleur salaire", "d'être son propre chef, j'aimais", "j'ai voulu faire le BTS pour pouvoir ouvrir mon propre magasin.") et secondaires (recherche d'une meilleure qualité de vie).

Toutefois, le doute subsiste encore pour une minorité sur le futur dans le métier d'opticien à la fois en termes de confiance en l'avenir et en soi ("déjà trouver un poste en tant que monteuse/vendeuse dans ma région d'habitation ce serait bien"), mais aussi comme pressenti, en terme d'identification ("J'hésite à devenir directement professionnel, donc à directement travailler, ou alors tout simplement rester encore dans le milieu de l'optique, mais pas du tout être opticien, mais différent. Donc là je ne serais plus du tout opticien, plus du tout d'application en magasin ni rien. Je vais vraiment essayer d'aider à la personne, et être encore plus dans l'aspect humain."). C'est une proposition remarquable à mon sens également car elle laisse apparaître en quoi la science est la source de motivation ; elle est perçue pour être au service de la personne.

Vous sentez-vous avoir les atouts pour exercer ce métier? **(autoévaluation)**

Identité
(autoévaluation) "Je suis beaucoup dans l'écoute du client et je sais qu'en matière de vente je suis très appréciée" "J'ai vraiment les compétences pour réaliser le métier". "J'ai toute la rigueur nécessaire, j'aime bien la mode" "je suis très organisé", "les atouts, je pense que dans la vie en tant qu'opticien j'aurai les atouts" "la patience", "Savoir écouter pour concrétiser une vente", "j'étais bon en conseil", "j'étais bon en vente"
"oui, pour moi oui, tout à fait.je pense 70, 75%","à 70 % admettons" "je dirais que je vois ce métier me coller à environ 50 %". "oui, je pense que oui" "où je me rends compte que je me débrouille que mon travail est reconnu", "Derrière lui m'a dit que je pourrais devenir un bon opticien"
"Je n'ai fait que six semaines en magasin, et sortir du BTS et aller travailler dans un magasin ça me fait appréhender un peu," " car je me dis que je n'ai pas assez d'expérience, qu'il faut encore me former. " "J'ai peur que les employeurs attendent que je sois déjà un opticien qui gère bien." "je suis plutôt bas, il me manque beaucoup d'aspects scientifiques. Je n'ai pas encore d'expérience, j'ai juste fait mes cours" "je vois que je n'assure pas vraiment sur l'aspect scientifique" "Alors que je pense que non, que j'ai encore beaucoup à apprendre, donc ça me fait appréhender un peu." "mais j'ai aussi hâte de pouvoir voir concrètement ce qu'on fait dans une boutique, ce que je pourrais faire et sur les points sur lesquels je serais plutôt bonne ou les points qu'il faudrait que je révise un peu."
"Etre au service de la personne, c'est comme ça que je décrirais le métier pour l'instant." "je suis quelqu'un de philanthrope, je crois", "être sociable et souriant", "c'est plutôt être humain" "dans les valeurs vraiment, je vais le répéter encore une fois, mais vraiment l'humain". "Dans les valeurs humaines". "Le fait que notre formateur nous fasse confiance, que notre tuteur en magasin nous fasse confiance, ça veut dire pour nous qu'on fait ça bien, et donc forcément on progresse. Ça donne envie de progresser je dirais".

Pour finir avec les investigations concernant l'identité, je reviens sur des réponses compilées qui tiennent à la fois du jugement de soi, de l'évaluation des compétences et de l'acceptation des valeurs fondamentales. Cet exercice d'autoévaluation est l'occasion de voir la confirmation des compétences commerciales déjà évoquées ("la patience", "Savoir écouter pour concrétiser une vente", "j'étais bon en conseil", "j'étais bon en vente"), que l'on peut intégrer dans l'habitus de ce métier. Quant à l'estimation de Soi, la Représentation s'évalue entre 50 à 75% du modèle d'opticien qu'elle se projette. A la marge, cependant l'image de soi tient à la reconnaissance du terrain. Entre soi et le terrain pour l'action ("où je me rends compte que je me débrouille que mon travail est reconnu") et entre le terrain et Soi pour l'évaluation, pour la reconnaissance ("Derrière, lui m'a dit que je pourrais devenir un bon opticien"). La confiance transmise ou acquise est un facteur de construction et d'identification important.

Le doute est de retour évidemment dans ces éléments de réponse ("J'ai peur que les employeurs attendent que je sois déjà un opticien qui gère bien"), ce qui paraît normal quand on débute dans la carrière. Le manque d'expérience est le principal facteur de doute, ainsi que l'appréhension liée aux aspects scientifiques de la formation. Mais ces doutes-là ne sont pas de nature à stopper le désir de changement. Les valeurs qui sont mobilisées (le Dévouement et la Sociabilité) sont altruistes et porteuses de sens pour la Représentation qui est en attente de Confiance en retour, comme preuve de sa compétence et de sa capacité à évoluer ("Le fait que notre formateur nous fasse confiance, que notre tuteur en magasin nous fasse confiance, ça veut dire pour nous qu'on fait ça bien, et donc forcément on progresse. Ça donne envie de progresser je dirais".).

Les commentaires suivants portent sur les réponses apportées aux questions concernant la professionnalisation (cf. annexe 10). Elles sont collectées dans l'annexe 12, je ne rapporterai ici donc que des extraits illustrant la synthèse effectuée.

Les interrogations portant sur le référentiel montrent une perception commune de l'exhaustivité du programme ("c'est super complet en fait !") et de la pertinence de certaines disciplines pour l'apprentissage. Cet affect se porte en particulier sur les "diverses matières qui sont vraiment reliées à l'optique ("l'analyse de la vision", "l'optométrie")" et qui procurent de la confiance en soi. Elles obtiennent les suffrages, car elles sont perçues comme créatrices de connaissances quand elles sont mises en pratique ("C'est-à-dire qu'on a vraiment des connaissances indéniables face au client, et donc on peut répondre à toutes questions.").

La répartition du référentiel entre disciplines professionnelles et générales fait en revanche débat et limite les premiers propos ("dans son ensemble c'est complet, trop complet je dirais" ; "je trouve qu'il y a peut-être trop de général pour notre métier".). Je constate une forte prééminence de la vision utilitariste des savoirs contre une vision éducative. La fronde concerne principalement des aspects scientifiques du référentiel ("au niveau des matières je parlais plutôt d'optique géométrique, les maths, mais par exemple aussi l'ETSO[184]. ", "Ces trois matières pour moi c'est complètement hors sujet au niveau de la formation.") qui au sens de la représentation ne peuvent être mises en valeur auprès du client, comme l'analyse de la vision. Un consensus mou s'agrège autour des matières générales ("matières basiques comme le français, les maths", mais il y a des matières qui pour moi ne servent à rien, à part à avoir le diplôme"), qui sont tolérées car communes à tous les BTS et sont considérées « en complément de culture ». A la marge, la Représentation déplore l'absence de formation en visagisme comme un manque important dans la discipline de PMA[185].

Les réponses portant sur le dispositif de formation montrent une césure nette. L'avis est partagé entre formation initiale (parfois à tort appelée continue par les enquêtés) et formation en alternance. Les convictions sont fortement ancrées de part et d'autre et révèlent des traits identitaires et des stratégies personnelles. La formation initiale semble séduire par ses apports théoriques et sa « facilité » à obtenir le diplôme relativement à la formation alternante ("On a beaucoup plus de réussite sur une formation continue qu'en alternance", "Mais la première étape c'est d'abord d'obtenir son BTS, donc la formation continue est obligatoire à mon avis").

Le point faible de ce choix est la pratique professionnelle développée au moment du stage. Les avis sont unanimes sur le besoin de stages plus longs ou plus récurrents ("les périodes de stage ? Je pense qu'il faudrait les rallonger", "Un stage de six semaines juste pour faire une expérience dans un magasin d'optique pour moi ce n'est pas assez"). Pour les tenants de la formation initiale, le stage est un moment fondateur ("Donc là ça a été une des meilleures expériences. Et surtout de savoir si on a le goût de continuer le BTS."), de confrontation avec le terrain.

Le choix de l'alternance est sous-tendu par des raisons économiques personnelles ("Mais c'est vraiment pratique pour les personnes qui veulent s'en sortir et qui peuvent travailler en même temps, et se faire des sous"), par des choix tactiques ("moi je suis 100 % alternance" "meilleur moyen d'apprendre, c'est l'expérience et le savoir-faire.") et des choix logiques ("étant donné que c'est un métier commercial, moi je suis pour l'alternance forcément, parce que je suis alternante"). Cet arbitrage met en avant le poids de la pratique et de l'expérience dans l'image du métier, ce sont les piliers de la crédibilité.

Les réponses portant sur les savoirs et la pratique ne montrent pas de césure comme entre culture générale et culture professionnelle. Pour l'esprit scientifico-technique de la Représentation, les savoirs sont essentiels dans la maturation du personnage « opticien » ("ok: Pour moi c'est la PMA,

[184] ETSO : Etude Technique des Systèmes Optiques (dessin technique)
[185] PMA : Prise de Mesures et d'Adaptation

la prise de mesures, c'est le métier d'opticien", "Et je dirais aussi l'analyse de la vision"). Même si la pratique obtient le plus de suffrages, la théorie joue le rôle de déclencheur dans la prise de conscience ("Au final, c'est vrai que même la théorie m'a permis d'avoir une sorte de prise de conscience sur le travail à fournir"). Ainsi, la discipline de l'Analyse de la vision est plébiscitée en tant que science éducative d'une part et formative de confiance dans la pratique. Elle est clairement identifiée comme vectrice de connaissance. Par rapport à la théorie, la pratique est vue comme l'élément moteur de la professionnalisation quitte parfois à supplanter la théorie ("C'est toujours intéressant d'avoir quand même la théorie derrière, mais je suis en stage avec une opticienne en formation qui n'a pas le BTS, qui a une formation plus économie, gestion, et elle se débrouille très bien, au bout de deux ans de travail chez cet opticien").

La pratique est entendue à double sens, à la fois opposée à la théorie et à « l'école ».La pratique est assimilée à la concrétisation du savoir ("la pratique c'est la mise en place de la théorie, mais au travail"), à l'apprentissage dans le sens de progrès ("Sinon, vraiment, ce sont les matières pratiques qui vont nous permettre de comprendre et d'analyser notre futur métier tout simplement.") et à l'identification au métier ("c'est la partie technique qui forme le plus. On a vraiment l'impression d'être opticien"), notamment dans la partie atelier. La pratique est également parée d'autres moteurs de professionnalisation comme la reconnaissance professionnelle à titre personnel ("Quand on fait on sait inconsciemment") et la reconnaissance du client ("Forcément ça aide et ça rend plus crédible je dirais de savoir ça et de sortir des mots savants devant les clients qui ne comprennent rien, rend plus crédible, donc ça rend plus pro quand même.").

