



HAL
open science

ANNEXES du Rapport de recherche Projet LéA (Lieux d'éducation associés) FORMSCOLEEP.

Marie-Hélène Jacques, Pauline David, Jérôme Fatet, Maryan Lemoine

► **To cite this version:**

Marie-Hélène Jacques, Pauline David, Jérôme Fatet, Maryan Lemoine. ANNEXES du Rapport de recherche Projet LéA (Lieux d'éducation associés) FORMSCOLEEP.. Unité de recherche FrED - Université de Limoges. 2025. <hal-05086107>

HAL Id: hal-05086107

<https://hal.science/hal-05086107v1>

Submitted on 27 May 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



ANNEXES du Rapport de recherche

Projet LÉA (Lieux d'éducation associés)

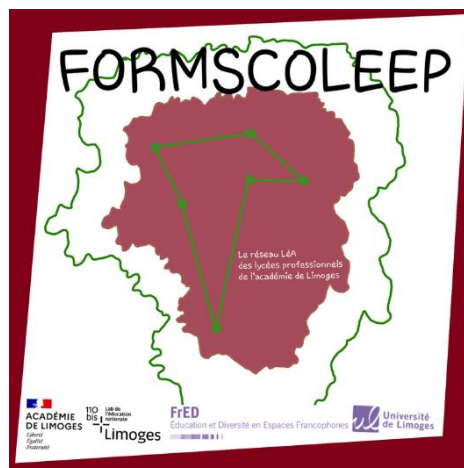
FORMSCOLEEP

(FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel)

2022/2025

Porté par :

Le Rectorat de l'académie de Limoges et la cellule CARDIE 110 bis
L'unité de Recherche en Sciences de l'éducation et de la formation
FrED de l'université de Limoges
L'Institut français de l'éducation
Avec la contribution de Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine



Rapport remis le 14 mai 2025 rédigé par

Marie-Hélène JACQUES (Dir.), Pauline DAVID, Jérôme FATET, Maryan LEMOINE
Enseignants-chercheurs à l'unité de recherche FrED

Liste des annexes

- (1) Texte de réflexions suite au séminaire de juin 2022 rédigé par M.- H. Jacques
- (2) Communication présentée par M-H. Jacques aux rencontres inter Léa des 23 et 24 mai 2023 (2A - texte et 2B diaporama)
- (3) Trame du séminaire de Master d'analyse des observations de terrain et bibliographie, janvier 2024
- (4) Relevé ethnographique Claude Colombert Bellac novembre 2023
- (5) Photographies prises au magasin d'application du LP Jean Jaurès d'Aubusson, avril 2024
- (6) Formalisation des échanges inter-établissements du groupe 1 lors du séminaire inter-établissements du 18 janvier 2024
- (7) Communication présentée par P. David et M. Pocris aux rencontres inter Léa des 23 et 24 mai 2023
- (8) Texte préparatoire en version 50 000 signes de la communication aux JDL Dijon 16-17 juin 2025 – Le texte publié dans les actes en constitue une version allégée en 35000 signes.
- (9) Résumé de la communication du projet FORMSCOLEEP par Paul Couture, aux rencontres inter-LéA de mai 2025
- (10) Grille d'entretien avec les PLP
- (11) Grille d'entretien initial avec les lycéens, printemps 2023
- (12) A et B : Exemple de retranscription d'un entretien avec un lycéen en deux parties A et B, par des étudiants de L3 de SdEF (le cas de Thomas).
- (13) Base de données anonymée à partir des premiers entretiens lycéens 2023
- (14) Grille d'entretien de ré-interrogation lycéens au printemps 2025



Rapport de recherche

Projet LÉA (Lieux d'éducation associés)

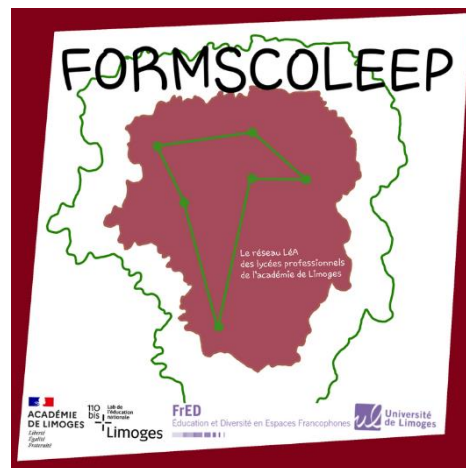
FORMSCOLEEP

(FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel)

2022/2025

Porté par :

Le Rectorat de l'académie de Limoges et la cellule CARDIE 110 bis
L'unité de Recherche en Sciences de l'éducation et de la formation
FrED de l'université de Limoges
L'Institut français de l'éducation
Avec la contribution de Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine



Rapport remis le 14 mai 2025 rédigé par

Marie-Hélène JACQUES (Dir.), Pauline DAVID, Jérôme FATET, Maryan LEMOINE
Enseignants-chercheurs à l'unité de recherche FrED

Réflexions et perspectives à l'issue de la journée LÉA

au 110 bis le 9 juin 2022

Marie-Hélène JACQUES

Professeure des Universités - Sciences de l'éducation et de la formation

Faculté des Lettres et Sciences humaines – Unité de recherche FrED

Université de Limoges



A l'attention des enseignants, chefs d'établissements, personnels de vie scolaire, inspecteurs, membres du 110 bis et de mon collègue Maryan Lemoine, engagés dans le projet LeA FORMSCOLEEP

Les concepts et mots-clefs que je retiens de cette journée

Reconnaissance ; Espace/temps/relations (ethos tridimensionnel) ; Dynamique inclusive ; Identité pour soi/ pour autrui ; Affiliation professionnelle et appétence /résilience scolaire ; Transitions et continuité des parcours ; Qualification.

Mes réflexions mobilisent essentiellement les actions engagées et conduites sur le terrain scolaire, telles que vous les avez présentées. J'ai retenu les catégories suivantes :

- les conseils coopératifs
- les partenariats culturels et humanitaires « hors les murs »
- le format « 50' de cours » et le bénéfice d'un temps compensatoire mutualisé
- l'appropriation et la personnalisation des espaces (salles, ateliers) de cours
- le tutorat, notamment par les pairs aînés lors de la liaison SEGPA CAP
- les adaptations dédiées aux élèves allophones ou en situation de handicap

Pour engager une démarche scientifique, ces actions et les constats initiaux que vous avez formulés à leur sujet feront l'objet de relevés lors de nos observations sur vos terrains d'exercice. Nous les problématiserons : en appui sur nos références théoriques, que nous partagerons, nous questionnerons, avec les acteurs de terrain, pourquoi telle action est mise en place, dans quel but et à partir de quels constats ; pourquoi telle action « fonctionne », dans quelles conditions, sous l'effet de quels paramètres ; quels sont ses effets sur les élèves, sur les équipes, sur les apprentissages et les parcours ; comment faire évoluer cette action. Pour le moment, après vous avoir entendus, je formule ci-après un certain nombre de réflexions qui peuvent revêtir le statut d'hypothèses, à savoir des sortes de « paris » sur des pistes d'explication, qui articulent vos récits avec mes grilles de lecture théoriques (en appui sur des concepts en sciences humaines et sociales ou sur des critères issus de mes propres recherches antérieures) et que j'ai envie de vérifier sur vos terrains. Voici les catégories d'analyse immédiates que je souhaite vous soumettre après vous avoir écoutés et entendus, et après avoir échangé avec vous.

Temps-espaces-relations

Les actions et projets que vous avez présentés articulent les trois dimensions fondamentales qui structurent nos sociétés et qui sont au fondement des identités sociales : le temps, les espaces et les relations, que Christian Lalive d'Épinay fédère autour du concept d'*ethos tridimensionnel* (1990) ; à savoir une imbrication des paramètres temporel, spatial et social inhérents à toute expérience. Par ses travaux sur les récits de vie, ce sociologue a montré que tout sujet parle de lui en termes de « temps de sa vie » (l'âge que l'on se donne ou la phase de vie dans laquelle on se situe, mais aussi la place que l'on s'attribue dans une historicité plus globale autour d'un « temps de la société ») ; tout sujet évoque aussi des espaces physiques et sociaux (lieux, institutions, domaines de savoirs ou d'activités), qui lui sont « familiers », ceux qu'il « traverse » sans que cela fasse sens pour lui, ceux qu'il « s'interdit » (ou qui lui sont interdits) et ceux dont il « rêve » et auxquels il aimerait accéder ; enfin, les identités se structurent autour de relations électives avec des personnes qui comptent (des « je-tu »), autour de groupes auxquels on se réfère ou dont on se démarque (les « nous-eux ») et à partir d'une relation à soi et à son corps (le « je-je » : comment je me sens, comment je me perçois). Tous ces paramètres s'articulent pour donner sens aux situations vécues, aux « expériences » définies par Barbier et Zeitler (2012) comme : (a) ce qui arrive aux individus au cours de l'exercice de leur activité, à savoir les transformations d'eux-mêmes et du monde sur lequel ils agissent ; (b) les opérations mentales que les personnes opèrent à propos de leur activité, le « retentissement intérieur » ; (c) ce que les individus disent de ce qui leur advient, à savoir la communication de leur expérience.

Ainsi, lorsque vous avez relaté vos expériences, le paramètre du temps a été évoqué d'emblée dans l'équipe rouge, par l'usage du terme « durabilité », sous-entendu, le fait que les projets s'inscrivent dans une certaine pérennité, avec un accompagnement et une analyse graduelle co-construite entre chercheurs et équipes, pour réajuster, améliorer, amplifier, etc... mais, en tous cas, faire perdurer les initiatives. Pour prendre des exemples de cette articulation temps/espaces/relations parmi les actions présentées, en jouant sur le paramètre temps (ex : réduire les séances à 50') cela produit des effets sur les relations : les enseignants et équipes de vie scolaire ont constaté un climat de classe amélioré (attention plus soutenue des élèves, engagement plus net dans les apprentissages) ; mais aussi un travail d'équipe accru et renouvelé (utilisation du temps résiduel pour des questions de vie scolaire – punitions, devoirs faits – ou pour des co-interventions inédites – comme le magasin d'application en CAP vente- ou pour répondre aux besoins des élèves et soutenir leurs apprentissages – dédoublements de classes, préparation d'examen). Agir sur le temps produit aussi des effets sur les espaces : les moments dégagés par le format « raccourci », induisent des pratiques qui se déroulent ailleurs que dans les espaces traditionnels : dans une autre salle, mais aussi hors les murs, grâce à des partenariats.

Parallèlement, le fait de revisiter une manière d'occuper les espaces, agit aussi sur la dimension relationnelle : l'appropriation et la personnalisation des salles par les élèves, ou la création du logo pour identifier l'établissement d'affectation contribuent à faire des lieux scolaires des « espaces familiers », dans lesquels on se sent à sa place et légitime, « chez soi »... Ce qui n'est pas sans effet sur l'appétence scolaire, tout du moins la réduction de certaines « désertions », qu'elles relèvent de l'absentéisme, du décrochage ou du désengagement. Les projets qui conduisent l'élève hors les murs ont, quant à eux, à la fois un impact sur le « temps de sa vie » et sur ses relations : les exemples cités (film sur le thème des migrations, projet solidaire de collecte de jouets pour la Croix Rouge, projet « terre crue », résidences d'artistes) impliquent les élèves selon une responsabilisation qui les fait sortir du « temps de l'enfance » pour aller vers un « temps de sa vie » plus adulte (ils se sentent mûrir), à savoir un âge plus auto-déterminé et autonome au sens premier de ces termes : « agir comme premier agent causal de sa vie, faire des choix et prendre des décisions en regardant sa qualité de vie, libre de toute influence externe excessive ou d'interférence » (définition de l'auto-détermination selon Sands et Wehmeyer, 1996, p.24) ; « capacité à se gouverner soi-même » (définition de l'autonomie selon l'Organisation Mondiale de la Santé). De plus, ces projets mettent les jeunes en prise avec des « questions socialement vives » (Simoneaux, 2008) comme la précarité sociale, l'éco-construction, les phénomènes migratoires, etc. ; mais aussi avec des questions locales transposables ailleurs, donc sans les

enfermer dans l'offre endogène de formation et d'emploi (les ressources écologiques telle que l'usage de la terre crue, le recyclage ou ré-emploi de jouets abandonnés à l'échelle de la ville, qui peuvent se déployer ailleurs et autrement) : ces projets affilient donc les élèves à une historicité contemporaine propre au « temps de la société », mais aussi à la notion de territoire. Enfin, les démarches collaboratives indispensables à l'aboutissement de ces projets créent des « je –tu », autrement dit une inter-connaissance qui structure des « supports sociaux » que Martine Roques (1995) définit comme des « compter pour » et des « compter sur » et cite : « des interactions fréquentes, des sentiments forts et positifs et le sens de la disponibilité des supports émotionnels et instrumentaux quand on peut en avoir besoin » (House et Wells, 1978) ; « le support est conçu comme une information menant le sujet à croire qu'il ou elle plaît et est aimé-e, qu'il ou elle est estimé-e et a de la valeur, qu'il ou elle appartient à un réseau de communications et d'obligations mutuelles » (Cobb, 1976). Les réalisations collectives (films, projets terre crue, etc.), mais aussi le tutorat, dans lequel un jeune compte sur un autre et se sent compter pour lui illustrent ceci...