La pratique au sens d'apprentissage consacre unanimement le rôle du « terrain » comme incubateur de l'habitus professionnel ("la rapidité, le savoir-faire du montage et encore des petites astuces."). C'est par mimétisme que la Représentation acquière les codes de la profession ("Moi, personnellement, j'ai fait en fait un copié/collé de mon formateur. J'ai essayé vraiment de le recopier au début, et pour ensuite faire ma sauce à moi.", "personnellement c'est ma tutrice en magasin qui m'a tout appris"). Le terrain permet de combler les lacunes de la formation soit parce que "l'aspect technique et l'aspect commercial, ce n'est pas assez touché dans le BTS", soit parce que "Niveau professionnalisation c'est avoir des professionnels qui nous forment, c'est le point le plus important". La Représentation insiste sur la formation par les pairs, qui permet au cours du stage notamment de réduire les décalages constatés entre « école » et terrain ("Que quelqu'un qui sort de BTS initial il faut tout lui réapprendre, comment vendre, comment accueillir, comment marchent les machines, les offres ..."). Je passerai rapidement sur les compétences commerciales ("Il faut la tchatche pour la vente toujours"), scientifiques ("il faut être rigoureux") et techniques ("être habile de ses mains, assez agile quand même"), car rien de nouveau n'a été révélé, hormis la charge administrative découverte sur le terrain (" L'utilisation des logiciels"). Les réponses sont plus fournies sur le thème des progrès à accomplir ; elles portent unanimement sur le domaine de la contactologie (lentilles de contact) qui n'est pas abordé dans le parcours de formation, mais qui est un domaine professionnel important du terrain. Elles concernent également l'examen de vue et l'aspect administratif des prises en charge ("la gestion mutuelle, paperasserie tout ça", "l'examen de vue et la contactologie").

Sur les aspects théoriques de la formation, les progrès doivent porter sur les aspects scientifiques utiles pour décrocher le diplôme. Les progrès liés à l'apprentissage seront réalisés majoritairement sur le terrain, par la pratique et l'échange ("que pour m'améliorer c'était ça : bien s'entourer et demander confirmation ou poser des questions à des collègues.").C'est une démarche cohérente puisque les attentes portent sur l'environnement du marché, la découverte des produits et l'approfondissement technico-scientifique (examen de la vision). Ces progrès servent des ambitions professionnelles à court terme et à long terme. A court terme, l'ambition est de se perfectionner en se formant sur le tas, à long terme il s'agit plutôt d'acquérir des responsabilités au sein d'une structure

propre ("j'aimerais après le BTS faire un CQP en gestion de magasin pour pouvoir posséder après mon magasin, ce qui m'intéresserait.", "Et par la suite rapidement avoir de l'expérience, je me donne quatre, cinq ans, et évoluer rapidement sur un poste de directeur ou alors de gérant propriétaire."). Les ambitions ne concernent pas uniquement l'avenir en tant qu'opticien, mais également d'autres métiers de l'optique ("Pas forcément opticien justement, ce ne serait peut-être pas travailler en magasin, mais sûrement être assistant d'un ophtalmo. ", "Car le master c'est pour être optométriste"). Les sensibilités scientifiques et humanistes s'expriment par ces choix qui réconcilient les valeurs profondes et les constats liés au terrain.

Enfin la séquence d'ordonnancement des hypothèses d'apprentissage donne les résultats suivants en moyenne arithmétique, par ordre d'importance décroissante : pratique (1.9) ("pour moi la partie la plus importante c'est la dernière, c'est la pratique sur le terrain."), pédagogie (2) ("2 pour la pédagogie") communication (3) ("La qualité du rapport avec le tuteur en 3.") , psychologie (3.81) ("Et la capacité des formateurs à comprendre l'apprenant en 4.") et la simulation (3.81) ("Ensuite la cinquième,… l'apprentissage en atelier permet la professionnalisation.").

Par rapport à mes projections, je retrouve l'impact de la pratique en premier lieu sur la professionnalisation. En revanche, le positionnement de la simulation dans l'apprentissage me pose question. La seconde place de la pédagogie s'explique par le professionnalisme attendu des intervenants, vus également comme des pairs ("Déjà la présence de professeurs qui sont des professionnels eux-mêmes, donc des opticiens diplômés, qui ont exercé plusieurs années en magasin"). A la troisième place, se positionne la communication entendue dans le champ professionnel pour des échanges fructueux ("le tuteur c'est lui qui t'apprend quand même beaucoup de choses", "Mais c'est aussi toutes les personnes qui sont autour"). La psychologie, décrite sommairement dans l'échange comme la capacité à comprendre le stagiaire arrive en quatrième position, et la simulation dernière.

Je vois se dégager un axe de la connaissance qui part du terrain de pratique ou de naissance, passe par une explicitation pédagogique du phénomène, pour être échangé ensuite entre pairs afin d'être validé par le terrain. Est-ce vrai, utile et reproductible ? La psychologie et la simulation semblent être hors champ. Je vois un décalage important entre les attentes exprimées notamment en termes de compétences techniques et ce résultat du terrain. Mais la simulation ne semble satisfaire cette recherche d'assise de connaissance (" Mais avec la théorie je ne pense pas, on ne peut jamais reproduire les situations réelles de magasin "). Si on accepte une logique de primauté du terrain, et d'efficacité de la formation, alors il apparait cohérent que la priorité soit donnée au triptyque déjà nommé pratique (mimétisme)-pédagogie-communication.

Partie IV : Préconisations et pratique réflexive

Je propose dans cette dernière partie de synthétiser la représentation de l'échantillon autour des éléments de recherche *libido, interesse et illusio*. Je la rapprocherai ensuite de la représentation documentaire pour faire apparaître des écarts entre les visions du métier d'opticien. Enfin, je ferai des préconisations en termes d'ingénierie de formation, en m'appuyant d'une part sur le schème d'apprentissage (terrain-pédagogie-communication) isolé dans la partie 3 et sur les points de maturation, permettant de « fabriquer » un opticien à responsabilités.

4.1 Synthèse des résultats (Proposition de Représentation)

(interesse)
Front office / Back office
Aspect commercial /Aspect technique
Champs scientifique/technique/administratif/commercial
Diversité des tâches/ Travail manuel
Compétences: Précision / Rigueur / Service/ Polyvalence/Esthétisme
Analyser une situation, Contrôler / Vérifier / Expertiser, Entretenir / Réparer, Démonter / Expliquer
Conseiller / Persuader / Convaincre / Négocier

L'approche du métier est binaire vue par les centres d'intérêts; elle est orientée par le client. En clair, il y a ce qu'il se passe devant le client et ce qu'il se passe quand il n'est pas là. Dans cette diversité des tâches que représente la prise en charge, ce sont les aspects commerciaux et les aspects techniques qui sont mis en avant, notamment dans le travail manuel.

Tous les champs cohérents sont évoqués (scientifique, technique, commercial et administratif) ; je relève cependant que le champ scientifique est d'abord perçu comme éducatif. Le champ administratif quant à lui est découvert sur le terrain. Il peut représenter une sorte de «middle» office; c'est-à-dire un pensum pour le client et l'opticien, mais de plus en plus nécessaire au vu de l'évolution du métier ("mais maintenant les mutuelles réclament des opticiens dans les magasins donc…").

Les compétences principales exprimées concernent des aspects scientifiques et techniques (Précision, Rigueur et Polyvalence) et des aspects commerciaux (Polyvalence, Service et Esthétisme). Elles sont renforcées et détaillées par les verbes d'actions orientés aux aussi vers ces champs. Je note encore une fois la présence de termes scientifiques, alors que ce champ n'est pas reconnu sur le terrain. Il semble former un savoir incorporé dont l'opticien use de manière inconsciente. C'est à ce titre une composante de l'habitus de la profession.

(illusio)
Mission/responsabilité : Rôle de médiateur entre la prescription et le client
Plaisir au travail, Dévouement
Servir / Aider des clients, Eduquer / Enseigner / Instruire des personnes, Protéger
Champ contre champ: Champ commercial vs scientifique
Défiance par rapport à l'aspect commercial

Le métier de l'opticien est vu comme une mission, une lourde responsabilité. Sur le plan scientifique, il s'agit pour l'opticien de faire le lien entre la prescription de l'ophtalmologue et le client. On retrouve donc un affect scientifique au cœur de l'habitus du technicien de l'optique. Par rapport à cette charge, les « illusio » révélés sont le plaisir au travail et le dévouement. Il y a recherche d'une

forme d'hédonisme liée au cadre de pratique et dans la modalité de l'acte professionnel. Les verbes utilisés pour les qualifier sont lourds de sens ; Servir / Aider des clients, Eduquer / Enseigner / Instruire des personnes, Protéger.

Je relève cependant une ligne de fracture importante entre le champ commercial et le champ scientifique. Il se joue là, l'adhésion au métier d'opticien tel qu'il est pratiqué en magasin. La connaissance scientifique permettant de rendre le service de correction des yeux, elle représente la valeur à échanger pour les pragmatiques et à partager pour les idéalistes. De fait ces derniers entendent migrer et font du métier d'opticien, une étape professionnelle vers des métiers tels qu'orthoptiste (« kiné des yeux ») et optométriste (assistant en ophtalmologie; métier non reconnu encore en France). Pour les pragmatiques, qui « aiment» lier science, technique et commerce, c'est le métier parfait, la vocation dans laquelle, ils souhaitent se réaliser.

La priorisation des « illusio » montre d'ailleurs à ce titre, le besoin de se rassurer en travaillant en équipe, dans une ambiance harmonieuse, avec un bon salaire et à côté de chez soi. Les arguments professionnels pouvant justifier ce travail aux conditions parfaites ne sont évoqués que plus tard en terme de priorité. Encore une fois, la réalité du champ professionnel remettra dans son ordre, les réelles priorités. Mûrir correspond à les reconnaître et à les intégrer dans son propre habitus.

(libido) Moteurs du désir ou demande de reconnaissance

Cadre: Peur, temps de la transition / Objectif: Confiance en soi, Harmonie

Reconstruction/ Reconversion / Vocation

Utilité, Plaisir du produit, Argent, Indépendance, Science=Service, Challenge, Résoudre des problèmes

Manque d'expérience, Confiance transmise,

Inventer/ Imaginer/ Créer/ Concevoir de nouveaux produits

Organiser mon temps de travail/un planning, Entraîner/dynamiser/coordonner une équipe

Aménager, Mettre en valeur une vitrine, Rentabiliser l'activité

Vision utilitariste et non éducative

Par la pratique=Concrétisation du savoir /Apprentissage /Identification/ Professionnalisation/Reconnaissance

Terrain = Mimétisme

Savoirs : Contactologie / Environnement du marché / Approfondissement scientifique

Perfectionnement : Formation sur le tas / Communication tuteur- pairs

Le cadre des « libido » évoque le changement, à travers la peur et la relation d'un temps de transition. La perception du changement identitaire est claire et peut à ce titre faire peur par rapport à la responsabilité ressentie (« Le jour où je serai opticienne, là je n'aurai pas des vies entre mes mains, mais presque, des yeux entre mes mains. Et ça peut faire peur. C'est plus de responsabilités donc forcément…»). Le moteur principal du désir est d'atteindre cette confiance en Soi nécessaire pour progresser dans un cadre harmonieux.