Dispenser de la reconnaissance ; être reconnu.e

Ce point précédent invite à analyser en quoi certaines configurations spatio-socio-temporelles, mobilisées dans vos projets pédagogiques, constituent des « terreaux de reconnaissance ». Lors des ateliers, les termes « reconnaissance », « récompenses », « réussite » ont été employés comme un leitmotiv. Le triptyque de définitions que Paul Ricoeur donne de la reconnaissance (2004) va dans ce sens et correspond bien aux vecteurs de reconnaissance sous-tendus par les actions présentées : (a) telle personne (en l'occurrence un élève, un enseignant) est reconnue en l'identifiant par son physique, son nom, ses attributs, autrement dit en bannissant les anonymats, par exemple en identifiant son « chef d'œuvre » comme réalisation personnelle ; (b) une auto-reconnaissance est aussi à l'œuvre, comme processus réflexif de repérage de potentialités accessibles et mobilisables de façon autodéterminée ; (c) enfin, une reconnaissance mutuelle s'établit dans la relation à autrui et relève de la dispense de gratitude : l'individu se voit confirmer sa valeur. Axel Honneth (2000) ou Emmanuel Renault (2006), philosophes sociaux spécialistes des « luttes pour la reconnaissance » et du « mépris social », considèrent que la reconnaissance relève de rapports interpersonnels qui traversent trois sphères : (a) la sphère intime, autour des relations d'amour et d'amitié (le « je-tu » évoqués précédemment, avec les pairs, renforcés par la dimension collaborative ; le fait d'être tuteur d'un camarade, de le guider dans la transition SEGPA/CAP ou plus quotidiennement) ; (b) la sphère juridique qui regroupe les contextes sociaux dans lesquels l'individu est détenteur de droits et partage des normes sociales avec autrui, où il se sent porteur des « mêmes droits » qu'autrui (en l'occurrence, avoir le droit d'être soutenu dans ses apprentissages, de faire l'objet d'adaptations pédagogiques, pour parvenir à sa certification, que l'on soit allophone ou handicapé, ou simplement en « difficultés ») ; (c) la sphère collective où la reconnaissance est synonyme de participation sociale, de contribution et d'utilité pour une réalisation commune (être inclus dans un collectif qui réalise un projet : pièce de théâtre, film, action humanitaire, chef d'œuvre, personnalisation d'un espace ; contribuer aux délibérations et aux décisions d'un conseil coopératif). Ce modèle pose pour principe que « la valeur que chacun s'attribue dépend du regard d'autrui » (Renault, 2006, p. 36). Ainsi, en dispensant des formes plurielles de reconnaissance, telles que déclinées dans leur dimension opérationnelle, les actions présentées par les équipes contribuent aux « dynamiques inclusives » (Bedoin et Lemoine, 2022, sous presse) en prêtant attention à tous et à chacun, en impliquant chacun et tous, quelle(s) que soi(en)t leurs caractéristiques identitaires et leurs propriétés socio-scolaires.

Soi / autrui

Cet aspect invite maintenant à relier les projets et actions conduites à la « dualité de l'identité » telle que l'a définie Claude Dubar (1991). Ce sociologue du travail développe l'idée que tout sujet construit son identité (en particulier son identité professionnelle) selon une double transaction : (a) une « transaction biographique entre identité héritée et identité visée », d'où je viens et ce que je veux devenir, pour formuler une « identité pour soi » exprimée par « ce que je dis que je suis » ; (b) « une transaction relationnelle entre identité attribuée et identité assumée », ce qu'on dit de moi – verdicts scolaires, appréciations, avis divers - et en quoi cela correspond à ma propre perception, pour formuler une « identité pour autrui » exprimée par

« ce que je pense que les autres disent que je suis ». Cette double transaction produit des parcours de continuité (par exemple : je viens de section menuiserie, on m'a toujours dit que j'étais précis méticuleux et avec une bonne vision dans l'espace, et je l'assume en voulant continuer par un BP en alternance chez un artisan menuisier) ; et des parcours de rupture (par exemple : j'ai toujours beaucoup lu ; j'ai fait un bac S, parce que mes parents et mes profs m'y ont poussé du fait que j'étais bon élève, mais moi, ce que j'aime c'est la littérature et je veux faire une fac de Lettres). En engageant les élèves dans des projets qui s'éloignent de la forme scolaire traditionnelle, ils sont exposés à des alternatives et à des choix qu'ils peuvent exprimer (identité pour soi) ; de plus, ils sont soumis à des modalités évaluatives qui s'éloignent des verdicts scolaires traditionnels (les applaudissements à un spectacle plutôt que la note ; la réussite d'une construction en terre crue ou d'une décoration de salle appréciée par des visiteurs ou par des usagers ; le sentiment d'utilité et de compétence, avec des compétences psychosociales ou opérationnelles – relation à autrui, présentation de soi, organisation logistique, communication verbale, etc.- acquises « autrement », dans un projet humanitaire de collecte de jouets : en ce sens, « l'identité pour autrui », en particulier dans la formulation d'un projet d'orientation, se structure alors via des indicateurs qui ne relèvent plus exclusivement de la forme scolaire et des compétences formelles.

Transitions et continuité des parcours :

Au final, à l'aune des trois points précédents, j'é mets l'hypothèse que les projets que vous présentez agissent sur la construction identitaire professionnelle et sociale des jeunes, mais aussi sur la professionnalisation des équipes, notamment en reconnaissant une valeur à ces productions et en revisitant les formes institutionnelles de relation et de pouvoir d'agir.

Les élèves de LP présentent plus de facteurs de vulnérabilité scolaire (difficultés d'apprentissage, parcours marqués par des orientations contraintes –SEGPA, ULIS) et sociale (plus souvent originaires de catégories sociales populaires, voire défavorisées, que les élèves des séries technologiques ou générales - Ichou, 2016) ; disposant de ce fait de ressources scolaires et sociales moins opérantes que leurs camarades meilleurs élèves ou issus de familles plus proches de l'institution scolaire, ils sont donc plus fréquemment exposés aux ruptures de parcours (Flavier et al, 2017) ... mais peuvent aussi bénéficier de formes de « résilience scolaire » (Bouteyre, 2008), ou d' « accrochage scolaire » (Denecheau, 2013) lorsqu'ils sont pris dans des accompagnements pédagogiques appropriés (Denecheau et Houdeville, 2018). Les trois points précédents ont émis l'hypothèse que les projets que vous présentez peuvent « faire ressource » chez les élèves pour franchir les transitions scolaires et sociales du « devenir professionnel », à savoir se former, se certifier, se qualifier, s'insérer (Maillard, 2012).

Comme l'a présenté mon exposé du 9 juin en appui sur mes travaux relatifs aux apprentis (Jacques, 2013, 2016, 2017, 2022), pour aboutir à une qualification (à savoir la capacité entérinée à « tenir un poste », dévolue au pouvoir discrétionnaire des employeurs - Maillard, 2012), de nombreuses « épreuves de soi » (Schwartz et Echternacht, 2009) sont nécessaires au fil de la socialisation du jeune et au cours de sa scolarité en général, dans la voie professionnelle en particulier, pour franchir les « transitions scolaires et identitaires » (Jacques, 2016, 2020) auxquelles il est confronté : développer une persévérance scolaire, s'appropriier les cadres normatifs du métier préparé (gestes, postures, pratiques, savoir-être, etc.), se confronter au monde de l'entreprise en stage et lors des primes insertions, développer un rapport d'affiliation (Moreau, 2012) aux savoirs scolaires et professionnels, etc.

Mes travaux définissent la « transition identitaire dans un parcours d'éducation » (2020, p. 96) de la façon suivante : « c'est un temps de vie perturbé, de durée variable, dans lequel le quotidien est transformé, entre deux états de (relative) stabilité et de (relative) sécurité objective et subjective. C'est un processus développemental au cours duquel ont lieu des transformations socio-cognitives (apprentissage, changements de représentations, de conceptions) induites par l'expérience vécue. Du point de vue objectif, la transition se manifeste par un changement d'occupation se traduisant par une modification significative d'activités. Les repères routiniers (espaces physiques et sociaux, organisation et rapport au temps, relations),

les habitudes, les rôles sociaux sont modifiés. Ces modifications induisent un engagement dans un nouveau cadre de référence dans lequel le sujet apprend, agit, décide, communique, produit, etc. Du point de vue subjectif, la transition occasionne des délibérations sur soi, en lien avec le regard d'autrui. Faire l'expérience transitionnelle suppose des adaptations au nouveau contexte, par imitation, par conformisation et régulation, selon une réflexion comparative avec des autrui significatifs. S'engage alors une réflexivité (prise de rôle, évaluation de la situation, modifications de soi identifiées) qui se nourrit des formes de reconnaissance perçues dans ce nouveau contexte d'occupation. Enfin, les sujets anticipent un futur désiré autour de représentations d'avenir qui se formulent selon une argumentation de soi qui reconstitue une cohérence entre héritage et visée, entre attributions antérieures et caractéristiques assumées. Au final, la transition génère une recomposition identitaire (définitions de soi, repères, appartenances). »

Pour finir, j'émet l'hypothèse que ce projet LÉA contribuera à des remaniements des identités de tous les protagonistes :

- Les élèves, dans une appropriation renforcée des apprentissages professionnels et un franchissement plus « leste » des épreuves liées à leur professionnalisation ;
- les enseignants, dans une pratique pédagogique réflexive et toujours plus innovante, en appui et en interaction constructive avec la recherche ;
- les acteurs de la vie scolaire et des équipes de direction et d'inspection, dans une gouvernance collaborative amplifiée et en partenariat avec la recherche ;
- les étudiants de Sciences de l'éducation et de la formation, dans une confrontation aux réalités des établissements scolaires et dans un recueil ethnographique transformateur de leurs représentations initiales ;
- les chercheurs, dans un affinement méthodologique et conceptuel de la « recherche avec », en étroite co-construction avec les acteurs scolaires et les élèves.

REFERENCES

- BARBIER Jean-Marie et ZEITLER André, 2012, « La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire », *Recherche et formation*, N°70, p.107-118.
- BOUTEYRE Evelyne, 2008, *La résilience scolaire - De la maternelle à l'université*, Paris, Belin
- DENECHÉAU Benjamin, 2013, .
Étude comparative de l'accrochage scolaire des enfants placés en France et en Angleterre : la suppléance familiale à l'épreuve de la question scolaire, thèse de doctorat de Sciences de l'éducation, Université Bordeaux 3
- DENECHÉAU Benjamin, HOUEVILLE Gérald, « Introduction. Donner une deuxième chance : de quoi parle-t-on ? Contexte, cadres et conditions des dispositifs d'accompagnement vers la qualification et l'emploi », *Formation emploi*, 2018/3 (n° 143), p. 7-18.
- DUBAR Claude, 1991, *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- FLAVIER Eric, GAILLARD Joël, Ben Abid-Zarrouk Sandoss, « Entre ruptures éducatives et cloisonnements pédagogiques. Repenser la lutte contre le décrochage scolaire en lycée professionnel », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2017/1 (N° 59), p. 27-39.
- HONNETH Axel, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le cerf.
- ICHOU Mathieu, 2016, Évolution des inégalités au lycée : origine sociale et filières, <https://www.cnesco.fr/>

JACQUES Marie-Hélène (2022), « Entre reconnaissance et qualification : regards sur la variabilité des destins d'apprentis de niveau V », *Formation Emploi*, N° 157, p. 123-144.

JACQUES Marie-Hélène (2020), *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*, Presses Universitaires de Rennes.

JACQUES Marie-Hélène (2017), « Quatre ans après le collège : retour sur les parcours d'aspirants apprentis », *Formation Emploi*, N°136, p.29-54.

JACQUES Marie-Hélène (2016) (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires, 418 p.

JACQUES Marie-Hélène (2016), « Après la classe de Troisième : les « non-entrées » en apprentissage. », in Jacques M.-H. (dir), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires, p.361-375

JACQUES Marie-Hélène (2013), « Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de Troisième », *Education et Formation*, N° e-298-03, p. 71-86

LALIVE D'EPINAY Christian, 1990, « Récit de vie, ethos et comportement : pour une exégèse sociologique », in Remy J. & Ruquoy D. (Ed.), *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie*, Bruxelles, Publications des facultés universitaires St Louis, p.37-68.

BEDOIN Diane et LEMOINE Maryan (coord.), 2022, *Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives*, *Cahiers du CERFEE*, sous presse.

MAILLARD Fabienne (Dir.), 2012, *Former, certifier, insérer. Effets et paradoxes de l'injonction à la professionnalisation des diplômés*, Rennes, Presses universitaires.

RENAULT Emmanuel, 2006, « La reconnaissance au cœur du social », *Sciences humaines*, Dossier : luttes pour la reconnaissance, N°172, p.34-37.

RICOEUR Paul, 2004, *Parcours de la reconnaissance. Trois études*, Paris, Stock

ROQUES Martine, 1995, *Sortir du chômage : un effet de réorganisation du système des activités*, Liège, Mardaga.

SANDS David, WEHMEYER Mickaël, 1996, *Self determination across lifespan : independance and choice for people with disabilities*, Baltimore, Paul H Books.

SCHWARTZ Yves et ECHTERNACHT Eliza, 2009, « Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? », *Corps*, N° 6, p. 31-37.

SIMONNEAUX Laurence, SIMONNEAUX Jean, CHOUCANE Habib, « Le traitement des questions socialement vives en classe : des débats aux dérangements épistémologiques programmés », dans : Jean-François Marcel éd., *Recherches en éducation. Pratiques et apprentissages professionnels*. Dijon cedex, Éducagri éditions, « Agora », 2014, p. 13-31.

Genèse du projet FORMSCOLEEP

Le lycée professionnel est ouvert à une grande diversité de publics, qui présentent plus de facteurs de vulnérabilité scolaire (difficultés d'apprentissage, parcours marqués par des orientations contraintes – SEGPA, ULIS) et sociale (plus souvent originaires de catégories sociales populaires, voire défavorisées, que les élèves des séries technologiques ou générales - Ichou, 2016) ; disposant de ce fait de ressources scolaires et sociales moins opérantes que leurs camarades meilleurs élèves ou issus de familles plus proches de l'institution scolaire, ils sont donc plus fréquemment exposés aux ruptures de parcours (Flavier et al, 2017). Avec un accroissement, lié aux dynamiques inclusives, de l'accueil de lycéen.nes à besoins éducatifs particuliers, issus notamment de SEGPA, d'UPE2A ou d'ULIS, ces élèves interpellent les professionnels scolaires éducatifs et sociaux dans et autour des établissements et obligent à un renouvellement pédagogique (différenciation, adaptation, mise en accessibilité cognitive et sociale des apprentissages).

Par ailleurs, le LP souffre d'un déficit d'image, véhiculé par les standards des orientations socialement dominantes (Palheta, 2012), et accueille en majorité celles et ceux (Depoilly, 2023) qui n'ont pu ni décrocher un apprentissage aujourd'hui sélectif (Moreau, 2003 ; Jacques, 2017) ni intégrer la voie générale et technologique.

Or, ces élèves peuvent aussi bénéficier de formes de « résilience scolaire » (Bouteyre, 2008), ou d'« accrochage scolaire » (Denecheau, 2013) lorsqu'ils sont pris dans des accompagnements pédagogiques appropriés (Denecheau et Houdeville, 2018).

Face à ces constats, pour attiser la persévérance scolaire et dans une optique de valorisation des compétences acquises via les diplômes professionnels, les instructions officielles de CAP et de Bac pro ont introduit en 2020 « le chef d'oeuvre » défini sur le site eduscol comme : « une réalisation, collective ou individuelle, qui vous permet d'exprimer des talents en lien avec votre futur métier, et aussi de montrer et de valoriser vos compétences. Le chef-d'œuvre est l'aboutissement d'un projet pluridisciplinaire construit. Il permet de développer des compétences professionnelles et transversales ainsi qu'un sentiment d'appartenance à des communautés professionnelles. Construit sur les deux années de formation pour le CAP et sur une année pour le baccalauréat professionnel, il est évalué en fin de cycle, dans le cadre d'un examen. Il peut prendre toute forme (matérielle ou immatérielle) : la conception et réalisation d'un produit fini (en bois, métal, papier, tissu, etc.), un texte, un journal, un site internet, un film, des planches créatives ou de tendances, un carnet de route, l'organisation d'un événement culturel ou sportif, une manifestation, une exposition, un salon, un spectacle, un décor, la participation à un concours régional, national, international, la création d'une entreprise virtuelle. »

Comment faire venir et garder les élèves ? Comment sécuriser les parcours des lycéens vers leur prime insertion professionnelle ? Comment développer des formes pédagogiques ayant propension à favoriser la professionnalisation de ces lycéens, mais surtout leur qualification, définie comme « un pouvoir discrétionnaire dévolu aux employeurs » (Maillard, 2012) à même de « reconnaître la capacité à tenir un poste selon les prérogatives octroyées par leur titre » (Jacques, 2020). Comment revisiter la forme scolaire en LP pour favoriser l'engagement des élèves dans les apprentissages au lycée et en stage et prévenir les essoufflements des enseignants ?

Des premières expérimentations ... vers des modalités collaboratives de recherche

Face à ces défis, depuis 2020, en appui sur les corps d'inspection et la CARDIE, quatre lycées professionnels de l'académie de Limoges ont expérimenté différentes formes de rénovation de la forme scolaire. Un inventaire partagé et co-construit, sous forme d'ateliers de restitution en a été fait lors d'une rencontre inter-établissements en juin 2022 ; les expériences relatées peuvent se catégoriser selon trois axes (1)

aménagement des temps et des espaces de cours – 50' ; co-intervention ; création de magasin d'application ; (2) dispositifs d'accompagnement spécifiques, comme les entretiens de positionnement FLS pour les élèves allophones ; (3) projets hors les murs, tels que des actions humanitaires ou culturelles, voire à dimension citoyenne, pour affilier les élèves aux établissements, en particulier ceux avec internat. Deux autres LP les ont rejoints depuis. Cet inventaire a fait l'objet d'une première analyse par 4 enseignants-chercheurs de l'unité FrED, dans le but de mettre au jour les invariants inter-établissements, mais aussi les lignes de force pouvant faire l'objet de transferts entre établissements :

Les actions et projets présentés articulent les trois dimensions fondamentales qui structurent nos sociétés et qui sont au fondement des identités sociales : le temps, les espaces et les relations ; à savoir une imbrication des paramètres temporel, spatial et social inhérents à toute expérience.

Pour prendre des exemples de cette articulation temps/espaces/ relations parmi les actions présentées, en jouant sur le paramètre temps (ex : réduire les séances à 50') cela produit des effets sur les relations : les enseignants et équipes de vie scolaire ont constaté un climat de classe amélioré (attention plus soutenue des élèves, engagement plus net dans les apprentissages) ; mais aussi un travail d'équipe accru et renouvelé (utilisation du temps résiduel pour des questions de vie scolaire – punitions, devoirs faits – ou pour des co-interventions inédites – comme le magasin d'application en CAP vente- ou pour répondre aux besoins des élèves et soutenir leurs apprentissages – dédoublements de classes, préparation d'examen). Agir sur le temps produit aussi des effets sur les espaces : les moments dégagés par le format « raccourci », induisent des pratiques qui se déroulent ailleurs que dans les espaces traditionnels : dans une autre salle, mais aussi hors les murs, grâce à des partenariats.

Parallèlement, le fait de revisiter une manière d'occuper les espaces, agit aussi sur la dimension relationnelle : l'appropriation et la personnalisation des salles par les élèves, ou la création du logo pour identifier l'établissement d'affectation contribuent à faire des lieux scolaires des « espaces familiers », dans lesquels on se sent à sa place et légitime, « chez soi »... Ce qui n'est pas sans effet sur l'appétence scolaire, tout du moins la réduction de certaines « désertions », qu'elles relèvent de l'absentéisme, du décrochage ou du désengagement. Les projets qui conduisent l'élève hors les murs ont, quant à eux, à la fois un impact sur le « temps de sa vie » et sur ses relations : les exemples cités (film sur le thème des migrations, projet solidaire de collecte de jouets pour la Croix Rouge, projet « terre crue », résidences d'artistes) impliquent les élèves selon une responsabilisation qui les fait sortir du « temps de l'enfance » pour aller vers un « temps de sa vie » plus adulte (ils se sentent mûrir), à savoir un âge plus auto-déterminé et autonome au sens premier de ces termes. De plus, ces projets mettent les jeunes en prise avec des « questions socialement vives » (Simoneaux, 2008) comme la précarité sociale, l'éco-construction, les phénomènes migratoires, etc. ; mais aussi avec des questions locales transposables ailleurs, donc sans les enfermer dans l'offre endogène de formation et d'emploi (les ressources écologiques telle que l'usage de la terre crue, le recyclage ou ré-emploi de jouets abandonnés à l'échelle de la ville, qui peuvent se déployer ailleurs et autrement) : ces projets affilient donc les élèves à une historicité contemporaine propre au « temps de la société », mais aussi à la notion de territoire. Enfin, les démarches collaboratives indispensables à l'aboutissement de ces projets créent des « je –tu », autrement dit une inter-connaissance qui structure des « supports sociaux » que Martine Roques (1995) définit comme des « compter pour » et des « compter sur ». Les réalisations collectives (films, projets terre crue, etc.), mais aussi le tutorat, dans lequel un jeune compte sur un autre et se sent compter pour lui illustrent ceci...

Il apparaît donc que certaines configurations spatio-socio-temporelles, mobilisées dans ces projets pédagogiques, constituent des « terreaux de reconnaissance » (Ricoeur, 2004 ; Renault, 2006) : les actions présentées par les équipes contribuent aux « dynamiques inclusives » (Bedoin et Lemoine, 2022) en prêtant attention à tous et à chacun, en impliquant chacun et tous, quelle(s) que soi(en)t leurs caractéristiques identitaires et leurs propriétés socio-scolaires.

Un souhait commun : mieux connaître la diversité des parcours des élèves

A l'issue de cette phase, dans chaque LP, des groupes collaboratifs de réflexion entre chercheurs et acteurs scolaires (enseignants, DDFPT, proviseurs, CPE) ont initié un travail d'objectivation des effets des premières expérimentations sur les apprentissages et sur le climat scolaire. Ce travail se poursuit actuellement.

Lors de ces groupes collaboratifs de réflexion au sein des établissements, mais aussi via des entretiens longs avec les DDFPT (Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques), les équipes ont relevé de manière récurrente la difficulté des jeunes à franchir la « transition professionnelle » (Rose 2014) : développer une persévérance scolaire, s'approprier les cadres normatifs du métier préparé (gestes, postures, pratiques, savoir-être, etc.), se confronter au monde de l'entreprise en stage et lors des primes insertions, développer un rapport d'affiliation (Moreau, 2012) aux savoirs scolaires et professionnels, etc. Le souhait de « les faire parler » de leur rapport à la formation et au métier s'est dessiné : ceux qui viennent, ceux qui restent, ceux qui quittent, ceux qui sortent.

L'élaboration collective de portraits au long cours d'élèves a été décidée pour documenter : (a) les attractions/répulsions et les (dés)affiliations à leur métier ; (b) les forces didactiques et institutionnelles centrifuges qui agissent sur certains départs /vs/ centripètes qui fidélisent ceux qui persévèrent (c) quelles figures identificatoires s'activent dans leur parcours .

40 entretiens biographiques ont été conduits avec des élèves aux profils divers (garçons et filles ; filières ; degré de réussite et d'affiliation) dans tous les LP.

- Les premiers résultats pointent la dimension de l'écart entre des représentations initiales du métier (ex : la mécanique) et des dispositions forgées par des expérimentations issues de la sociabilité juvénile ou de la sphère domestique et la réalité des métiers nécessitant parfois une haute technicité. En ce sens, les prochains travaux collaboratifs entre chercheurs et équipes émettront des hypothèses quant aux moyens de réduire ces écarts : des pistes sont déjà mises en œuvre avec des immersions renforcées, avant l'orientation, en particulier une formalisation plus régulière de la liaison SEGPA/LP avec des dispositifs expérimentés sur 3 LP.
- Les jeunes plébiscitent l'importance du temps laissé pour apprendre, pour se tromper. Ce qui invite les équipes à se départir des scansionnements scolaires standardisés. Mais ce qui pointe aussi le rôle primordial de l'attention bienveillante et étayante du tuteur de stage, de la progressivité des tâches confiées. Les hypothèses de travail qui se dégagent portent sur le renforcement des relations aux entreprises avec les CLEE (Comités locaux école entreprise) et sur la mise en place de parcours aménagés (CAP en 3 ans).
- Les jeunes apprécient aussi d'expérimenter le « vrai travail » et non pas des tâches périphériques : en ce sens le chef d'œuvre est un support de reconnaissance et la journée académique du chef d'œuvre le 10 mai dernier au rectorat de Limoges en a été une belle démonstration.

Aujourd'hui, une recherche collaborative renforcée vers la « circulation des idées » :

Les expériences de regroupement « hors du quotidien » marquent les équipes et ont des effets fédérateurs et identitaires. Situés en fin d'année lorsque les élèves sont « partis », ces moments permettent de faire des bilans et desancements.

L'inscription dans le réseau des LéA, notamment via les outils numériques de mutualisation, a aussi stimulé des circulations pédagogiques inter-établissements, animées par la CARDIE et les chercheurs : (1) sur les stratégies éducatives et formatives proposées pour affilier les élèves au LP, au cursus et au métier ; nous pensons en particulier aux dispositifs de liaison SEGPA/LP, comme les TP d'immersion (2) sur les configurations des engagements dans une histoire locale, économique et institutionnelle ; avec quels

acteurs, quelles ressources et quels freins ?, comme par exemple la création d'un BUS inter-métiers ou d'un magasin d'application.

La prochaine journée inter-établissements du 8 juin qui se tiendra dans un des LP proposera un temps de partage d'expériences, puis, sous la houlette des chercheurs, des ateliers d'écriture pour mettre en récit réflexif et formaliser des retours d'expériences.