Trois cas de figure se dégagent dans la motivation pour entrer dans la carrière, la reconstruction, la reconversion et la vocation. L'appel vocationnel concerne plutôt les primo-accédant à la sphère professionnelle évidemment, mais peut aussi concerner des profils en reconversion. Les métiers de l'optique séduisent, même quand il ne s'agit pas uniquement d'être opticien. Ce qui est recherché est du domaine du plaisir à maints égards; être utile, prendre plaisir avec les produits vendus, gagner de l'argent, être indépendant, mettre sa science au service d'autrui, relever des challenges pour résoudre des problèmes. Ce sont là des motivations positives.

Le manque d'expérience est aussi une motivation clairement avancée quantitativement et qualitativement pour expliquer le futur proche. C'est la priorité à court terme, gagner en expérience et gagner la confiance transmise par le responsable, les pairs et les clients. Le rêve n'est pas absent du rapport à travers l'évocation des verbes suivants: Inventer/Imaginer/Créer/Concevoir de nouveaux produits. On peut imaginer que fort de son expérience, l'opticien veut ensuite faire évoluer les choses, apporter sa touche personnelle.

Les désirs concernant le moyen terme tourne autour de la prise de responsabilité dans le métier : Organiser mon temps de travail/un planning, Entraîner/ dynamiser/ coordonner une équipe, Aménager / Mettre en valeur une vitrine, Rentabiliser l'activité. Ce sont là des préoccupations de candidats CQP. Cependant, il ne semble pas que cette formation soit envisagée en priorité. En effet, la représentation montre clairement une approche utilitariste de la formation. De ce fait, la priorité est faite au terrain, à travers la formation sur le tas. La pratique est vue comme le catalyseur des étapes de professionnalisation qui se définissent comme suit: Concrétisation du savoir - Apprentissage –Identification – Professionnalisation –Reconnaissance. L'échange avec le responsable et les pairs, les formations proposées par les fournisseurs verriers et les franchises et la curiosité intellectuelle ont la préférence des opticiens.

Le mimétisme grâce à l'observation et l'échange encore une fois est le mode privilégié d'intégration des habitus. Les connaissances recherchées sont ciblées et définies par le terrain : Contactologie, Environnement du marché, Approfondissement scientifique et la gestion. L'approfondissement scientifique concerne les examens de vue, car il est lié aux matériels locaux et à la diversité des cas se présentant au quotidien. La gestion est le seul savoir exogène envisagé dans le moyen terme, comme outil indispensable à un responsable.

VALEURS	Ordina° Représenta°	Ordina° Universelle	Ecart
AUTONOMIE	1	3	2
STIMULATION	3	9	6
HEDONISME	2	7	5

AUTONOMIE	1	2	1
STIMULATION	3	10	7
HEDONISME	2	8	6

C'est l'occasion de se remémorer ici le travail d'ordonnancement des valeurs fondamentales réalisé plus tôt. Le classement confirme les aspects de la libido qui sont mis en avant dans le discours. La recherche d'autonomie correspond à la recherche de la confiance en Soi transmise par le responsable. Il y a un faible écart avec la population universelle, ce qui montre que sur ce point la Représentation arrive à maturité. L'hédonisme de la Représentation montre un écart important en revanche avec l'universalisme. C'est le propre de l'adolescence pour le coup d'être guidé par cette recherche du plaisir.

L'expérience professionnelle et la rudesse des contacts dans ce champ font reculer ces désirs d'harmonie dans des champs plus privés. De la même façon, la recherche de stimulation manifeste à la fois le désir de (ré)action et en même temps l'état instable qui caractérise le changement. La

population universelle plus mature est déjà établie, cela explique l'écart prioritaire sur ce point. Mûrir amène à vouloir se responsabiliser (c'est-à-dire faire ses choix et en assumer la responsabilité) et c'est donc opposé à la stimulation vue comme exogène.

4.2 Préconisations (Ingénierie de formation)

Constats :

Pour évaluer l'écart de vision dans la pratique du métier entre les Représentations, j'ajouterai au matériau documentaire le détail de l'évaluation du tuteur en formation CQP d'une part; d'autre part, côté échantillon, j'ajouterai également des éléments de synthèse tirés du logiciel Tropes, sur lequel je me suis appuyé. Pour une meilleure lecture, les comparaisons seront notées entre parenthèses (représentation documentaire / représentation de l'échantillon). Finalement, en privilégiant le schème d'apprentissage défini plus haut (pratique/mimétisme-pédagogie-communication), je ferai une préconisation d'ingénierie pour la formation CQP.

ATTITUDES GENERALES

	A	**B**	**C**	**D**
Ponctualité				
Assiduité				
Tenue, présentation				
Intégration au sein de l'équipe, volonté de coopérer				
Régularité des attitudes positives devant les difficultés				

Barème pour les appréciations :

A = Très bien B = Bien C = Moyen D = Insuffisant

Concernant les attitudes générales, je ne découvre rien d'extravagant en termes d'écart d'attitudes entre les représentations. Même si ces préceptes professionnels ("être responsable"/ "tout simplement du savoir-vivre") n'étaient pas expressément manifestés par l'échantillon, on peut considérer que Ponctualité-Assiduité- Tenue, présentation sont des considérations basiques et forment des prérequis déjà intégrés. Cependant, mon expérience professionnelle face aux étudiants me rappelle qu'il est bon de réaffirmer les bases. De plus, la tenue vestimentaire est une forme d'expression de soi et se conformer par le vêtement, c'est comme entrer inconsciemment dans la peau d'un personnage et d'en adopter le costume ; opticien en l'occurrence ("adaptation"/" Tout le monde m'identifie bien").

L'intégration au sein de l'équipe et la volonté de coopérer sont des attentes communes et qui tombent sous le sens ("Maitriser l'aspect émotionnel des relations de travail "/"et aussi savoir gérer les collègues"), même si l'échantillon ne montre pas tant d'angélisme que le texte. En revanche, pour une part de l'échantillon, la régularité des attitudes positives devant les difficultés représente pour moi un point d'attention. Le manque de confiance en Soi et la mauvaise gestion du stress occasionné par la prise de poste peuvent avoir des effets bloquants ("Maitriser les situations de ventes difficiles, conflictuelles"/" Il faut la tchatche pour la vente toujours"). Cependant, les pragmatiques désireux de responsabilités accrues se font un challenge de ces situations professionnelles et Résoudre des problèmes fait partie de leurs centres d'intérêts. (Maîtriser… /"il faut de la patience, autant pour la vente que pour l'atelier").

ATTITUDES PROFESSIONNELLES

	A	B	C	D
Aisance avec la clientèle				
Initiative, créativité, implication				
Maîtrise du langage professionnel				
Organisation et qualité du travail : soin				
Organisation et qualité du travail : auto-contrôle				
Organisation et qualité du travail : respect des délais				
Participation à la vie de l'entreprise : respect des consignes				
Participation à la vie de l'entreprise : détecter et informer sur les besoins des clients				
Fiabilité				
Autonomie				

Sur le plan des attitudes professionnelles, le rapprochement montre de nombreux points communs entre les représentations sur l'importance de certaines attitudes, sans tenir compte de l'évaluation de la qualité d'exécution. L'Aisance avec la clientèle ("Faire preuve de qualités commerciales" / "être un bon commercial, donc c'est se démarquer de la concurrence pour attirer les clients "), Organisation et qualité du travail ("commander, réceptionner, vérifier" / "je suis très organisé"), Participation à la vie de l'entreprise, Fiabilité et Autonomie ("faire apprendre, suppléer, seconder" / "Je voudrais trouver une entreprise dans laquelle je puisse me sentir à l'aise et en confiance et qu'on ait assez confiance en moi pour me laisser gérer au moins une partie atelier puisque c'est ma spécificité"), sont toutes des illusio compris par l'échantillon.

Les critères, Maîtrise du langage professionnel ("Maîtriser les techniques de communication en situation professionnelle/techniques de vente "/"Il me reste encore beaucoup à apprendre au niveau des lentilles") d'une part et Initiative-créativité –implication ("initiative et compétence"/ "le marketing, j'aime toutes les techniques de vente, donc pas mal de formations là-dessus") d'autre part montrent des écarts importants avec l'échantillon. La maîtrise du vocabulaire est clairement identifiée dans les progrès à réaliser. La pratique du terrain, les échanges entre pairs et les divers contenus de formation pourront surseoir à ce manque, c'est ce qui est envisagé par l'échantillon, même si à la marge, je reconnais un doute dans l'échantillon sur l'importance du vocable ("Forcément ça aide et ça rend plus crédible je dirais de savoir ça et de sortir des mots savants devant les clients qui ne comprennent rien, ça rend plus crédible, donc ça rend plus pro quand même.").

Le critère se rapportant à l'initiative notamment, pose problème dans le cadre d'un échantillon d'individus à la recherche de progrès professionnel et de confiance/reconnaissance ("J'ai peur que les employeurs attendent que je sois déjà un opticien qui gère bien."). D'ailleurs, dans le tableau de priorisation des illusio, la tolérance et le droit à l'erreur arrive en troisième position, preuve que des erreurs sont à prévoir et il serait de bon ton de le comprendre. Pour être objectif, Discipline et rigueur obtiennent le même classement, preuve cette fois-ci de la prise de conscience de l'exigence du cadre professionnel. Il y a donc la perception très claire de ces injonctions contradictoires. Prendre des initiatives judicieuses demande de bien connaître le cadre professionnel et les marges de manœuvre inhérentes, en partant du principe que le management local favorise cette attitude. L'animation du dispositif de formation devra porter sur cette double prise de conscience.

ACTIVITES ET COMPETENCES professionnelles transverses

	A	B	C	D
Accueil clientèle				
Analyse demande client				
Choix composantes de l'équipement				
Présentation offre, négociation				
Prises de mesures en vue de la réalisation de l'équipement				
Réalisation de l'équipement				
Livraison : ajustage et vérification de l'équipement				
Livraison : service client				

Ce pôle de compétences est largement identifié dans sa globalité de part et d'autre sans ambiguïté au niveau des interesse ("démontrer, ajuster, contrôler, commander, faire preuve de qualités commerciales" / "il faut savoir décrypter les besoins du client et les besoins par rapport à sa prescription", "être capable de le réexpliquer au client et d'adapter ses équipements en fonction du client"). Cependant, dans le détail, la Présentation de l'offre ("Maîtriser les composantes de la politique d'achat, de distribution, d'offre, et de merchandising") et les prises de mesures en vue de la réalisation de l'équipement ("maîtrise de tous les travaux d'atelier") posent question à ce stade de la formation professionnelle de l'échantillon. Il l'exprime ainsi : "la gestion mutuelle, paperasserie tout ça", "l'examen de vue et la contactologie" (en parlant des axes de progression futurs) et compte évidemment sur le terrain pour combler les lacunes dans ces domaines.

De plus, la formation initiale semble insatisfaisante à cet égard ("En PMA, la préparation à l'examen ce n'est pas du tout ce que nous on fait en magasin."), ce qui induit pour moi une prise en compte de cette défiance sur le moyen de professionnalisation. De plus, je constate que les enjeux se télescopent dans mes futurs choix d'ingénierie, car la PMA est le pré-carré de la directrice de Supvision… Quoi qu'il en soit, je dois tenir compte de ce besoin exprimé pour le dispositif de formation CQP.