Conclusion

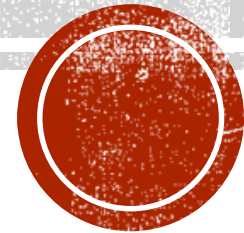
Pour finir, j'émet l'hypothèse que ce projet LÉA contribuera à des remaniements des identités de tous les protagonistes :

- Les élèves, dans une appropriation renforcée des apprentissages professionnels et un franchissement plus « lesté » des épreuves liées à leur professionnalisation ;
- les enseignants, dans une pratique pédagogique réflexive et toujours plus innovante, en appui et en interaction constructive avec la recherche ;
- les acteurs de la vie scolaire et des équipes de direction et d'inspection, dans une gouvernance collaborative amplifiée et en partenariat avec la recherche ;
- les étudiants de Sciences de l'éducation et de la formation, dans une confrontation aux réalités des établissements scolaires et dans un recueil ethnographique transformateur de leurs représentations initiales ;
- les chercheurs, dans un affinement méthodologique et conceptuel de la « recherche avec », en étroite co-construction avec les acteurs scolaires et les élèves.

Projet FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAIRE Enseignement Engagement Professionnel)

Marie-Hélène Jacques et Maryan Lemoine

Lab' 110 bis LIMOGES – le 9 juin 2022



RAPIDE PRÉSENTATION PERSONNELLE

- Antériorité d'enseignante en EREA
- Enseignements universitaires à destination des « pédagogies adaptées »
- Recherches portant sur les parcours scolaires et professionnels tout au long de la vie
- Attention accrue aux « charnières » de ces parcours (les transitions d'orientation, d'insertion, de reconversion, de bifurcation)
- Actualité : élèves d'ULIS lycée ; attractivité des formations des métiers et des territoires



LE LYCÉE PROFESSIONNEL

- Diversité des publics d'élèves
- Situations de vulnérabilité socio-scolaire
- Emergence de la question des « dés-appétances scolaires », des ruptures de parcours
- Le LP est au cœur de la problématique suivante :
- Qu'est-ce qui « fait ressource » pour sécuriser les apprentissages, les insertions et les parcours ?



PETIT DÉTOUR VERS LE MONDE DES APPRENTIS

- Recherche longitudinale : suivi de 17 collégiens aspirants apprentis sur 4 ans
- Les déboutés ; les reconvertis ; les affiliés ; les experts
- Pour interroger les processus d'apprentissage, de qualification et de fidélisation : regard sur ceux qui se sont certifiés
- JACQUES Marie-Hélène (2022), « Entre reconnaissance et qualification : regards sur la variabilité des destins d'apprentis de niveau V », *Formation Emploi*, N° 157, p. 123-144.
- JACQUES Marie-Hélène (2017), « Quatre ans après le collègue : retour sur les parcours d'aspirants apprentis », *Formation Emploi*, N°136, p.29-54.
- JACQUES Marie-Hélène (2013), « Transition vers l'apprentissage. Choisir le CAP par apprentissage en fin de Troisième », *Education et Formation*, N° e-298-03, p. 71-86
- JACQUES Marie-Hélène (2016), « Après la classe de Troisième : les « non-entrées » en apprentissage.», in Jacques M.-H. (dir), *Les transitions scolaires : paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires, p.361-375



Identifié.e ou instrumentalisé.e ?

- Chosifié.es
- Tâches minimales du référentiel ou ingrates : injonctions intenable
- Maltraitance relationnelle

Déni de qualification
→ réorientation post
CAP



Identifié.e ou instrumentalisé.e ?

- Chosifié.es
- Tâches minimales du référentiel ou ingrates : injonctions intenable
- Maltraitance relationnelle

- Identifié.es seulement comme membres interchangeables du processus de production (répétitivité; tâches d'exécution)
- Référentiel respecté bien que statut d'apprenti.e « malmené.e »
- Phases de découragement

Déni de qualification
→ réorientation post
CAP

Qualification fragile
→ arrêt post CAP
Emplois précaires
dans le champ



Identifié.e ou instrumentalisé.e ?

- Chosifié.es
- Tâches minimales du référentiel ou ingrates : injonctions intenable
- Maltraitance relationnelle

- Identifié.es seulement comme membres interchangeables du processus de production (répétitivité; tâches d'exécution)
- Référentiel respecté bien que statut d'apprenti.e « malmené.e »
- Phases de découragement

- Identifié.es comme professionnel.les en devenir
- Entreprise = espace « familial »
- Accompagnement graduel
- Tâches accomplies appréciées
- Identification des réussites
- Progressivité des responsabilités

Déni de qualification
→ réorientation post
CAP

Qualification fragile
→ arrêt post CAP
Emplois précaires
dans le champ

Les « experts »
Qualification avérée
→ poursuite post
CAP Emplois
qualifiés dans le
champ



Confirmer ou réfuter une affiliation au métier

- Dégoût du métier, récits de souffrance
- Sentiment exprimé du déni de qualification
- Le CAP = une attestation de niveau utile pour se réorienter

Déni de qualification
→ réorientation post
CAP



Confirmer ou réfuter une affiliation au métier

- Dégoût du métier, récits de souffrance
- Sentiment exprimé du déni de qualification
- Le CAP = une attestation de niveau utile pour se réorienter

Déni de qualification
→ réorientation post CAP

- On « a bien appris »; on est « du métier »
- Preuves de leur capacité à tenir un poste : récits de difficultés surmontées
- Relativisation de la valeur d'usage et d'échange de leur CAP

Qualification fragile
→ arrêt post CAP
Emplois précaires dans le champ



Confirmer ou réfuter une affiliation au métier

- Dégoût du métier, récits de souffrance
- Sentiment exprimé du déni de qualification
- Le CAP = une attestation de niveau utile pour se réorienter

Déni de qualification
→ réorientation post CAP

- On « a bien appris »; on est « du métier »
- Preuves de leur capacité à tenir un poste : récits de difficultés surmontées
- Relativisation de la valeur d'usage et d'échange de leur CAP

Qualification fragile
→ arrêt post CAP
Emplois précaires dans le champ

- Conformité aux normes et règles professionnelles
- Confirmation par le collectif de travail
- Adhésion aux contenus de formation
- Récit jalonné de faits marquants « qualifiants » marqueurs de professionnalité
- Ambition

Qualification avérée
→ poursuite post CAP
Emplois qualifiés dans le champ



→ MODÈLE D'ANALYSE

Reconnaissance de la personne

- Identification
- Auto-reconnaissance –
- Gratitude- reconnaissance sociale

Reconnaissance du travail

- Genre professionnel
- Style professionnel
- Ethos professionnel

Remaniement identitaire : ce qui consolide

- Appartenance sociale confirmée - MOI
- Récit de soi renouvelé – Personnalisation – JE
- Argumentation de soi – (réflexivité, généralisation, transférabilité)

AU FINAL...

- les **modalités de reconnaissance**, dispensées par les personnes qui doivent statutairement être des soutiens sociaux professionnels, notamment via des **tâches qui singularisent le jeune** et donnent sens à son métier, constituent une **ressource différenciatrice de la qualité des parcours de professionnalisation** des apprenti.es.
- ==> Effets sur la qualification



RÉFLEXIONS ET HYPOTHÈSES QUE CELA SUSCITE

- Approche longitudinale de l'innovation pédagogique « en train de se faire » et des parcours de formation et d'insertion d'élèves
- Co-construction des équipes de la recherche et des acteurs de terrain : dimension collaborative ; don / contredon ; confiance réciproque autour de principes éthiques de la recherche de type participatif (acteurs / sujets)
- Dimension réflexive individuelle mais surtout collective



LES PARIS DU PROJET *FORMPROLEEP*

- Certaines **modalités revisitées de la forme scolaire** mises en œuvre par les équipes pédagogiques jouent sur les **temps**, les **espaces** et les **relations** d'apprentissage.
- Elles induisent potentiellement des **effets qualitatifs** sur les conditions d'apprentissage et l'**engagement** des élèves, voire sur leur **affiliation au métier**.
- Ces modalités pédagogiques renforcent le **sentiment d'appartenance** à une communauté professionnelle et corolairement **l'attractivité des formations et des métiers** afférents.
- Le **chef-d'œuvre** en tant qu'objet de formation, à forte **valorisation et visibilité sociale** des métiers, est un vecteur de **reconnaissance** professionnelle et participe de ces modalités.
- Ces **pédagogies innovantes et engageantes** contribuent à **sécuriser les parcours** de formation des élèves en particulier ceux en situation de vulnérabilité, et conséquemment leur qualification et leur transition vers les primes insertions professionnelles.



FACE À CES PARIS, CE QUE J'AI APPRIS DE VOS TRAVAUX DE LA MATINÉE

- Un champ lexical dynamique et positif : reconnaissance, réussite, récompense
- Des appuis : dimension longitudinale (durabilité), donner la parole aux élèves, recueillir leur points de vue mais aussi volonté d'identifier leurs besoins
- Des attentes : feed-back, faire équipe, échanger, partager... ce à quoi les chercheurs veilleront...



QUELLES IMPLICATIONS, QUEL PARTENARIAT, QUELLE MÉTHODOLOGIE ?

- La parole à Maryan Lemoine



Séminaire Master 2 - Projet LÉA FORMSCOLEEP -

le 5 02 2024 13h30/ 16h30 en salle D005

Pauline DAVID, Jérôme FATET, Marie-Hélène JACQUES, Maryan LEMOINE

- 13h30 /14h15 : Les étudiant.es de M2 présents auront lu chacun.e un des **textes** proposés dans la liste ci-dessous, qui concernent le LP (objectif : acquérir une culture générale scientifique sur les LP). Chacun fait un rapide retour sur son texte : qu'en retient-on ?
- 14h15 /15h00 : Claude, Nicolas et Léa qui ont effectué des relevés de terrain nous font partager leurs notes et observations : quels étonnements ? quelles questions se posent-ils ? quelles sont les zones à creuser selon elles et eux ?
- Pause 10'
- 15h10- 16h00 : Les enseignants-chercheurs présenteront la méthodologie et leurs propres relevés du séminaire LÉA du 18 janvier : ouverture aux questions des étudiants ; leurs remarques.
- 16h00 – 16h30 : Mise en discussion – Quelles focales privilégier pour les futurs relevés ? Pour la production de résultats intermédiaires ?

Bibliographie :

BRUCY Guy, MAILLARD Fabienne et MOREAU Gilles, 2012, “Le CAP : regards croisés sur un diplôme centenaire”, Revue française de pédagogie, N°180, dossier.

DEPOILLY Séverine, 2017, « Affirmation et contestation du genre dans les lycées professionnels », *Travail, genre et sociétés*, n° 38, p. 113-132.

DESOMBRE Caroline, BAILLEUL Michaël, BAEZA Carole *et al.*, « Motivation des élèves de lycée professionnel. Entre réalité et illusion », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2017/1 (N° 59), p. 13-25.

DIVERT Nicolas, 2023, « Les “petits” diplômes sont préparés par des “petits” profs. » », dans : Séverine Depoilly éd., *Idées reçues sur les « petits » diplômes. Les coulisses de la formation professionnelle*. Paris, Le Cavalier Bleu, « Idées reçues », p. 63-68.

DIVERT Nicolas, 2020, « Avoir le souci des autres. Apprendre les soins en baccalauréat professionnel », *Images du travail, travail des images* [En ligne], N° 9

DURU-BELLAT Marie, MEURET Denis, 2009, *Les sentiments de justice à et sur l'école*. De Boeck Supérieur, « Pédagogies en développement », spécifiquement le chapitre 11

FLAVIER Eric, GAILLARD Joël, BEN ABID-ZARROUK Sandoss, « Entre ruptures éducatives et cloisonnements pédagogiques. Repenser la lutte contre le décrochage scolaire en lycée professionnel », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 2017/1 (N° 59), p. 27-39.

MAILLARD Fabienne, 2023, « C'est le ministère de l'Éducation nationale qui crée seul les diplômes. » », dans : Séverine Depoilly éd., *Idées reçues sur les « petits » diplômes. Les coulisses de la formation professionnelle*. Paris, Le Cavalier Bleu, « Idées reçues », p. 33-39.

MAILLARD Fabienne, 2016, « La réforme de la voie professionnelle : une politique scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, n° 41, p. 151-168.

PALHETA Ugo, 2016, « La double vérité de l'orientation vers l'enseignement professionnel », in Jacques M.-H. (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*, Rennes, Presses Universitaires, p.217-226.

TROGER Vincent, 2014. « Les enseignements technologiques et professionnels : la part d'ombre du système scolaire ». Dans : Jacky Beillerot éd., *Traité des sciences et des pratiques de Paris: Dunod, l'éducation*, p. 243-252.

VANDELLE Hélène, 2016, « La transition vers le lycée professionnel : stratégies pédagogiques autour de l'estime de soi et du sentiment d'efficacité personnelle », in Jacques M.-H. (dir.), *Les transitions scolaires. Paliers orientations, parcours*, Rennes, Presses universitaires, p.337-352.

ZOUGGARI Najate, 2016, « De quel bois fait-on les ébénistes ? Quand l'ordre professionnel trouble la forme scolaire : l'apprentissage en Suisse », *Formation emploi* [En ligne], 133 | URL : <http://formationemploi.revues.org/4676>

**Retranscription de l'immersion
Lycée professionnel du 13 au 15 novembre 2023**

Dans le cadre du projet Formscoleep, nous sommes allés avec mon collègue de promotion dans un lycée professionnel du réseau LeA du 13 au 15 novembre 2023. Un des enseignants chercheurs nous attendait à la grille du lycée à 8h40 le 13 novembre 2023, afin de nous accompagner voir la directrice. Près de la grande grille pour laisser passer les voitures qui se trouveront fermées, nous pouvons voir juste à côté de cette grille, une porte pour les piétons.

Arrivés à la grille pour piétons, notre accompagnateur sonne pour qu'on nous ouvre la grille. Il se présente en donnant son nom et annonce qu'il est présent pour le LÉA. Dépassant la grille, nous pouvons apercevoir une ancienne cabine téléphonique¹. Nous saurons plus tard par la directrice que cette cabine téléphonique deviendra une boîte à livre, même si pour l'instant elle est surtout utilisée par les élèves pour mettre leur sac à l'abri de la pluie. Elle finira par nous dire qu'elle a comme projet pour son établissement de refaire la cour grâce à un lycée d'éco-conception pour qu'il y ait "moins de béton" et qu'il y ait "une fournaise" quand il fait chaud. La personne qui sera chargée du projet est une connaissance qui s'est faite quand elle était proviseure adjointe. L'architecte qui doit rénover la façade du bâtiment où se trouvent les dortoirs et le foyer², a accepté sa demande d'inclure dans le projet, la cabine téléphonique.

Pour en revenir, à notre entrée dans ce lycée, après avoir aperçu à droite, la cabine téléphonique se situant près des portes de sortie du bâtiment administratif, on peut voir à gauche la route qui mène à un parking pour voiture qui se trouve derrière le bâtiment où se situe l'accueil.

En arrivant, notre accompagnateur nous indique que nous devons chercher l'accueil. On monte les quelques marches du bâtiment se trouvant en face de nous vers la gauche, là où on pouvait lire le mot accueil. L'enseignant chercheur se met à toquer. La secrétaire sort et nous demande pourquoi nous sommes ici. Nous nous présentons et l'enseignant chercheur lui demande si nous pouvons rentrer. Elle indique que "bien sûr, vous n'allez pas rester dehors" et l'enseignant chercheur lui indique qu'il pensait que c'était un salon. Nous rentrons donc dans l'accueil et elle se place derrière son bureau. En lui expliquant que nous avons rendez-vous avec la directrice, elle nous explique que ce n'est pas dans ce bâtiment, elle se lève et avec des gestes essaie de nous montrer le chemin. Elle finit par s'excuser, car étant gauchère, inconsciemment, elle utilise souvent sa main gauche pour expliquer.

Après l'avoir remercié, nous redescendons les marches pour nous diriger vers la cour de récréation pour pouvoir rentrer par l'entrée principale du bâtiment administratif³. Nous sommes accueillis par Madame D la gestionnaire qui se trouvait dehors en train de téléphoner. En nous voyant, elle interrompt son appel et nous demande qui est qui, c'est-à-dire les étudiants qui devront rester et non l'enseignant chercheur. En effet, avant l'

¹ Voir annexe n°3

² Voir annexe n°2

³ Voir annexe n°1

entrée sur le terrain, nous avons déjà pris contact avec Madame D pour des questions logistiques. En effet, nous devons également passer deux nuits à l'internat et également manger au lycée jusqu' au mercredi midi.

Par la suite, nous sommes venus nous présenter à la directrice. Cette dernière est non seulement la directrice du lycée, mais également du collège. Elle nous a demandé ce que nous voulions voir dans son établissement. Avec mon collègue, nous lui avons présenté les raisons de notre venue, c'est-à-dire pouvoir observer les relations entre les enseignants et les élèves, la relation pédagogique, les déroulés des cours et les relations des élèves entre eux. Nous lui avons également demandé si elle nous autorisait à prendre des photos des lieux, tout en précisant que si jamais une personne était photographiée, elle serait floutée.

Par la suite, elle nous a dit que nous n'aurions pas grand chose à observer des lieux, car le matériel du projet de la classe flexible n' était pas encore arrivé et qu' elle aurait environ 15 jours de retard. L' enseignant chercheur présent lui a expliqué que d' autres établissements feraient l' objet d' une visite d' un autre groupe d' étudiants comme St E⁴. Cependant, ces derniers ont plus de retard dans le projet par rapport à cet établissement, car ils n' ont toujours pas commandé le matériel, ce qui a étonné la directrice. Selon elle, cet établissement a reçu les subventions avant son propre lycée et ce, depuis un moment. Ensuite, elle nous a indiqué que nous suivrons deux principales classes de premières CAP (deux emplois du temps où comme nous pouvons le voir, certains temps sont mutualisés, c' est-à-dire qu' un professeur peut accueillir en petit groupe, d' un niveau toute classe confondu de première CAP, afin de pouvoir accompagner et adapter les apprentissages). En effet, selon le groupe, le niveau ne sera pas le même, les notions vues avec les élèves seront adaptées à leur niveau. Beaucoup d' élèves présentent des besoins particuliers, comme par exemple les élèves allophones.

L' enseignant chercheur qui nous accompagne lui demande si c' était possible de voir et de visiter les emplacements des nouvelles salles de cours. Elle lui dit qu' elle était d' accord, mais qu' elle ne voyait pas vraiment l' intérêt à cause du matériel manquant et de l' arrêt du chantier. Au cours du chemin dans ce bâtiment, nous sommes présentés aux membres de l' administration. Pendant la visite, la directrice nous a expliqué que cet établissement était autrefois une caserne dans les années 50, c' est pourquoi la cour est immense, on y apprenait les métiers du bâtiment. Elle a appris récemment que son grand-père avait fait son service militaire à cet endroit. L'enseignant-chercheur, lui demande combien d'élèves sont présents dans l'établissement, elle lui répond alors "présent ça dépend des jours, mais on a 183 élèves à 3 élèves près selon les jours", a-t-elle dit en riant, et la majorité sont en internat, elle continue à nous répondre en marchant. L'établissement compte de nombreux élèves qui proviennent de Limoges et des alentours, elle ajoute, ils viennent parfois de loin. Son projet est que l'orientation soit choisie et non subie, en facilitant les passerelles entre les filières. Nous sortons du bâtiment administratif pour que mon collègue puisse rentrer sa voiture dans le parking. En l'attendant, elle nous explique les rénovations qu'elle souhaite apporter au

⁴ Pour préserver l'anonymat des lieux et des personnes, les prénoms, les noms et les noms des lieux ou de la ville, seront nommés à partir de la première lettre.

niveau de l'aspect extérieur. Quand mon collègue est revenu, nous sommes retournés par la porte extérieure, dans le bâtiment administratif.

Elle nous amène au premier étage du bâtiment, où se trouvent les cours comme l'anglais, le français, l'histoire... A ce moment-là, nous apercevons un enseignant devant sa salle, qui parle avec deux élèves. Dans la salle, nous pouvons apercevoir d'autres élèves déjà installés. La directrice en profite pour nous présenter et nous poursuivons notre chemin jusqu'au milieu du couloir. Elle ouvre la porte et nous présente une petite salle où la table prend la majorité de la place. Sur le côté droit contre le mur, une pile de livres de différents niveaux scolaires du lycée est entreposée. A l'opposé, un micro-onde et une bouilloire sont posés sur une petite table derrière la proviseure. Elle nous explique qu'au moment où ils recevront le matériel, cette salle deviendra un sas où l'élève pourra poser ses affaires. Cela devrait permettre selon elle, à l'élève de déposer de manière symbolique tout ce qui n'a pas trait à l'école, c'est-à-dire qu'il redevient un élève en passant la porte. Ils pourront notamment poser leurs affaires dans un casier approprié. Il y aura également un autre casier, qui par contre, sera exclusivement pour le matériel comme des livres ou du matériel pédagogique, car en effet, elle s'est rendue compte depuis quelques années que la dématérialisation mettait de plus en plus les élèves en échec à cause de la difficulté à mémoriser et à se concentrer avec ce modèle. Elle souhaite mettre des affiches pédagogiques et des frises dans la salle du sas. Le projet est d'intégrer dans chaque salle de cours, une zone d'isolement pour que l'élève puisse se recentrer, travailler à son rythme ou s'il a terminé son travail en avance, pour qu'ils puissent laisser du temps aux autres, qu'ils ne les déconcentrent pas.

L'objectif pour elle, est que dans le futur, les groupes-classes à besoins particuliers puissent aller et venir entre les classes, c'est-à-dire se mélanger. C'est pourquoi, le sas donne également accès à une autre salle de cours. Elle indique qu'en plus des personnes en situation d'allophonie, elle a un groupe d'élèves qui ont "plus de difficultés cognitives" comme les dysorthographiques et dyspraxiques, ce sont les exemples qu'elle nous donne pour nous expliquer. Le dernier groupe pour elle, ne sont pas des besoins à proprement parler, même s'ils en ont, c'est-à-dire qu'ils ont pour les apprentissages, le besoin qu'on leur laisse du temps d'aller à leur rythme.

Elle espère que progressivement, même si elle ajoute que c'est peut-être utopique, que les groupes à besoins particuliers fusionnent en un seul groupe. Par la suite, nous continuons notre visite. Vers la fin du couloir, elle indique qu'il y aura une autre salle avec un sas. Elle nous explique que pour l'instant les professeurs qui enseignent les matières scientifiques ne souhaitent pas descendre du deuxième étage et que le professeur de mathématiques remonte systématiquement dans sa salle. Elle dit qu'elle comprend cependant que le professeur enseignant la physique ne puisse pas à cause du matériel et de l'équipement. Elle nous indique que les professeurs en matière scientifique ne sont pas les seuls à refuser de changer de classes. L'enseignante d'anglais refuse de quitter ce qu'elle qualifie de "sa" classe selon la proviseure. La proviseure nous dit que la salle de la professeure d'anglais Mme G est un peu spéciale, car elle l'a personnalisée, elle finit par ajouter que Mme G est également spéciale. Elle nous précise également que sur les quatre enseignants porteurs du projet, deux sont

partis. L' une de ces enseignants pourrait revenir l'année prochaine, tandis que le second, son départ lui semble définitif. En descendant, la proviseure nous explique que les élèves se sont attribué quelques espaces, comme les élèves de CAP menuiserie, qui ont élaboré et placé des panneaux de bois dans les escaliers, au niveau des murs. Nous redescendons au rez-de-chaussée, où nous nous dirigeons vers la salle des enseignants. On est alors présenté à ceux qui sont présents, c est -à- dire trois enseignants dont l' un est un professeur de français. Lors de notre passage à la salle des enseignants de la section générale, nous avons aperçu le planning du cdi, qui n' est ouvert que 2 jours par semaine: le mardi et le jeudi. La proviseure nous informe que cette professeure de documentation tourne sur d' autres lycées.

Par la suite, la directrice nous amène au local de la vie scolaire pour nous présenter où trois surveillants dont 2 femmes sont présents. Nous finissons par visiter le reste de l' établissement. Elle nous montre alors l'ancien bâtiment qui se trouve à droite de la cour qui sert encore d "ateliers". Finalement, les enseignants les appellent ainsi (je vais le découvrir dans l' après-midi), mais ce sont des salles de cours. Juste en face de ce bâtiment, se trouvent les nouveaux plateaux techniques⁵ qui comprennent des salles nommées zones de lancement, qui sont des salles de cours. Néanmoins, nous pouvons voir des zones d' isolement, ce sont des paravents gris qui se tirent, ils se trouvent après chaque porte de zone de lancement. Seuls l'atelier menuiserie n'a pas de salle de lancement ni de zone d' isolement (le professeur de menuiserie étant très attaché à son atelier, il semble très satisfait d'après ces propos quand je suis venue l'observer dans l'après-midi) .

Les ateliers consacrés aux énergies thermiques doivent être partagés entre plusieurs enseignants. D' après la directrice, les enseignants préféreraient avoir chacun leur espace et n' aimeraient pas le partager. En sortant de l' atelier menuiserie nous apercevons une petite maison⁶, c est-à-dire le local où les élèves peuvent ranger le matériel. Plus tard dans la journée, j 'apprendrais par le professeur en ateliers menuiserie qu' ils ont été réalisés par d'anciens étudiants, tout comme un auvent⁷ situé au-dessus de la porte du magasin.

En nous rendant aux deux derniers ateliers, la directrice nous présente une fresque peinte⁸ par d' anciens élèves sous la direction de la responsable de l'atelier peinture. Cela représente des mains de professionnels ou de futurs professionnels qui utilisent différents outils. Cette fresque se situe sous un petit abri en pierre, situé à côté de la grille⁹ qui mène au collège et à la cantine scolaire.