Activités et Compétences professionnelles en relation avec la formation

Descriptif des activités et compétences		**A**	**B**	**C**	**D**
pour le CQP Commerce : étude de marché, merchandising, comptabilité, …					
pour le CQP Technique : examens de vue, adaptation lentilles de contact, …					

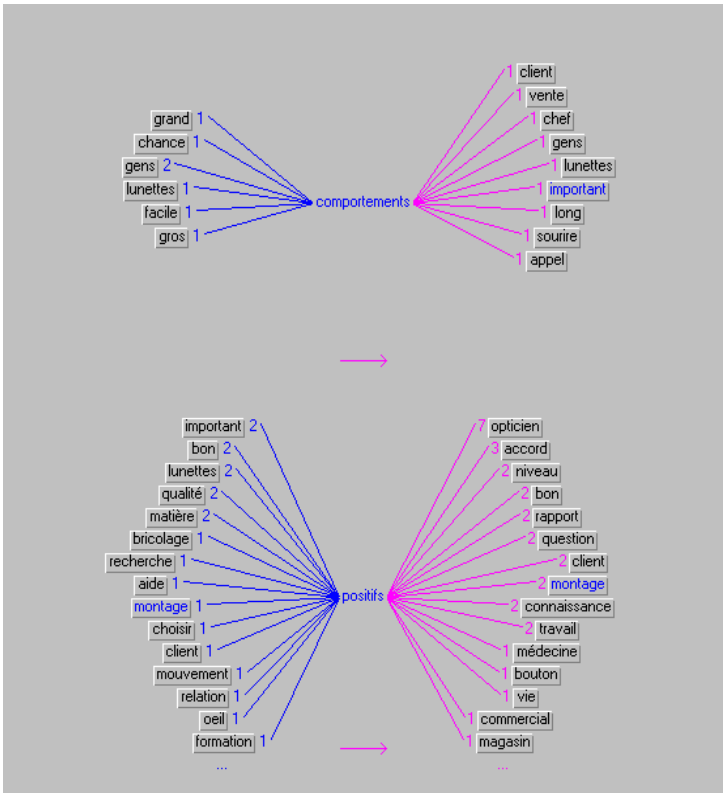
De manière classique, le centre de formation et les entreprises hôtesses des stagiaires s'entendent dans une convention de formation pour que certains contenus abordés dans la formation soient obligatoirement repris en pratique sur le terrain. Ce sont des critères de professionnalisation impératifs pour la prise responsabilité comme le stipule la représentation documentaire ("le salarié doit être acteur de son évolution professionnelle", "préformation, adaptation, promotion, prévention, conversion, acquisition, entretien et perfectionnement des connaissances"). Dans la proposition d'ingénierie encore une fois, je prendrai en compte la demande de réalisation de ces travaux.

Préconisations :

Je m'appuie sur les graphes étoilés[186] tirés du logiciel Tropes, qui permettent d'entrer au cœur du discours de la Représentation, pour fonder mes préconisations sur les points de maturation isolés. Je m'appuie également sur les travaux de (Perrenoud, 1994) et sa problématique suivante pour formuler mes préconisations : « Quels sont les dispositifs susceptibles de favoriser la prise de conscience et les transformations de l'habitus ? J'en distinguerai dix, envisagés dans le cadre du projet genevois de formation des enseignants primaires:

1. La pratique réflexive.
2. L'échange sur les représentations et les pratiques.
3. L'observation mutuelle.
4. La métacommunication avec les élèves.
5. L'écriture clinique.
6. La vidéoformation.
7. L'entretien d'explicitation.
8. L'histoire de vie.
9. La simulation et les jeux de rôles.
10. L'expérimentation et l'expérience. »[187]

- Régularité des attitudes positives devant les difficultés :



Les comportements des acteurs ont pour moteur principal la sociabilité en se focalisant sur la séquence de vente, à savoir les clients, le produit et la relation de vente sous l'œil du chef. Cela signifie qu'il y a une prise de conscience de cet impératif d'optimisme.

La seconde mise en relation représente les jugements et appréciations positifs. Je note que ces considérations positives sur le travail privilégie le rôle de l'opticien, la recherche d'accord et de bon rapport avec le client. Les différents services à fournir au client sont vus positivement (connaissance, montage, travail…).

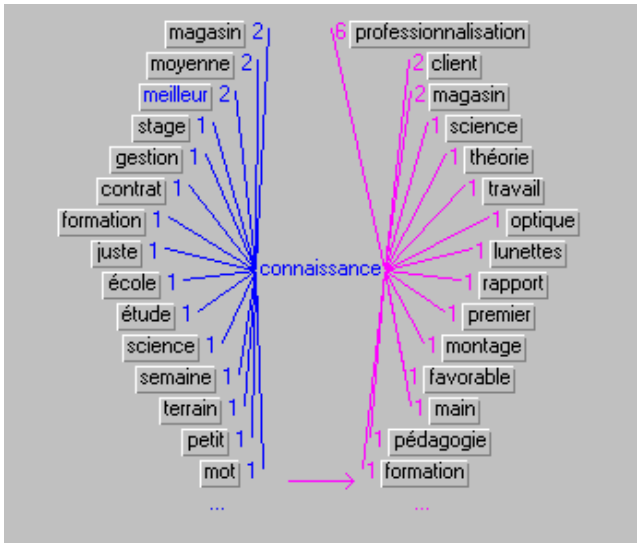
[186] Analyse orientée de l'environnement d'une référence; les références affichées à gauche de la classe centrale sont ses prédécesseurs, celles à sa droite sont ses successeurs.

[187] PERRENOUD P. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ; In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, de Boeck, 1996, pp. 181-208, 3e éd. 2001. (consulté le 25/03/2015) http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html

Il n'est pas question pour moi de faire plus vrai que le réél, mais de proposer en simulation des cas nouveaux et résolus pour les stagiaires (proposition n° 2,4 et 9). Pour cela, j'envisage trois recours principaux :
-Annales des études de cas fournis par le CPNE-FP
-Etude de cas produite par le formateur de la discipline
-Etude de cas personnelle et inédite proposée par le stagiaire et corrigée en groupe

Il y a à mon sens un élan manifesté pour résoudre ses situations, je n'entends pas agir sur la prise de conscience à proprement parler. Mon idée est de susciter de la confiance en Soi par un travail réflexif inspiré par le réel. Il s'agit en revanche de documenter la mémoire professionnelle en multipliant les cas de figure. Même si je l'ai citée en troisième position, ma préférence va à l'implication du stagiaire par l'apport d'un cas personnel dont le traitement est ensuite discuté collectivement entre pairs. Cela aura pour effet de « corriger » la pratique ou de la reconnaître sans amendement, ce qui confortera l'auteur (« la pratique de "débriefing" dans certains métiers collectivise ce que chaque praticien peut faire en solitaire : " se repasser le film ", tenter de comprendre le cours des événements et ses propres réactions, en particulier lorsqu'elles ont conduit à un échec ou à une transgression de l'éthique »).[188]

- Maîtrise du langage professionnel :

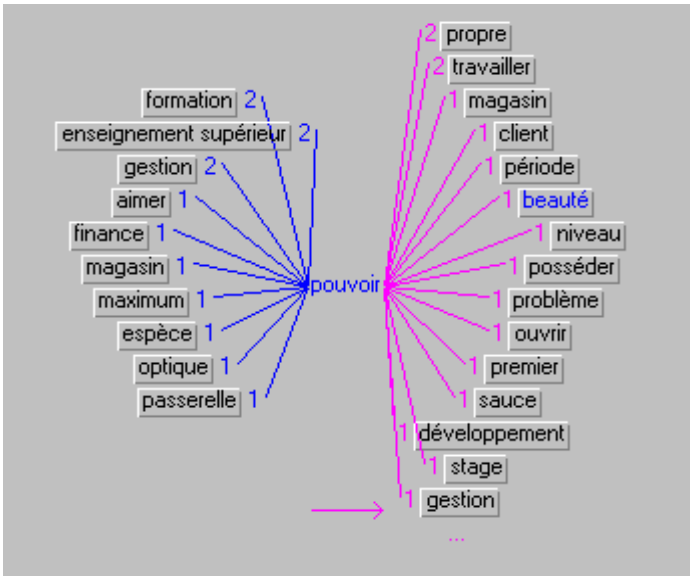


L'environnement cognitif est essentiellement lié à la professionnalisation, qui comme attendu a le magasin pour cadre. Cependant, des liens rapportant au champ éducatif existent (étude, école, formation, pédagogie…) et laissent à penser à une attente pédagogique. Sur ce point, je conseille une évaluation stricte et régulière des apprentissages scientifiques. Devant la profusion des termes techniques et médicaux (CQP, responsable d'atelier) et la nouveauté des termes de gestion, je préconise les animations suivantes (proposition n°3,4 et 6):
- Evaluation systématique du vocabulaire (type QCM ou mots croisés)
- Présentation orale d'une revue de presse sur un thème spécifique à l'environnement optique
- Echanges critiques entre pairs après observation mutuelle d'un acte professionnel.

[188] PERRENOUD P. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ; In Cahiers Pédagogiques, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45. (consulté le 4/04/2015)
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

Encore une fois, je m'inscris dans le schéma préférentiel d'apprentissage pour asseoir mes préconisations. Le langage est un outil qui se forge en l'utilisant, en parlant et en échangeant avec des pairs. La revue de presse et les modes d'évaluation du vocabulaire emportent mon adhésion car elles « obligent » et demandent une rigueur toute professionnelle, voir même rébarbative pour s'en acquitter. Je garde en tête que les séquences en présentiel seront dédiées à d'autres actes de formation, donc ces sollicitations se feront sur le temps extra-scolaire, un temps d'autoformation. Il est cependant relativement simple de générer à partir de logiciels gratuits, des QCM en ligne avec une correction et une évaluation à chaud.

- Initiative, créativité, implication :
"Je voudrais trouver une entreprise dans laquelle je puisse, me sentir à l'aise et en confiance et qu'on ait assez confiance en moi pour me laisser gérer au moins une partie atelier puisque c'est ma spécificité". Cette assertion illustre parfaitement à mon sens par sa singularité, l'esprit d'implication de la Représentation de l'échantillon. Les expressions d'ambition sont modestes et retenues, car la priorité est au gain d'expérience; mais le gain d'expérience passe par une autonomie dans la prise en charge du patient et une délégation de responsabilité.



Le schéma ci-contre montre les relations faites par les sondés autour de la notion de pouvoir. Il est conféré par la formation et les compétences possédées. Son cadre d'exercice est le magasin à travers le travail tourné vers le client. Cependant il n'est conçu que par délégation générale au niveau du magasin (propriétaire, gérant, directeur), mais rarement dans le poste de collaboration. Hors gagner la confiance du responsable pour tout un magasin passe d'abord par la maîtrise de son premier poste.

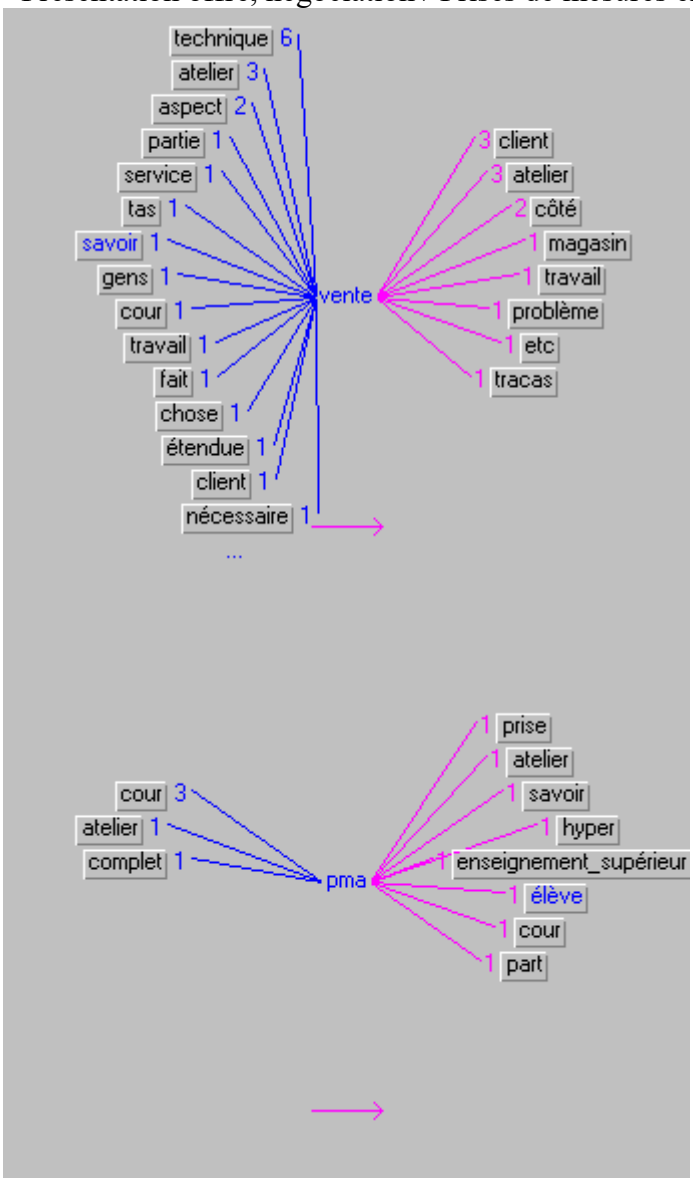
Pour cette préconisation, je m'appuie sur les propositions n° 1 et 5 de Perrenoud (1994). Je fais les choix suivants :
-création d'un module n°4 « Projet professionnel »
-réalisation d'un portfolio
-Préparation de la soutenance

Je propose d'adapter le référentiel en créant un module n°4 « Mémoire » en prélevant en tout 120H sur les 3 modules officiels (valable pour les 2 CQP).Chacun des modules prévoient 40h dévolues au projet professionnel dans la discipline. Pour des raisons de coordination de cette évaluation principale, je m'attribue la responsabilité de ce module, avec pour charge de valider le thème abordé et de veiller qu'il soit traité sous les 3 angles différents (Marketing, Vente, Comptabilité par exemple). Sur le plan du contenu, cela permet de montrer une vision périphérique et transversale d'un acte professionnel, plutôt que de proposer trois mini-projets cantonnés dans leur domaine. L'écriture clinique sur un projet professionnel est la forme idéale pour la pratique réflexive; elle permet de développer sa pensée et de faire montre de sa capacité d'initiative.

La réalisation d'un portfolio portant sur les missions menées en autonomie notamment, permet de faire appel à une mémoire « documentée », c'est-à-dire basée sur des preuves d'exécution. Ce travail réflexif permet de se rendre compte du travail accompli, des compétences développées et surprend toujours agréablement le sujet. Voilà de quoi reprendre confiance en soi. De plus c'est un document personnel qui sera utile pour les futurs entretiens professionnels et qui peut permettre d'engager un échange avec le responsable pour le valider. Il pourra ainsi prendre conscience à cette occasion de l'implication du salarié. Enfin, sur le plan pédagogique, ce sera un outil d'échange dans mon rôle d'accompagnateur et une base de choix pour le thème du projet professionnel.

Enfin, le dernier point de cette préconisation porte sur la soutenance orale liée au projet professionnel. J'ai fait le choix de prendre 40h sur les 120 pour préparer cette soutenance spécifiquement et de manière récurrente au plus tôt dans la formation, plutôt que de façon cumulée à la fin du mémoire écrit de projet professionnel. Il s'agit pour le futur responsable de défendre ces idées et sa pratique, c'est pour cela que je fais le choix de cette option pour la préparation orale, non prévue à l'origine dans le référentiel.

- Présentation offre, négociation / Prises de mesures en vue de la réalisation de l'équipement



Le schéma concernant la vente montre que le champ commercial est riche et au coeur de l'activité de l'opticien. La ou les techniques de vente sont au centre des préoccupations y compris pour l'atelier.

Sur ce graphe, je constate que la PMA est estimée appartenir au champ éducatif plutôt qu'au champ professionnel. Cela peut s'expliquer par le manque de pratique effective.

Je traite ces deux points en commun car dans les faits (pédagogiques et professionnels), ils sont liés dans l'ordonnancement de la prise en charge du client. Cependant, mon écueil principal est que ces apprentissages sont menés par la directrice de Supvision. Son expérience en tant qu'opticienne commence à dater et même si la science dédiée à la PMA n'a pas évolué, l'offre elle en revanche si. De plus, la mutation récente du marché lié aux mutuelles rend l'actualisation des connaissances impératives. Je choisis de m'en remettre à la proposition n° 10 (l'expérience et l'expérimentation) confiant ainsi au terrain et à la pratique le soin d'évaluer les progrès en ce domaine. Je propose donc :
-Une intervention de professionnels/fournisseurs dans les séquences commerciales
-Une animation de la discipline axée sur les jeux de rôle et des prescriptions réalistes
-Prise en compte des évaluations trimestrielles du tuteur dans le contrôle continu
Dans l'objectif de professionnaliser les échanges, je préconise des interventions régulières de partenaires institutionnels ou opérationnels des opticiens. J'ai cependant conscience de l'effet de manche que cela représente. Je reconnais que cela manque de consistance, d'autant plus que les stagiaires seront d'abord intéressés par leurs produits et par de produits qu'ils pourraient potentiellement vendre. C'est pour cela que les intervenants seront plutôt promoteurs de matériel générique concernant la contactologie, les montures ou verres innovants.

La seconde proposition reprend un schéma classique d'animation déjà maîtrisée par le centre de formation. C'est jusqu'à présent la meilleure disposition pour s'exercer en atelier à la prise de mesures de manière systématique, ce qui n'est pas forcément le cas y compris dans la pratique au quotidien.

Enfin la troisième proposition est une adaptation de la grille d'évaluation du tuteur. Alors que le référentiel n'envisage pas de notes pour cette évaluation trimestrielle, je souhaite moi l'inclure dans l'évaluation en contrôle continu. C'est pour moi un moyen de remettre au centre du schème pédagogique, la relation entre le tuteur et le stagiaire. Je comprends que le CPNE-FP souhaite conserver un contrôle objectif des compétences, mais je souhaite inscrire la formation dans le réel. Et dans la réalité, c'est le « patron » qui évalue et qui décide d'accorder une promotion ou pas. Si on y réfléchit bien, le lien entre tuteur et stagiaire ne saurait être plus fort qu'à ce moment de la formation, puisque cette démarche se fait en concertation avec l'injonction éthique pour l'employeur d' "aider, informer et guider".

En sus des préconisations spécifiques que je viens d'évoquer, je formule deux préconisations à portée générale. Dans un premier temps, j'ai fait un choix des intervenants de la formation basés sur leur domaine de compétences professionnelles, à savoir l'optique. Des profils de médecin ou d'ophtalmologue étaient envisageables pour le CQP, responsable d'atelier, mais j'ai souhaité rester dans ce milieu à champ spécifique. Pour le CQP responsable commercial, je ne pouvais pas rester sur cette ligne stricte, j'ai donc ouvert la sélection à des profils plus généralistes, en privilégiant toutefois la sélection des formateurs en filière optique **(Annexe 14).**

Dans un second temps, je préconise de repenser la sélection des candidats en adressant l'offre à des profils d'opticiens plus confirmés. Même si je comprends les enjeux économiques liés à l'ouverture de cette formation, il me semble que cette formation n'est pas la plus adaptée pour de jeunes diplômés en BTS optique. Selon la convention collective, l'obtention de la certification permet d'être éligible au poste à responsabilité à partir de 5 ans d'expérience confirmés au poste précédent. Les pragmatiques de l'échantillon qui envisagent ces responsabilités se donnent eux-mêmes 4 ou 5 ans avant d'évoluer. Quel projet professionnel pertinent peut-on valablement définir avec une expérience embryonnaire ?

4.3 Limites (Validité-ponctualité-généralité)

Je m'appuie sur Moliner, Rateau & Cohen-Scali, (2002) pour analyser ma démarche de recherche[189]. La recherche que je viens d'effectuer avait une visée herméneutique, c'est-à-dire tournée vers la compréhension des phénomènes pressentis ou constatés. Je me suis attaché à découvrir des significations probantes ou prouvées dans le discours et les tests réalisés par l'échantillon. Ma démarche inductive ne fut pas un choix mais une obligation par rapport à ma connaissance néophyte du terrain. Les entretiens exploratoires et de recherche m'ont permis de découvrir progressivement ce que je cherchais. Je n'ai donc pas inventé ex nihilo ces hypothèses concernant le schème d'apprentissage. Mon plan de recherche a été influencé par ma jeune expérience du champ de l'optique et de ma découverte du champ de la recherche. « Mes » « trouvailles » sont donc modestes et liés à un groupe d'individus échantillonnés.

Je prends à témoin Van der Maren (1996) pour sélectionner les éléments d'évaluation de ma démarche de recherche[190]. Selon l'auteur, la rigueur scientifique se qualifie par un certain nombre d'exigences :

- La vraisemblance (fidélité des données)
- La pertinence (validité des données)
- La consistance (validité interne des données)
- La transférabilité (validité externe des conclusions)
- La fiabilité (objectivité)

Sur le premier aspect évoqué, les outils mis en œuvre n'ont pas induit de biais sur la nature propre du matériau. J'ai réalisé des enregistrements de la totalité des entretiens sans briefing sur le contenu des questions. Cependant les deux interviews refaites à cause de pannes d'enregistrement ont dérogé à la règle de la nouveauté des questions. Les retranscriptions écrites sont exhaustives et ne représentent pas des extraits ou des synthèses des échanges. Enfin, j'ai perçu des propos honnêtes et francs en réponse aux questions que je posais et aucune volonté de répondre dans le sens que j'aurais désiré. De la même façon dans ma posture d'enquêteur, même si je n'ai pas pratiqué de manière systématique des relances programmées, j'ai essayé de rester constant dans mon rôle avec pour objectif de rendre le discours fluide et spontané. Je crois que les individus de l'échantillon ont joué ce jeu sans calcul.