⁵ Annexe n°4 et n°8

⁶ Annexe n°7

⁷ Annexe n°6

⁸ Annexe n°9

⁹ Annexe n°10

Nous continuons notre visite par l'atelier maçonnerie, où nous pouvons voir en arrivant dans le bâtiment de l'atelier maçonnerie¹⁰, sur le côté droit un four en pierre où la directrice indique qu'il fonctionne parfaitement, car l'année dernière ils ont fait cuire des pizzas dedans. A notre droite, nous pouvons voir une fontaine encadrée de deux bancs décorés en mosaïque de toutes les couleurs. Au fond de la salle à gauche, des petites maisons sont construites comme des décors de cinéma. La proviseure, indique que le professeur souhaitait les détruire à cause du manque de place, mais qu'il hésitait, car il s'est aperçu que ces constructions permettaient de créer des vocations et de déconstruire les représentations du métier de maçon. Au centre de la pièce, nous pouvons voir le montage de murets en béton. En avançant au centre de la pièce, nous pouvons voir l'un des chefs-d'œuvre des élèves, une voûte en construction. Elle nous explique qu'il existe encore une pièce en haut des marches, mais qu'elle ne pourrait pas fournir de plan précis de l'atelier si elle le devait, car les enseignants sont capables de créer par eux-mêmes d'autres salles. Elle continue à nous expliquer que le lycée voulait proposer des formations avec des matériaux que l'on utilisait à l'époque, mais dans un but écologique et d'éco responsabilité pour que les élèves puissent acquérir ces compétences et puissent les valoriser sur le marché de l'emploi. Pour ce faire, ils utilisent du chanvre, de la terre crue ou de la paille comme isolant. Néanmoins, le lycée a fait le choix de continuer à former les élèves à l'utilisation du béton, car c'est ce qui est encore très demandé par les employeurs.

Un peu plus loin, nous retrouvons le dernier atelier: celui de la peinture, qui lui aussi ne présente aucune salle de lancement ou de zone d'isolement. Il se situe dans l'ancien bâtiment¹¹ tout comme l'atelier maçonnerie. Pour le moment, il ne semble pas qu'il y ait de nouvelles salles de prévues pour cette formation.. L'atelier est composé de plusieurs petites pièces avec une porte placée à gauche de chaque espace. Le principe de cet atelier est que chaque élève est responsable de sa pièce et sait dans quel ordre précis il doit commencer les travaux. Néanmoins, c'est à lui de juger et de choisir par quels gestes, compétences, savoir-faire, il doit apprendre en premier pour réaliser l'objectif.

Dans cet atelier, nous pouvons voir l'éco responsabilité comme dans l'atelier maçonnerie. Cet atelier est équipé d'une machine qui nettoie les pinceaux et qui séparent l'eau de la peinture, pour renvoyer cette dernière dans une entreprise de traitement qui va alors recréer de la peinture à partir de ces résidus. Les élèves apprennent même à réaliser eux-mêmes de la peinture, qui selon la directrice, a été investie également par la rectrice lors de sa dernière visite.

Nous nous dirigeons alors vers les chambres d'hôtes qui sont situées dans le même bâtiment que l'accueil et que les dortoirs des élèves. Le foyer¹² se situant juste à côté des chambres d'hôtes. Ce dernier est présenté par la directrice comme étant un chef-d'œuvre d'anciens élèves où sont représentés trois des quatre ateliers. Elle nous explique que les espaces

¹⁰ Annexe n°11

¹¹ Annexe n°11

¹² Annexe n°13

où les élèves ont réalisé un chef-d'œuvre, ne sont pas détériorés. La proviseure leur laisse utiliser en autonomie le foyer, même si en début d'année, il surveille un peu.

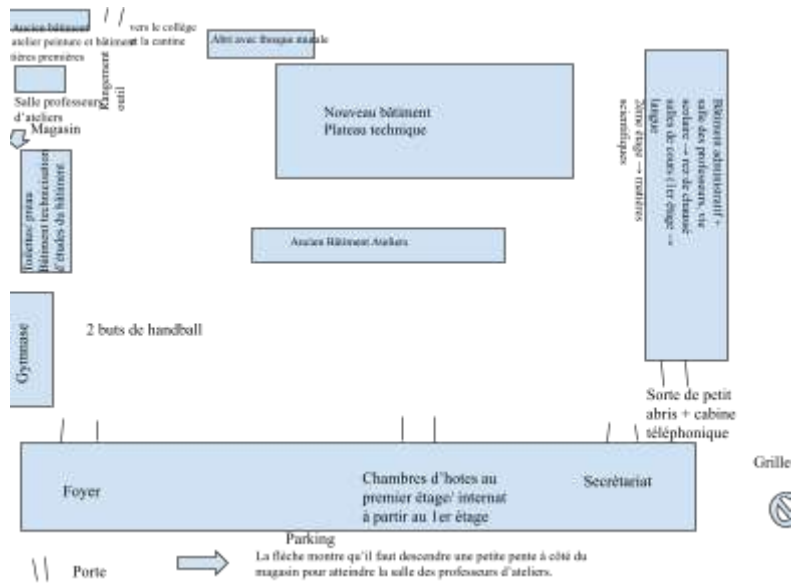


Schéma de l'ensemble du lycée

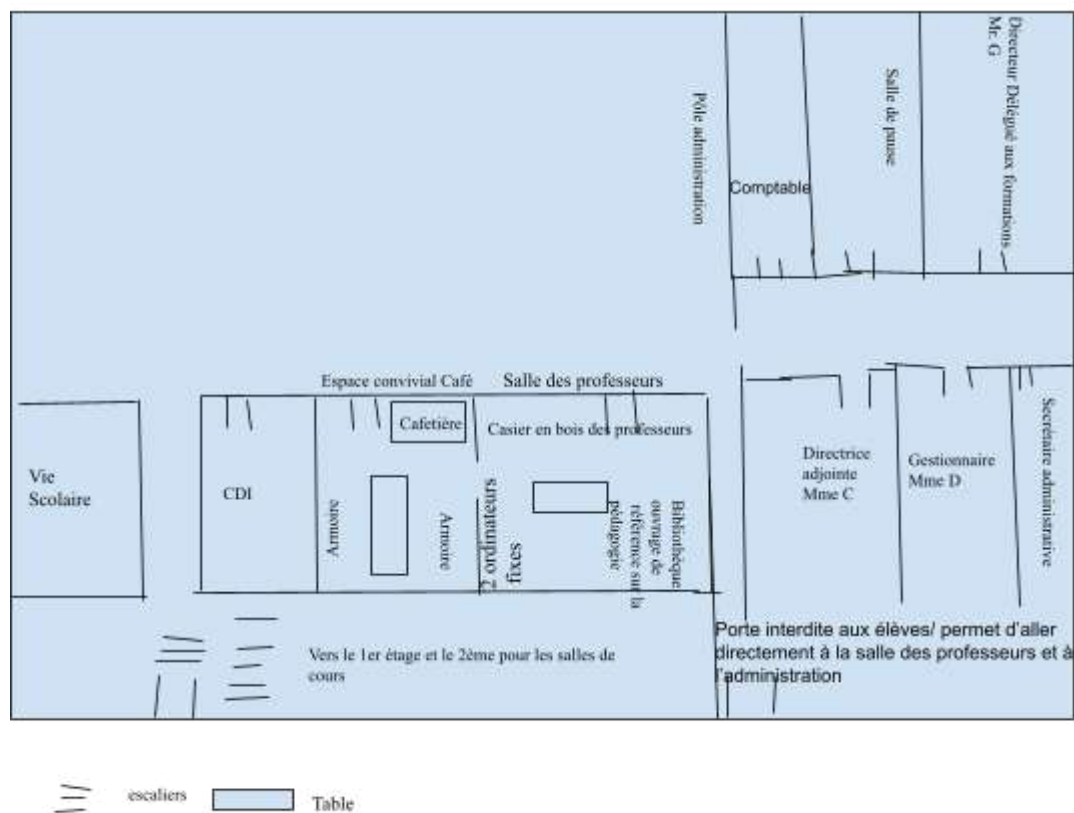


Schéma du bâtiment administratif

Nous revenons par la suite dans le bâtiment administratif pour nous diriger vers une petite salle de réunion qui ressemble davantage à une salle de pause, car elle propose des boissons et une kitchenette. Elle était investie juste avant par les autres membres du personnel administratif. Par la suite, nous décidons de nous répartir dans des classes et activités différentes après la pause récréation. Mon collègue a été dirigé par un professeur pour aller en cours de sport, tandis que j'ai décidé de monter au deuxième étage (où se déroulent tous les cours de sciences et de mathématiques, le cours d'arts appliqués est le seul n'étant pas un cours scientifique présent au second étage) pour suivre le cours d'arts appliqués. Pour ce cours, la directrice m'accompagne pour me présenter à l'enseignant. En cours de chemin, elle me pose des questions pour savoir dans quelle discipline je suis et ce que je vais faire pendant ces trois jours, vu que le matériel n'est pas arrivé, elle souhaite également savoir si un retour est possible. Nous sommes arrivées à 10 h 20, devant la classe d'arts appliqués, elle explique à l'enseignant que je suis l'étudiante venue en observation pour le LéA, il lui répond qu'il avait entendu parler de ma venue et il n'était donc pas surpris. Cet enseignant Mr L, connaît l'existence du projet, mais ne semble pas participer pour l'instant (la proviseure ne nous a pas donné son nom, seuls Mme G et Mr. E y participent).

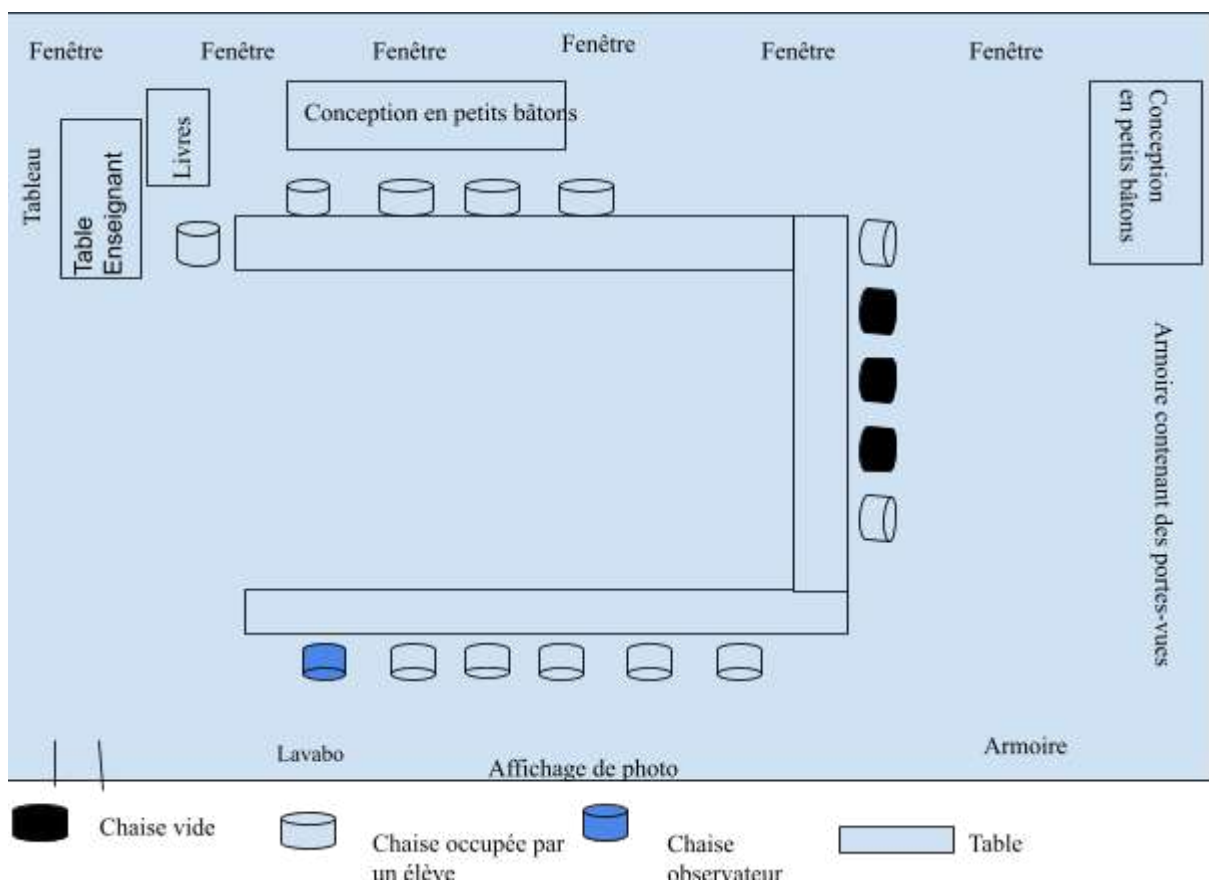


Schéma de la classe d'art appliqué (B4 n°27) de Mr L

Par la suite, la proviseure nous a laissé et l'enseignant Mr L, m'a laissé me présenter à la classe de 1ère Cap peinture, je leur avais précisé que j'étais en master, ce qui a permis à l'enseignant de leur expliquer ce qu'était l'université, car certains élèves lui posèrent la question. De plus, l'enseignant leur explique que je ne suis pas là pour l'observer, lui. Il ajoute l'exemple de l'inspecteur qui était déjà venu quelque temps auparavant et leur explique que dans cette situation l'inspecteur observait comment il faisait cours à A (prénom d'une fille de la classe). Puis, il continue en les informant que je serais avec mon collègue à l'internat pour plusieurs jours. L'une des filles s'est alors exclamée "*elle ne va pas être déçue*", un garçon rajoute à ce moment-là "*elle va pleurer*". J'ai pris place autour de la table près de la porte d'entrée. Nous pouvons voir dans cette salle que les tables sont toutes disposées de manière à ce qu'elles forment ensemble un U. Deux tables sont placées au centre de cette forme en U. Nous pouvons apercevoir 16 élèves dont deux filles.