Sur le second moyen qui regarde la pertinence des données, je me suis évertué à fabriquer mon guide d'entretien en m'inspirant de guides d'entretiens dévolus à la recherche de libido, interesse et illusio. C'est en m'inspirant également des lectures de la communauté de recherche que je me suis trouvé en capacité de nommer et catégoriser ce que je cherchais. Je pense avoir assez de recul pour formuler des limites à ma démarche scientifique, mais il m'en manque pour affirmer avoir trouvé les concepts recherchés. A l'issue de mon travail, je le pense cependant.

Ma démarche de recherche a été caractérisée par ma volonté de rester constamment dans une logique de clarification du cheminement de ma pensée. J'ai choisi les auteurs que je comprenais pour passer de la problématique à la recherche et dont je « désirais » le discours, comme explicatif de mes intuitions. De la même façon, j'ai travaillé de manière artisanale en m'appuyant sur le logiciel

[189] Moliner, P., Rateau, P. & Cohen-Scali, V. (2002). Les représentations sociales: pratique des études de terrain. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

[190] VAN DER MAREN, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

Tropes. J'avais à l'origine l'ambition d'utiliser Lexico, Tropes et Alceste pour traiter autant de fois différemment le matériau. Cependant, le temps de comprendre les différences entre la statistique textuelle, l'analyse propositionnelle et la classification descendante hiérarchique et la capacité à prendre en main ces logiciels m'ont fait défaut. J'ai donc utilisé ma grille d'analyse de manière « artisanale » et j'ai filtré mot à mot l'intégralité des textes. A ce titre, j'ai la certitude d'être allé au cœur du discours, ce qui m'a permis de revenir sur le logiciel Tropes (plus facile d'accès que les deux autres pour moi) de manière plus efficace quand j'ai reconnu ce que je cherchais dans les textes. J'ai pu ainsi m'appuyer sur la technologie pour prouver les mises en relation que j'ai pu détecter, et pour les mettre en avant comme illustrations de mes démonstrations.

La sélection de l'échantillon s'est faite sur la base de 10 individus à interviewer. Sa composition a évolué avec les possibilités concrètes qui se présentaient à moi. La population potentielle d'interviewés représentait 67 personnes, sur le plan quantitatif, mon échantillon est donc plutôt représentatif. Je n'ai cependant pas pu caractériser la population spécifique notamment avec les questionnaires sur les valeurs, interesse et illusio. Mon ambition première était celle-là, de façon à capter des variances de l'échantillon par rapport à la population-mère. Je me suis satisfait des données universelles du questionnaire de Schwartz pour jouer ce rôle. Je me sais tributaire des connaissances de l'échantillon supérieures aux miennes dans le champ de l'optique; ce qui m'a empêché de porter parfois des contradictions argumentées qui aurait pu déboucher sur d'autres propos de la part des interviewés, ou les pousser à confirmer leurs dires. A mon sens, mes conclusions sont exploitables dans le landernau de l'optique, puisque j'ai l'intention de m'appuyer sur l'habitus d'apprentissage isolé (pratique-pédagogie-communication) pour animer le dispositif de formation du CQP.

Le matériau recueilli est influencé par mes axes de recherche concrétisés par des questions que j'ai formulé et choisi. J'ai de plus un lien de type formateur-stagiaire avec les différents individus interrogés, dont je pense qu'ils m'appréciaient bien. Enfin, les conditions d'enregistrement chez moi ont impacté la liberté de parole et de ton des interviewés, même un tant soit peu. Je vois donc dans ma démarche de cognition et d'intellection du terrain de recherche, une induction subjective inhérente à mes choix et à ma posture d'apprenti-chercheur. Je me demande donc si une autre recherche (par moi ou un autre) produirait le même résultat en utilisant le même matériau récolté. J'ai essayé méthodiquement de donner un sens communicable à chacune de mes démarches, mais n'est-ce pas moi que je cherchais à justifier ? La seconde limite que je donnerai à mes propos est donc cette subjectivité qui a accompagné mes choix d'analyse thématique et sémantique. Mais selon Karl POPPER, *« une théorie qui n'est réfutable par aucun événement qui se puisse concevoir est dépourvue de caractère scientifique. »* Le doute est donc le compagnon naturel du chercheur.

Conclusion

J'arrive à la fin du continuum réflexif que représente cette somme amassée sur mon chantier tout au long de cette année. J'ai voulu m'engager dans cette démarche de professionnalisation promise par le master ICF; je n'ai pas été déçu. Ainsi, en référence à la théorie tripolaire de Gaston Pineau[191], je reconnais dans mon parcours de formation différents moments d'« *écoformation* » (ce que l'environnement m'a appris), d'« *hétéroformation* » (ce que j'ai appris des autres) et d'« *autoformation* » (ce que j'ai appris de moi-même, de mes lectures et de mon expérience).

Sur le thème de l'écoformation, l'acculturation au champ de l'optique fut à ce titre une découverte enrichissante. Plus que l'objet même de l'apprentissage des métiers de l'optique, la recherche et la compréhension des habitus locaux ont excité ma curiosité. J'ai été confronté aux différents niveaux macro, méso et micro de l'environnement professionnel de l'optique, ce qui m'a permis de développer une vision globale des enjeux liés à la formation. Cette démarche a eu un impact concret dans le contenu de mes interventions en gestion grâce aux nouvelles connaissances du secteur acquises par la mission. Je n'aurai pas eu ces informations et ses connaissances à partager sans l'analyse du terrain préconisée pour mes différents travaux. Je dois également reconnaître que sans cette invite, je serai resté à un stade superficiel d'acculturation de ce milieu.

L'organisme de formation est le second cadre d'écoformation que j'évoquerai ici. L'école Supvision qui a servi de cadre à ma mission, mon chantier et ma recherche a représenté une partie importante de l'environnement formateur. La jeunesse de cet organisme de formation et mon implication promettaient un champ d'initiatives et de projets excitant. Pour participer à la structuration de l'organisme, j'ai accepté l'augure de plusieurs postures professionnelles, formateur de discipline, formateur référent des CQP et consultant au titre de la mission d'habilitation. J'ai rappelé l'impact de mes recherches sur le contenu de mes interventions plus solidement documentées. J'étais moins expérimenté dans les autres postures et je pense de fait en avoir appris plus ou j'ai prêté plus d'attention à ces apprentissages. Si je dois dégager pour chacune de ces casquettes l'élément le plus formateur, ce serait d'une part la conduite de projet et d'autre part l'apprentissage des réponses aux appels d'offre avec cahier des charges. J'ai ainsi pu développer comme le résume Claude Fluck[192] des *« compétences techniques (savoir-faire, méthodes, connaissances), des compétences d'organisation (auto-organisation, organisation avec les autres et organisation des autres), des compétences relationnelles et sociales (relations dans l'équipe, managériales) et des compétences d'adaptation (adaptation à l'environnement, aux évolutions professionnelles et du métier et auto adaptation) »*.

Le troisième lieu d'écoformation est formé par mes différents lieux d'apprentissage théorique. L'Université à distance et en présentiel m'a donné l'idée de multiplier la nature de mes supports pédagogiques afin de gagner en efficacité. J'ai ainsi fait de mes trajets en voiture par exemple non plus un temps de trajet stérile, mais une période d'écoute active et inédite pour moi. Je me suis ingénié comme ça à optimiser mon temps de travail. Me retrouver sur les bancs de l'école face à des professeurs, dans lesquels je tentais de retrouver les traits de ma propre pratique, a été pour moi riche d'enseignements par l'observation.

---

[191] Gaston Pineau, « formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation », in Bernadette Courtois, Gaston Pineau (coord.), « *La formation expérientielle des adultes*, La documentation française, 1971.
[192] Claude Fluck : Compétences et performance : une alliance réussie, Demos, 2001.

J'avais connu jusqu'à présent une attitude critique vis-à-vis de mes professeurs, là je me suis découvert une attitude empathique liée à ma curiosité de la pratique. En tant que formateur, je n'ai jamais reçu un pair dans mes interventions et je n'ai jamais eu de discussion critique sur ma pratique de la formation. J'ai donc pu procéder à une forme d'autoévaluation à partir de ma posture d'apprenant. Enfin, l'université, « c'est les autres », mais c'est aussi un lieu physique où on se rassemble pour faire « classe ». Sans que je puisse dire pourquoi, je me sentais plus « professionnel » au retour de chaque session.

La diversité et la richesse des échanges entre pairs me permettent d'aborder maintenant mon approche de l'hétéroformation. Le dispositif de formation « à distance » oblige à maintenir le lien entre les sessions de regroupement. Cela conduit aussi à échanger par attraction naturelle ou par intérêt mutuel. Ainsi dans la population de pairs, seul un échantillon contient de réels pairs. Le recours au forum à ce titre fut relativement édifiant pour moi et mon enthousiasme juvénile. Sans entrer dans le détail des groupes de discussion, les échanges auquel j'ai participé, ont été riches pour moi de conseils, de guides, d'informations et de comparaisons de pratique. « Quand je me regarde dans le miroir, je me désole ; quand je me compare, je me console »[193]. Les échanges les plus riches à mon sens ne portaient pas sur nos parcours professionnels, mais sur ce momentum de formation qui nous réunissait autour des mêmes préoccupations. Cette recherche réciproque de points communs a eu pour effet de fabriquer de la confiance.

Je m'approprie les dires de F.FILLON[194] pour illustrer ma quête : *« après plusieurs années d'apprentissage sur le tas, je ressentais le besoin de théoriser et de professionnaliser mon expérience… Elle (la formation) fut pour moi un moment de grand bonheur intellectuel, où à l'inverse de ce que j'avais fait jusque-là, le théorique venait éclairer la pratique. J'en sortis renforcée en compétences, en savoir et en estime de soi ».* Le retour en formation m'a mis à la place des stagiaires que je forme habituellement, pour profiter de l'enseignement dispensé. L'écoute, l'observation et la lecture critique des différents intervenants ou auteurs m'a ouvert un champ de connaissances sur les métiers de la formation, dont je m'aperçois que je l'ignorais complétement. Je suis étonné au sens premier de ce que j'ai appris. J'en retire la volonté de travailler dès maintenant de manière moins solitaire, convaincu de l'intérêt du partenariat.

L'hétéroformation réside aussi dans le regard des autres. Je dois dire à ce sujet que j'ai été très surpris par le changement d'attitude de certains de mes collègues, à la simple évocation de mon projet de master. A croire que prononcer « ingénierie en conseil et en formation » a un effet performatif sur le locuteur ! J'ai pris conscience de la dimension professionnelle du master dans les yeux de mes collègues. De fait, cela a changé la nature de mes rapports avec les responsables pédagogiques et le haut de la hiérarchie en me faisant entrer dans un autre jeu d'acteurs qui est mon terrain maintenant, que je le veuille ou non. Je n'ai pas d'autres ambitions que l'efficacité, le plaisir au travail et l'indépendance, mais les potentialités que l'on me prête sont dues au master et non à mes choix. Il me dote d'une aura professionnelle et de fait, ma réputation se fait sans que je ne puisse en maîtriser les effets. Je prends bien garde cependant de doucher certaines impatiences et de rappeler mon apprentissage récent. Du coup, je remarque que les échanges tournent autour des évaluations de mes productions. Comme si mon champ d'activité analysait déjà le futur professionnel qui se présente. Elles revêtent une importance que j'avais minoré jusqu'à présent, y compris dans le discours que je servais à mes stagiaires. Mais force est de constater que le niveau de l'évaluation situe l'individu dans la population.

---

[193] Vox populi

[194] In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale.

Mon évaluation personnelle porte sur l'autoformation qui dans l'action m'a permis de produire des savoirs. Je n'ai eu de cesse d'adapter mon comportement pour tirer le maximum de profit des conseils et avis dispensés. Mon premier effort d'autoformation a porté sur la méthodologie. Je me suis astreint pour chacun des travaux demandés à rester le plus rigoureusement possible en ligne avec les consignes d'exécution. J'ai sacrifié à la méthode pour pratiquer le lâcher prise et changer d'attitude pédagogique, pour laisser de côté le formateur critique qui sommeille en moi. Cela n'a pas représenté un effort insurmontable, d'autant que j'ai trouvé les différentes approches pertinentes pour mes besoins. C'était aussi l'occasion pour moi de changer d'habitude d'apprentissage; après avoir été réfractaire à la méthode pendant ma formation initiale, dispensateur en tant que formateur, je souhaitais expérimenter maintenant l'adhésion à cette méthodologie.

Le second point que je relève concernant l'autoformation porte sur la construction d'outils au cours des différents travaux effectués. Je me suis senti intuitivement obligé de créer systématiquement des supports pour sélectionner, analyser et justifier les informations qui seront le support de mon expression. A cet égard, je me suis surpris à utiliser plusieurs logiciels pour appuyer ma démarche, y compris des logiciels que j'ai pu découvrir au cours de la pratique. J'ai ainsi pu m'apercevoir que mes travaux préparatoires passaient tous par une structuration dans Excel. Je ne l'avais utilisé jusqu'à présent que pour des besoins calculatoires. J'ai pu ainsi m'apercevoir de mes schémas préférentiels dans la pratique. Selon Bourdieu (1980) l'habitus est une *« histoire incorporée, faite nature, et par là oubliée en tant que telle, l'habitus est la présence-agissante de tout le passé dont il est le produit. »*[195]. Jusqu'à présent je ne m'étais que superficiellement la question de savoir comment je travaillais. D'avoir à réfléchir systématiquement sur la façon dont j'allais m'y prendre pour être efficace, m'a poussé à faire des choix, à les améliorer et à en tirer des certitudes parfois.

Le dernier point que j'aborderai sur l'autoformation concerne le mémoire. C'est effectivement le climax de la formation, par l'exercice de synthèse critique qu'il impose. Questionner au présent, le passé pour construire le futur est un exercice inédit pour moi. Ce n'est pas le premier mémoire que je réalise, mais celui-ci pourrait être qualifié de mémoire « de la maturité », et ce grâce au discours sur la méthode. C'est un construit qui me rappelle que la mémoire est dynamique et ne constitue pas uniquement un stock d'expériences stratifiées. De fait, si je dessine un horizon à 360° autour du mémoire, j'aperçois la construction de mon parcours.

Ma recherche d'indépendance et de qualité en tant que professionnel de la formation est caractérisée par des choix plus ou moins judicieux et des opportunités plus ou moins saisies. Je me découvre finalement une approche « constructiviste », un peu comme Mr Jourdain qui faisait de la prose sans s'en apercevoir. J'ambitionne dans un premier temps de réviser l'animation de mes cours et de migrer vers un public plus mature pour mes futures approches pédagogiques. Dans un second temps, je souhaite partager mes nouvelles connaissances et répondre aux sollicitations se rapportant à l'ingénierie et conseil en formation. Enfin, je me pose la question du recours à la démarche de recherche dans ma nouvelle construction professionnelle; j'entends en renouveler, améliorer et intégrer la pratique, en faire un nouvel habitus. Alors l'avenir me dira si c'était une juste projection ou une *fata morgana,* une illusion d'optique.

[195] Pierre Bourdieu (*Le sens pratique*, Editions de minuit, 1980)

Bibliographie/ Sitographie

ANATRELLA T. Interminables adolescences: les 12/30 ans. Editeur : CERF (1988).

ANATRELLA T., « Les « adulescents » », Études, 2003/7 Tome 399, p. 37-47. (Consulté le 01/04/2015) .http://www.cairn.info/revue-etudes-2003-7-page-37.htm

ARDOUIN, T. (2013) in Sandra regina Sales (UFRRJ) & Jane Paiva (UERJ). Uma abordagem multirreferencial e complexa da formação. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 21(69)21(70). http://epaa.asu.edu/epaa/article/view1455

ARDOUIN, T. In JORRO et al. (2014) Dico. Des concepts de la professionnalisation. Ed. De Boeck.

AUBRET J. GILBERT P. L'évaluation des compétences, Wavre, Mardaga «Pratiques psychologiques», 2003, 222 pages. http://www.cairn.info/l-evaluation-des-competences-9782870098349.htm (consulté le 29/03/2015) chap 3, pp 55-93 / chap 4, pp /chap 5, pp

BARTHES R. Jeunes chercheurs. In: Communications, 19, 1972. pp. 1-5. doi:10.3406/comm.1972.1276 (consulté le 04/04/2015) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_05888018_1972_num_19_1_1276

BARTHES R. Une histoire de la civilisation française. (Consulté le 04/04/2015) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ahess_03952649_1960_num_15_5_420672

BARTHES R. L'écriture de l'événement. In: Communications, 12, 1968. pp. 108-112. doi : 10.3406/comm.1968.1175 http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1968_num_12_1_1175(consulté le 04/04/2015)

BARTHES R. L'effet de réel. In: Communications, 11, 1968. Recherches sémiologiques le vraisemblable. pp. 84-89. doi : 10.3406/comm.1968.1158 (consulté le 04/04/2015) http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1968_num_11_1_1158

BLANCHARD-LAVILLE, C. ; BOSSARD, L.M. 2000. « Enseignants débutants : crise identitaire et rapport au temps », communication n° 51, 5e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris. http://www.inrp.fr/biennale/5biennale/Contrib/Long/L51.htm (consulté le 03/04/2015)

BLIN J.F. 1997. Représentations, pratiques et identités professionnelles, Paris, L'Harmattan (http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.bernard_jb&part=126715 consulté le 02/04/2015)

BOSSARD, L-M. « Soizic : une « adolescence professionnelle » interminable?», Connexions, 2001/1 no75, p. 69-83. DOI : 10.3917/cnx.075.0069 http://www.cairn.info/revue-connexions-2001-1-page-69.htm (consulté le 28/03/2015)

BOSSARD, L-M. Enseignants débutants: de l'«adolescence professionnelle » à la « post-adolescence professionnelle », Cliopsy, n° 2, 2009, pp. 65-77.

BOTTEMAN A-E., Peut-on parler de préférences en matière d'intérêts professionnels ? In Carriérologie, 2007 (consulté le 02/04/2015). http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_12/287_interets/287_interets.pdf

BOURDIEU, P. (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. Paris : Éditions du Seuil. p190

BOURDIEU, P. (1978). Ethos, habitus, hexis, in Le marché linguistique (p 133-136) http://www.hommemoderne.org/societe/socio/bourdieu/questions/13336.html (consulté le 20/03/2015)

BOURDON, S. (1996). « Formes institutionnelles de fermeture d'espaces professionnels et insertion en emploi des diplômés ». Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation, vol. 3, n° 1, 1996, p. 35-52. URI: http://id.erudit.org/iderudit/1017450ar DOI: 10.7202/1017450ar (consulté le 02/04/2015)

BOURDONCLE R. 1993. « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, 105, pp 83119. (http://theses.univlyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2007.bernard_jb&part=126715 consulté le 02/04/2015)

BOUTINET J-P, « Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation ? » , Savoirs 1/2004 (n° 4), p. 9-49 (consulté le 02/04/2015) URL : www.cairn.info/revue-savoirs-2004-1-page-9.htm. DOI : 10.3917/savo.004.0009

BOUVERESSE J., « La connaissance de soi et la science », Actes de la recherche en sciences sociales, 2003/5 no 150, p. 59-64. DOI : 10.3917/arss.150.0059

BROONEN JP.,« Le passé et l'avenir du concept de volition pour la psychologie de l'éducation et de la formation », Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 2007/2 Numéro 74, p. 3-17. DOI : 10.3917/cips.074.000

BUSCATTO M., « Introduction : quand la qualification fait débat(s) », *Formation emploi* [En ligne],96 | octobre-décembre 2006, mis en ligne le 14 décembre 2009, consulté le 14 octobre 2014. URL : http:// formationemploi.revues.org/2496

CARR A.,« Understanding the "Imago" Las Vegas: Taking our Lead from Homer's Parable of the Oarsmen », M@n@gement, 2001/3 Vol. 4, p. 121-140. DOI : 10.3917/mana.043.0121

CHAMI J., « La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques », Connexions 2/2006 (no 86), p. 67-83 (consulté le 02/04/2015). URL : www.cairn.info/revue-connexions-2006-2-page-67.htm. DOI : 10.3917/cnx.086.0067

CROZIER M. FRIEDBERG E . , L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective, Seuil, 1977, réed. 2007.

DE GAULEJAC V., « Sociologues en quête d'identité », Cahiers internationaux de sociologie, 2001/2 n° 111, p. 355-362. DOI : 10.3917/cis.111.0355

DE GAULEJAC V., « Malaise dans la transmission », Empan, 2003/2 no50, p. 32-37. DOI : 10.3917/empa.050.0032

DELACOUR J.,« Biologie de la conscience », Revue philosophique de la France et de l'étranger, 2004/3 Tome 129, p. 315-323. DOI : 10.3917/rphi.043.0315

DENOYEL N. « Le biais du gars, formation par l'espérience et culture de l'artisan », in Bernadette Courtois, Gaston Pineau (coord.), La formation expérientielle des adultes, La documentation française, 1991. In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. P P154- 155

DIMPRE C. Ces jeunes en formation qui projettent les temporalités de leur vie adulte future -Revue scientifique Carriérologie. (Consulté le 01/04/2015)
http://www.carrierologie.uqam.ca/volume11_12/ 033_temporalites/index.html

DUBAR C, « La construction sociale de l'insertion professionnelle », Education et sociétés, 2001/1 no 7, p. 23-36. DOI : 10.3917/es.007.0023

DUBET F. Pourquoi va-t-on à l'école ? Sciences humaines n°76,1997. In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. P. 121

DUMORA B. L'imaginaire professionnel des jeunes adolescents In Carriérologie, volume 7, no. 1-2, 1998. p575-601(Laboratoire de recherche en Psychologie de l'orientation, INETOP, CNAM, Paris)

DUMORA B., et al. « Les perspectives contextuelles de l'identité », L'orientation scolaire et professionnelle [En ligne], 37/3/2008, mis en ligne le 15 septembre 2011, consulté le 09 mars 2015. URL : http://osp.revues.org/1737 ; DOI : 10.4000/osp.1737

FAUCONNIER D., Métier, travail, emploi : Une identité oubliée, Transversales n°48 consulté le 04 avril 2015. http://grittransversales.org/archives/revue/48/economie.html 1/5

FRIEDBERG E.,« In memoriam Michel Crozier (1922-2013) : un sociologue de l'action organisée », L'Année sociologique, 2014/1 Vol. 64, p. 9-12. DOI : 10.3917/anso.141.0009

HAMELINE D. Kaës (René), Anzieu (Didier), Bejarano (Angelo), Scaglia (H.) (et al.). — Désir de former et formation du savoir. In: Revue française de pédagogie. Volume 40, 1977. pp. 64-69.