Peu après que je me sois installée, l'enseignant a mis une musique de fond et s'est dirigé vers le fond de la classe pour récupérer les portes-vues des élèves et leur distribuait. A ce moment-là, nous pouvons entendre un nom d'élève qui était appelé par le bureau de la vie scolaire. Un élève qui s'appelle C, interpelle l'enseignant pour lui dire que la scolarité l'appelait, l'enseignant lui indique de se rasseoir, car ce n'était pas son nom qui avait été prononcé. L'élève renchérit en lui disant qu'il souhaitait y aller quand même, car il aimait la scolarité. Pendant que l'enseignant continue à distribuer les portes-vues, il dit tout fort qu'il a oublié son sac, une de ses camarades lui signale qu'il a "*de toutes façons jamais ses affaires*".

A 10h30, l'enseignant éteint la musique et commence à présenter l'activité à l'ensemble de la classe. Il précise qu'il faut qu'ils s'appliquent, car elle sera notée. Une des élèves le coupe en lui disant qu'elle bâclé et que de toute façon c'était "moche", elle n'allait donc pas avoir la moyenne. L'enseignant continue à expliquer l'objectif de l'activité qui est de réutiliser les lettres de l'alphabet qu'ils ont vu dans les cours précédents, c'est-à-dire le a,b,c,d,e,u,y et ils doivent utiliser au moins une lettre qu'ils n'ont pas apprise en cours. De plus, ils doivent utiliser ces lettres pour écrire deux mots d'aux moins cinq lettres. Il prend comme exemple le mot chat pour leur expliquer la réutilisation des lettres et de les inciter à prendre un mot qu'ils connaissent . Les élèves commencèrent à discuter entre eux et à poser des questions à l'enseignant concernant le choix du mot. La majorité du temps, les élèves lui disaient qu'ils ne savaient pas quel mot choisir. C'est pourquoi, l'enseignant leur précise "*que s'ils ont un blaz, un nom de groupe, de mail, de snapchat, tic toc qu'ils pouvaient les réutiliser*". A ce moment-là, il s'est trompé de nom de réseau social, les élèves se sont mis à rigoler, l'enseignant s'est alors excusé en leur disant "*que voulez-vous, je suis vieux*".

A 10 h 36, l'enseignant a réuni les élèves qui n'étaient pas présents à la dernière séance en leur demandant de s'asseoir aux tables se situant au centre du U. Il leur explique que la classe avait appris des typographies avec un effet textuel comme poilu, éclatant, transparent. L'enseignant se redresse et reprecise à l'ensemble de la classe que les deux mots choisis doivent être écrits en fonction du type de typographie qu'il avait imposé. Chaque élève en a une spécifique inscrite sur sa feuille d'activité et qui a été décidée la semaine dernière. Par la

suite, les élèves réunis au centre de la salle rejoignent leur place sur la demande de l'enseignant, qui quant-à-lui passe voir les travaux de l'ensemble des élèves. A un moment donné, il remarque que l'élève qui s'appelle C n'avait pas enlevé son bonnet, il lui demande de l'enlever, mais l'élève ne veut pas et lui indique qu'il "*a une tête d'affro sans*". L'enseignant insiste, l'élève finit par l'enlever et l'enseignant finit par dire que "*non, ça ressemble à un champignon*". Les autres élèves se mettent alors à rire et à le charrier. Un élève demande à l'enseignant ce que cela signifie une texture poilue, pour l'expliquer à l'élève, il prend l'exemple les cheveux de l'élève qui venait d'enlever son bonnet.

Puis en passant pour rejoindre un élève qui lève la main, l'enseignant remet la musique en disant "*on va remettre du calme*". L'enseignant passe voir la jeune fille qui, au début du cours, avait dit qu'elle bâclait toujours son travail et que c'était "moche". Il attrape sa feuille alors qu'elle discute avec un de ses camarades et lui précise que son travail est "*est bien pour une fois*". Après que l'enseignant se soit éloigné, elle continue sa discussion. Je peux entendre qu'elle lui dit "*quoi c'est toujours toi qui te fais virer ?*". Ce sur quoi il répond, "*c'est les profs qui ne m'aiment pas*".

L'enseignant continue à passer de table en table, en allant de temps en temps à son bureau pour récupérer certains matériels que les élèves demandent comme les gommes, les crayons à papier ou encore les feutres. L'enseignant passe ensuite voir l'élève qui était près de moi et lui dit "*c'est trop bien, il faut que tu repasses et tu pourras mettre de la couleur*". Il va chercher à son bureau un stylo noir qui tend à l'élève et repart en voir un autre qui lui signale qu'il a terminé. Il félicite l'élève qui avait choisi le mot Facebook, car c'était le nom du réseau social qu'il recherchait au début du cours. Puis il va parler à un autre élève qui n'a pas compris la consigne. Cet élève semble ne pas bien comprendre la langue française, c'est pourquoi, l'enseignant essaie de communiquer avec lui en anglais, ce qui fait rire les autres élèves, car selon eux ils parlent mal anglais. L'enseignant se redresse et demande à l'ensemble de la classe "*je parle en quoi alors en chinois*".

Pendant ce temps, un élève se lève et va se laver les mains au lavabo, puis il se balade entre l'affichage et la rangée d'élèves, il va demander à une fille de lui donner de la crème à main, un autre élève intervient pour lui dire de ne pas trop en mettre, car ils vont en sport après. Ce dernier lui répond "*Hé, mais moi, je n'y vais pas, j'ai que des cours de peinture, j'ai déjà les bras qui tombent*". Il va par la suite, se réinstaller, mais il se fait tout de suite remarquer par l'enseignant, car il ne sait pas installer "correctement" selon lui. En effet, il avait placé sa chaise sur le côté de la table, là où se situent les barreaux. Il répond à l'enseignant en lui disant "*monsieur je n'aime pas travailler sur la table, j'aime travailler à côté*". Le professeur lui rétorque "*avec les barreaux ?*" et l'élève lui indiqua qu'il ne pouvait pas se remettre correctement, car il y avait sa sacoche. L'enseignant continue la discussion avec ce même élève:

L'enseignant debout contre son bureau, il est face à l'élève, les bras croisés: "*Au fait, pourquoi tu n'es pas venu en cours la semaine dernière ? Je t'ai vu.*"

Élève: "*Vous m'avez vu ? Monsieur, je n'étais pas là.*"

Enseignant: “ *Je t’ai vu dans B, près de Lidle*”.

Élève: “ *Mais Monsieur, vous vous êtes trompé de noir.*”

Enseignant: “Non, je ne crois pas”.

Élève: “ *Ouais, Monsieur, je suis resté à Beau-Bois.*”

Enseignant: “ *Alors j’ai dû me tromper de noir*”

Un élève demande de l’aide au professeur en levant la main, il se dirige donc vers lui. Il montre à l’élève comment il doit écrire le mot qu’il a choisi, en lui disant “ *tu dois écrire comme ça, tu sais, ça ressemble à ça*”. Par la suite, un autre élève l’interpelle, l’enseignant finit par lui répondre: “ *on est à B, pas à Limoges. De toute façon, je ne peux pas, j’ai arts plastiques, je vais avec les 3ème*”. Un autre élève lui demande: “ *Hé, Monsieur, vous avez les 3ème ?*”. Le professeur acquiesça à la question de l’élève: “ *oui, bien sûr, mais cette année, ils sont intenables, ils crient, ils s’agitent. L’année dernière, vous étiez des anges*”. La plupart des élèves poussent des oh et commencent à s’agiter sur leurs chaises. Le professeur leur intime de se calmer, car le cours n’est pas encore terminé. L’élève qui se nomme C, interpelle l’enseignant en lui disant “ *en fait, on est sage, je suis sage avec Monsieur F*”. Nous le saurons plus tard, mon collègue et moi, mais cet élève ne va plus en cours avec cet enseignant, que ce soit dans les cours personnalisés ou dans les cours de physique, néanmoins, il sera encore en contact avec lui, lors des cours de co-intervention de mathématique avec cet enseignant et le responsable de l’atelier peinture.

Ensuite, l’enseignant parle avec un élève en le félicitant, “ *tu dormais au début, maintenant, tu ne dors plus, ça fait plaisir.*” Il revient voir une des deux filles et lui indique qu’il lui reste plus beaucoup de temps avant la fin du cours, mais qu’elle peut quand même alors le temps de noircir ses lettres, si elle se dépêche, “ *une lettre prend trente-cinq secondes à une minute*”, il poursuit en lui montrant comment remplir en noir une des lettres. Puis, en entendant, l’enseignant dire que c’est bientôt la fin du cours, on peut se demander si c’est pour cela qu’à ce moment précis que quelques élèves commencèrent à sortir leurs téléphones portables. L’enseignant leur indiqua que le téléphone n’était pas obligatoire.

Le professeur retourna voir un élève qui ne parle pas français, un autre élève l’interpella en lui disant que dans son pays, on parle aussi l’anglais. L’enseignant lui demanda alors où se trouvait son pays et l’élève lui répondit en Alger. Le professeur retourna voir la jeune fille qui finissait de remplir ses lettres en noir, elle lui montra son travail. Cette élève avait annoncé au début du cours qu’elle bâclait souvent son travail. A ce moment-là, l’enseignant l’a complimenté en lui disant: “ *Ah tu vois, ça fait du bien. C’était un peu brouillon, ça le sublime.*”

Il reste quelques minutes avant la fin du cours, beaucoup d’élèves ont déjà sorti leurs téléphones portables de la poche. L’enseignant leur rappela “ *de ne pas oublier de ranger, ça met de meilleure humeur*” et ajouta “ *attendez pour les story d’aller dans les couloirs*”. L’enseignant se moqua alors des élèves en disant d’une voix plus fluette et assez forte: “ *Ah, je veux retrouver ma vie*”. Le professeur les empêcha de sortir tout de suite de la salle, car il avait quelque chose à leur dire avant, les élèves se sont tus, sauf un, qui disait que ça devait

être quelque chose de mauvais. L'enseignant voulait les prévenir qu'il allait continuer le travail de typographie à l'ordinateur et qu'il fallait être respectueux du matériel. La sonnerie annonça alors la fin du cours et les élèves se précipitèrent pour aller dans les salles pour le cours personnalisé de mathématiques. C'est un cours qui regroupe plusieurs classes de 1ère CAP selon un même niveau (de langue et/ ou de mathématiques). Avant que je sorte de la salle, un élève se dirigea vers moi, pour me remercier d'être venu.

En sortant de la salle à 11h12, je sort la photo du planning que la proviseure nous avait fourni, je vois alors qu'une des salles de Mathématiques était juste à côté de celle de la salle d'arts appliqués. L'enseignant Mr B se trouvait juste à côté de la porte de la salle 26. Je me dirigeais donc vers lui, pour lui me présenter et lui demander s'il accepterait que j'observe son cours et sa classe. Cependant, il n'était pas au courant de notre venue, à mon collègue et moi. Il accepta assez facilement et je pus donc suivre son cours. Je me rendis compte que trois élèves qui étaient en arts appliqués, étaient déjà présents dont l'élève qui s'appelle C.

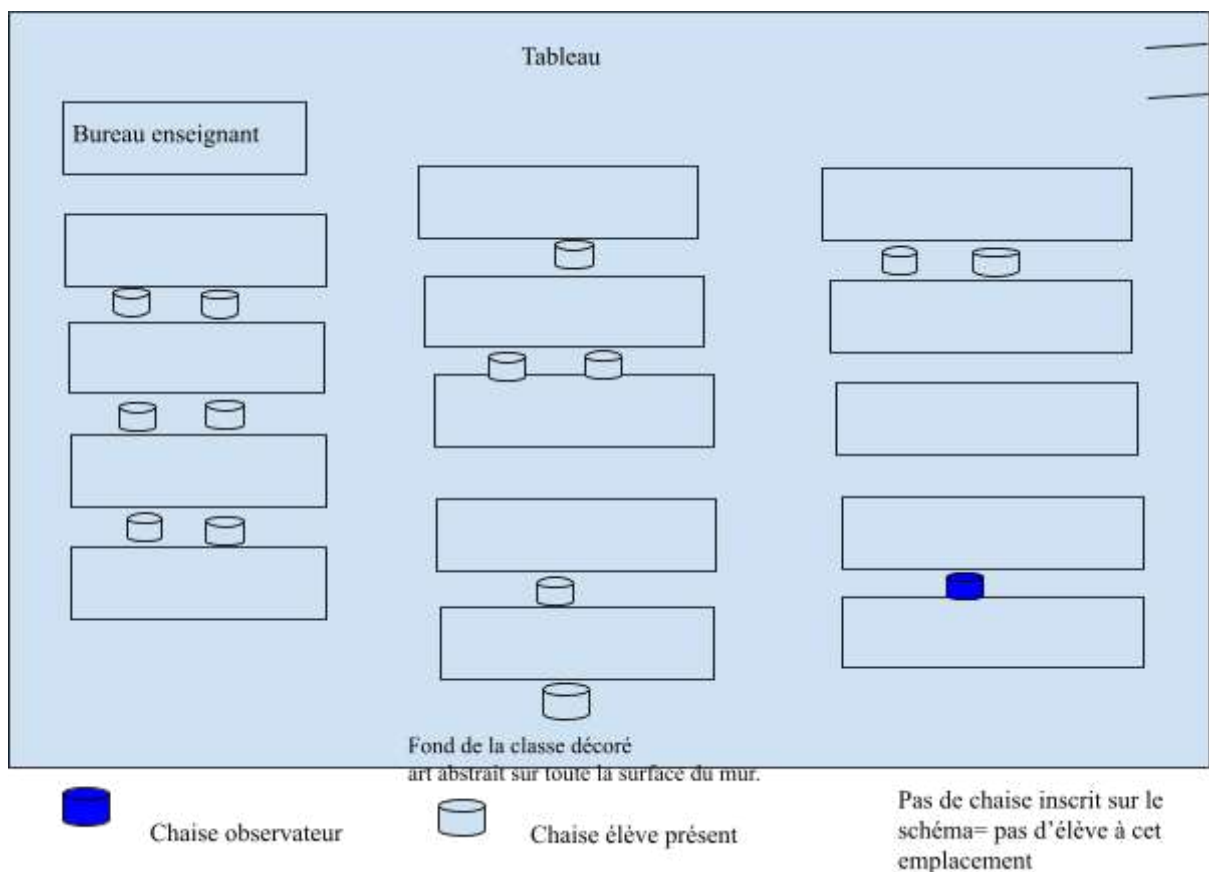


Schéma de la classe n° 26

Quelques élèves commencent à arriver et à s'installer, quand l'enseignant rejoint son bureau, ils sont au nombre de dix. L'enseignant les prévient qu'un de leurs camarades est parti du groupe pour en intégrer un autre. Il leur dit : "on va essayer, sinon il reviendra". Un