HOSOTTE A. Notes sur LOBROT M. — Les effets de l'éducation. In Revue française de pédagogie, volume 18, 1972. pp. 67-69.
demo.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1972_num_18_1_2022_t1_0067_0000_1

JOBERT G. (*La compétence à vivre,* Mémoire pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Tours, 1998) In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale P P154- 155

KUTY Olgierd. La problématique de la création des valeurs dans la sociologie contemporaine des professions. Le cas des professionnels de première ligne. In: Sciences sociales et santé. Volume 9, n°2, 1991. Professionnels en acte. pp. 5-30. doi 10.3406/sosan.1991.1189/
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/sosan_02940337_1991_num_9_2_1189

LABERGE Y., « Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie », Recherches sociologiques et anthropologiques [En ligne], 40-2 | 2009, mis en ligne le 15 octobre 2010, consulté le 02 avril 2015. URL : http://rsa.revues.org/180

LANGLOIS J., « Aperçu sur "la philosophie des valeurs" » Laval théologique et philosophique, vol. 10, n° 1, 1954, p. 79-95. (Consulté le 04 avril 2015) URI: http://id.erudit.org/iderudit/1019899ar DOI: 10.7202/1019899ar

LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale.

MEIRIEU P., « Le pari de l'éducabilité » Les soirées de l'enpjj, Les Cahiers Dynamiques, 2009/1 n° 43, p. 4-9. DOI : 10.3917/lcd.043.0004

MEIRIEU P., « Pédagogie et anti-pédagogie : comprendre et résister », Journal du droit des jeunes, 2008/3 N° 273, p. 10-12. DOI : 10.3917/jdj.273.0010

MOLINER, P., RATEAU, P. & COHEN-SCALI V. (2002*)*. Les représentations sociales: pratique des études de terrain. Rennes : Presses Universitaires de Rennes

MONTANDON Christiane, « Règles et ritualisations dans la relation éducative », Hermès, La Revue, 2005/3 n° 43, p. 87-92. http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2005-3-page_87.htm (consulté le 25/03/2015)

PASTRE P., et al.., « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie 154 | janvier-mars 2006, mis en ligne le 01 mars 2010, consulté le 12 février 2015. URL : http:// rfp.revues.org/157

PERRENOUD P. Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants ; In Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud, Ph. (dir.) Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?, Bruxelles, de Boeck, 1996, pp. 181-208, 3e éd. 2001. http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_13.html (consulté le 25/03/2015)

PERRENOUD P. Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation ; In Cahiers Pédagogiques, janvier 2001, n° 390, pp. 42-45. (consulté le 4/04/2015) http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

PINEAU G.,« Savoirs et rapports aux savoirs », in Jean-Pierre Boutinet , L'ABC de la VAE ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 210-211. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0210

PINEAU G.,« Voyages, mobilité et rythmes de déplacement », Le Journal des psychologues, 2010/5 n° 278, p. 26-31. DOI : 10.3917/jdp.278.0026

PINEAU G.,« L'éro-formation en deux temps, trois mouvements », Connexions, 2007/1 n° 87, p. 129-149. DOI : 10.3917/cnx.087.0129

PINEAU G.,« Autoformation », in Jean-Pierre Boutinet , L'ABC de la VAE ERES « Éducation - Formation », 2009 p. 84-86. DOI : 10.3917/eres.bouti.2009.01.0084

REBOUL O. Les valeurs de l'éducation, PUF, 1991. In LIETARD B. (2014). Être formateur. Identifier des incontournables. Se professionnaliser, Edition Chronique Sociale. P118

RENAULT M., « Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin. John Dewey, La formation des valeurs, Paris, La Découverte, coll. « Les empêcheurs de penser en rond », 2011, 238 p. », Revue Française de Socio-Économie, 2012/1 n° 9, p. 247-253. DOI : 10.3917/rfse.009.0247

RINAUDO, J.L. (2004). Construction identitaire des néo-enseignants. Analyse lexicale des discours de professeurs des écoles et de professeurs de lycées et collèges débutants. Recherche et Formation, n° 47, p. 141–153. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR047-11.pdf (consulté le 02/04/2015)

RINAUDO, J.-L. Restaurer le bon groupe. Analyse d'un forum électronique en formation professionnelle pp. 169-178. (consulté le 25/03/2015) http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=CNX_090_0169

ROUX-PEREZ T. Identité professionnelle et rapport à l'institution : quelles représentations à l'œuvre ?– Laboratoire du CREN - IUFM Pays de la Loire. Consulté le 01/04/2015. http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/395.pdf

STIEGLER B., « Nietzsche et la critique de la Bildung », Noesis [En ligne], 10 | 2006, mis en ligne le 13 juin 2008, consulté le 30 mars 2015. URL: http://noesis.revues.org/582

TÉTREAU B. -L'essor d'une psychologie des intérêts professionnels-Université de Montréal, Département de psychologie - Revue scientifique Carriérologie http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_12/05_essor/ (consulté le 01/4/2015)

TROTTIER C., « L'analyse des relations entre le système éducatif et le monde du travail en sociologie de l'éducation : vers une recomposition du champ d'études ? », Education et sociétés, 2005/2 no 16, p. 77-97. DOI : 10.3917/es.016.0077

VAN DER MAREN, J.-M. (1996). Méthodes de recherche pour l'éducation. (2e édition). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.

WAGNER A-C., « Habitus », Sociologie, Les 100 mots de la sociologie, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 25 mars 2015. URL: http://sociologie.revues.org/1200

WILS L., WILS T. TREMBLAY M. Structuration des ancres de carrière : test d'un modèle et validation d'un instrument de mesure des valeurs de carrière. laura.wils@hec.ca

WITTORSKI R. (2008). La notion d'identité collective. L'Harmattan. La question identitaire dans le travail et la formation : contributions de la recherche, état des pratiques et étude bibliographique, L'Harmattan, pp.195-213, 2008, Logiques Sociales. HAL Id: hal-00798754 https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00798754 (consulté le 01/04/2015)

WITTORSKI R., « La professionnalisation », Savoirs, 2008/2 n° 17, p. 9-36. DOI : 10.3917/savo.017.0009

Table des matières

Attestation d'authenticité 2
Remerciements 3
Sommaire 4
Introduction 5
Contextualisation 5
Présentation de la structure d'accueil 7
La position- la posture -la mission 8
Pistes de recherche 8
Partie I / Le cadre théorique : notions et concepts 11
1.1 Identité professionnelle 11
Propos sur l'identité personnelle : 11
De l'identité au travail à l'identité professionnelle : 17
1.2 La professionnalisation par la formation 20
1.3 L'ingénierie de formation (comme outil de professionnalisation) 27
Partie II : terrain de recherche et approches méthodologiques 36
2.1 Problématique 36
Objet de recherche- L'adolescence professionnelle 36
Problématique-hypothèses 38
2.2 Le terrain 38
Le terrain- les valeurs 39
Le contexte 40
Les moyens d'investigations – l'observation de la formation de l'habitus 42
2.3 Les étapes 45
Etape préliminaire: Analyse documentaire-Représentations 46
Etape 1: Modèle circulaire de structuration des valeurs fondamentales (S.H. Schwartz 1992). 47
Etape 2 : choix des intérêts professionnels 47
Partie III : Analyse des résultats 49
3.1 Les outils 49
3.2 L'échantillon 49
3.3Les résultats 50
Représentation documentaire 50
Analyse des résultats qualitatifs I (questionnaires) 55
Analyse des résultats qualitatifs II (entretiens semi-directifs) 62
Partie IV : Préconisations et pratique réflexive 71
4.1 Synthèse des résultats (Proposition de Représentation) 71
4.2 Préconisations (Ingénierie de formation) 74
Constats : 74
Préconisations : 77
4.3 Limites (Validité-ponctualité-généralité) 82
Conclusion 84
Bibliographie/ Sitographie 87
Table des matières 92

Université de Rouen
UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIETE
Département de Sciences de l'Education
Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL
Métiers de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

Nom Prénom : SAMATE Ismaëla-Pierre

Titre du Mémoire : Ingénierie de formation en CQP Optique: une autre histoire d'adolescence professionnelle entre *eros* et *fata morgana*

Directeur de mémoire : Mme GIRSZYN Christine

Mots clés : professionnalisation, « adolescence professionnelle », habitus, libido, interesse, illusio, opticien, identité professionnelle

Résumé

<u>Problématique</u> : en quoi l'ingénierie de formation peut-elle professionnaliser les pratiques au cœur du dispositif CQP Optique ?

Champs théoriques : ingénierie de formation, professionnalisation, évaluation
Ma mission contenait à l'origine deux objectifs liés. Pour le premier, il s'agissait d'obtenir l'habilitation à former au CQP Optique. Le second objectif était de mettre en place une ingénierie de formation visant à répondre à l'attente de professionnalisation du public formé. Ou comment transformer des jeunes opticiens (Bts optique) en responsable commercial de magasin ou responsable technique d'atelier ?

Terrain d'investigation : école Supérieure d'Optique, étudiant BTS Optique, référentiel
Le terrain de la mission est l'Ecole supérieure d'optique à Caen. Le terrain de recherche est représenté par des étudiants en BTS Optique susceptibles d'intégrer les CQP proposés. Le référentiel du CQP est également un terrain de recherche dans la mesure où il peut proposer une représentation institutionnelle du professionnel attendu.

Méthodologie : étude documentaire, questionnaires et entretiens semi-directifs
L'enquête sur le terrain vise à interroger des hypothèses posées par la problématique. La pédagogie, la psychologie, la simulation ou le mimétisme, quels sont les processus de transformation permettant la professionnalisation des acteurs ? Pour cela, j'ai procédé à une analyse du référentiel pour en tirer une représentation. J'ai souhaité ensuite comparer cette représentation aux profils des enquêtés à travers un sondage sous forme de questionnaires et un entretien semi-directif.

Conclusions : préconisations, choix d'orientation et d'évaluation
J'ai enfin imaginé que l'animation du dispositif de formation du CQP s'établirait sur les conclusions de cette enquête. Tenir compte des profils des étudiants pour professionnaliser leurs compétences en fonction du référentiel ou réfléchir. Mais j'avais aussi comme ambition de professionnaliser les pratiques de formation de l'école supérieure d'optique à travers cette mission. L'évaluation des apprenants et celle de l'organisme habilitateur servant de sanction de la qualité de l'ingénierie.