élève intervient sans prévenir et annonce alors *“Monsieur, il n’y a pas plus bas comme niveau après.”*

Quelques minutes passèrent, les élèves sont en train de sortir leurs trousse, pendant que l’enseignant recherche sur l’ordinateur, l’exercice à projeter. Peu après avoir trouvé le document, ils demandent aux élèves où se trouvent les autres. Un élève lui répond que certains étaient en sport juste avant. L’enseignant ne semble pas convaincu, il leur dit finalement: *“Ah, il était en sport, je ne les ai pas vus sortir”*. Depuis le début de la classe, le professeur regardait de temps en temps par la fenêtre de la salle qui permet une vue sur l’ensemble de la cour du lycée. Le gymnase est juste en face du bâtiment où nous nous trouvons.

Il leur dit qu’en attendant que les autres élèves arrivent, qu’il allait leur rendre leurs évaluations. Un élève exprime sa joie en voyant sa note, le professeur le calme rapidement en lui indiquant que *“non, ta note n’est pas surprenante.”* Pendant ce temps, un élève arrive et présente un billet de retard, il indique qu’il ne pouvait pas arriver plus tôt, car il y avait du monde à la vie scolaire. Il finit par s’installer.

Après avoir fini de distribuer les copies des élèves en leur adressant un petit mot à certains, il distribue la même feuille d’exercice qui était projetée au tableau. Après avoir distribué à tous les élèves, sauf à C qui est installé tout au fond de la classe, il retourne chercher une feuille à son bureau et lui dit de prendre son temps.

Il retourne à côté du tableau pour présenter les divers exercices portant sur la lecture de tableau et de graphique. Il les rassure en leur disant: *“même si vous ne comprenez pas, vous pouvez quand même y répondre”*. En effet, la plupart des élèves présents dans ce groupe ne parlent pas couramment le français, c’est pourquoi certains parlaient dans leur langue. Pendant que les élèves prennent connaissance de leur feuille d’exercice, le professeur commence à faire l’appel, car ils étaient peut-être absents. Il a alors projeté l’application pour faire l’appel au tableau, on peut voir que normalement 15 élèves, (tous des hommes) devraient être présents. Peu de temps après l’appel, on peut voir arriver deux jeunes hommes tapant à la porte laissée ouverte, le professeur semble les reconnaître, car il leur demande comment cela se faisait qu’ils étaient aussi en retard. Les élèves se justifient en prétextant avoir été retardés en cours de sport. L’enseignant ne semble pas convaincu, il leur demande s’ils ont un billet de retard ou un mot de l’enseignante, voyant les réponses négatives des jeunes, il leur dit qu’il demandera plus tard à la professeure de sport, s’ils étaient vraiment en retard à cause du cours qui s’est attardé. Les deux élèves finissent par lui dire qu’ils étaient au foyer, mais qu’ils avaient eu l’autorisation de la scolarité pour y aller. Le professeur finit par les laisser entrer et s’installer.

Pendant que le professeur s’occupait de ces deux élèves, les autres ont commencé à réaliser les exercices de la feuille. Un élève situé près de la porte se fait alors réprimander, car il parle à son voisin de table. L’enseignant lui signifie *“si tu as le temps de parler, tu as le temps de répondre aux questions”* en toquant sur la table, ce qui attire l’attention de l’élève.

Le professeur retourne à son bureau pour lire la consigne du premier exercice, il demande aux élèves si quelqu'un souhaite le résoudre, aucun élève ne lève la main ni ne se manifeste. Il leur pose alors des questions au sujet du tableau du premier exercice projeté au tableau. Il leur demande ce que signifie ce premier tableau. Il choisit d'interroger lui-même l'un des élèves, ce dernier semble hésitant, mais lui répond que ce tableau parle de la température. Il le félicite, puis demande si on peut lire les températures selon les mois de l'année, quelle température peut-on lire pour le mois de mai ? Les élèves semblent comprendre le principe. Il demande alors à un de ceux qui étaient en retard de lire la première question. La majorité écrivent la réponse sur leur feuille. Un des élèves demande alors à l'enseignant ce que signifie la température. Les élèves semblent attentifs à la réponse de l'enseignant, car ils regardent tous vers sa direction.

Le professeur leur explique qu'ils vont voir ensemble en sciences comment mesurer la température, il leur pose tout de même la question de comment peut-on la mesurer. Un des élèves lève rapidement la main. Par la suite, l'enseignant cherche à leur apprendre comment on peut signifier que la température est la plus élevée. Il leur dit qu'en mathématiques ou en sciences, il faut utiliser un langage plus approprié et plus scientifique. Il souhaite leur apprendre les mots égal, supérieur et inférieur. Un élève lui demande comment cela s'écrit, l'enseignant écrit alors les mots au tableau, cet élève s'empresse de les recopier sur la feuille. Il leur indique que les termes inférieur ou plus petit étaient souvent utilisés en mathématiques et qu'il fallait qu'ils les apprennent, mais il ajoute *“qu'à force de les répéter, vous les connaîtrez”*.

Après avoir répondu au premier exercice, l'enseignant laisse du temps aux élèves pour répondre aux autres exercices. On peut voir qu'un élève au premier rang qui est en face du tableau, se retourne régulièrement pour parler à ses voisins de derrière. En leur parlant dans leur langue, il montre en même temps, certains endroits de la feuille d'exercice, il semble leur expliquer. L'enseignant passe à côté d'eux, mais ne leur dit rien. Puis, le professeur va voir l'élève qui se nomme C qui est installé tout au fond de la classe. Cet élève est en train d'écrire sur sa feuille, même pendant la correction, il n'avait pas levé la tête ni n'avait arrêté d'écrire. Cet élève qui semblait plus dissipé en cours d'arts appliqués, a l'air plus investi en cours de mathématiques. L'enseignant s'arrête à côté de lui et regarde sa feuille, comme il avait de l'avance, il lui annonce qu'il le laisse et qu'il reviendrait plus tard. Il continue à passer voir tous les élèves.

Il passe ensuite à la correction. En corrigeant, le professeur met en avant certains mots et leur rappelle qu'ils viennent de les voir, mais que c'est vrai qu'on les oublie vite. Il semble vouloir rassurer les élèves. Pour l'exercice, il faut trouver des températures inférieures à 13° C. Après avoir entendu plusieurs réponses, le professeur demande s'il existe d'autres températures. Les élèves énoncent les mêmes réponses qu'avant, jusqu'au moment où un élève propose 13,7°C. L'enseignant le remercie et demande si 13,7° C est plus petit ou plus grand que 13,7°C. On peut voir que la plupart des élèves continuent d'écrire les réponses, tandis que d'autres semblent simplement écouter l'enseignant.

Puis l'enseignant pose une question en lien avec l'évaluation qui vient de rendre. Il leur explique que cette question n'est pas posée au hasard, car il y en a plein qui se sont trompés. La question est de savoir ce que signifie croissant et décroissant, comment peut-on l'expliquer ? Un élève lui répond que c'est soit plus petit ou plus grand et un autre représente le signe $>$ avec ses doigts. Sous l'encouragement de l'enseignant, il représente le "signe plus petit que" avec ses doigts. Le professeur continue en écrivant au tableau: croissant: $<$ du petit au plus grand. En dessous, il ajoute: décroissant: $>$ du plus grand au plus petit.

Pendant ce temps, nous pouvons voir qu'un élève parle à son voisin dans sa langue. Puis, l'enseignant laisse encore un peu de temps aux élèves pour continuer les exercices. Il revient voir l'élève C. Le professeur regarde son travail et lui indique que c'est bien, mais pour que cela soit plus français, il pouvait utiliser les termes supérieur ou inférieur qu'ils viennent de voir. L'enseignant se redresse et ajoute pour la classe entière qu'il faut utiliser ce vocabulaire. Il prend l'exemple de l'évaluation où certains élèves avaient utilisé des mots tels que bas ou haut. Il leur indique qu'il avait accepté pour cette fois, mais que pour la prochaine évaluation ces termes ne seront plus acceptés. Un élève qui se trouve devant l'enseignant, lui demande comment il doit faire pour écrire des phrases qui répondront à la question. Le professeur lui montre avec le doigt la question de l'exercice et lui dit qu'il peut reprendre les termes de la question de départ. Il lui demande ensuite de la lire et de lui dire comment il écrirait la réponse. Puis, le professeur continue à passer voir les élèves qui le sollicitent.

A un moment donné, un élève lui pose une question, le professeur retourne au tableau et la pose à toute la classe, qu'est-ce que signifie tout dans la question de l'exercice ? L'exercice montre un tableau qui recense les différentes manières de se déplacer des élèves: la voiture, la marche, le vélo, le bus. Il faut trouver combien d'élèves il y a en tout. Sous le silence de ses élèves, il donne ainsi une définition générale de ce terme et passe à la correction des exercices. A chaque fois qu'un élève répond correctement à la question, il écrit la réponse au tableau sur le document projeté. Les élèves répondent spontanément.

Petit-à-petit, il arrive à la question qui posait problème aux élèves: combien d'élèves y a-t-il en tout ? Le tout c'est quoi dans la question ? Personne ne répond. L'enseignant indique qu'on met tout le monde ensemble. Puis demande comment on fait. Un élève propose d'utiliser l'addition.

Le professeur le félicite et leur dit de faire attention à bien former des phrases pour expliquer leur réponse. Il demande aux élèves, "*alors comment fait-on des phrases ?*" Il poursuit en disant: "*c'est très simple vous reprenez les mots de la consigne*". Il leur rappelle par la suite, qu'ils peuvent utiliser le signe $<$ ou $>$ pour aller plus vite, parce que sinon, dit-il en dodelinant de la tête et en faisant semblant d'écrire, "*ça va être long et en maths, on aime les signes*".

Il passe à la question suivante, où on peut voir afficher un axe gradué où il faut placer les différents types de transports selon le nombre de pratiquants. Il demande qui était présent lors du cours concernant l'axe gradué, car il souhaiterait qu'un élève l'explique à l'ensemble du groupe. Puis, chaque élève qui a envie, peut venir au tableau placer un transport sur l'axe gradué. Certains élèves lèvent la main pour corriger, mais l'enseignant dit: *“on ne dit rien pour l'instant, on verra après”*. Un élève finit par s'exprimer sans l'accord de l'enseignant pour signifier qu'il n'était pas d'accord avec l'une des réponses d'un de ses camarades. Le professeur lui signifie qu'il n'avait pas vu, mais que c'était déjà pas mal.

Après la fin de la correction, l'enseignant leur dit *“voilà, tout le monde à déjà à parler au moins une fois”*. Il ajoute: *“j'aime bien entendre des réponses à peu près juste pour avoir une bonne réponse”*. De plus, il leur demande qu'est-ce qu'on doit ajouter par rapport à la question qui est mal écrite ? En effet, nous pouvons la voir écrite de la manière suivante: quels sont les moyens de transport qui ont moins... Il souhaite que ses élèves remplacent cette manière d'écrire par les termes comme inférieur, moins grand, plus petit... Il leur indique qu'il leur attribuait la moitié des points s'ils utilisaient ces mots et qu'ils auraient la totalité des points s'ils placent le terme inférieur, car selon lui, il y a une idée de moins grand et que cela les oblige à savoir la signification. Il leur avoue *“qu'il est professeur de maths et que c'est quelque chose qu'il oublie parfois”*.

Il poursuit en leur demandant de lire le tableau d'un autre exercice. Les élèves lui demandent si cette consigne était pour la prochaine fois. Il leur répond qu'il faut qu'il fasse dans l'immédiat, ce pour quoi, les élèves lui indiquent qu'il ne reste pas assez de temps, tandis que lui, leur signifie qu'il reste cinq minutes. Pendant ce temps, il va voir l'élève C pour savoir où il en est dans les exercices. L'enseignant le rassure en lui disant: *“est-ce que c'est grave de ne pas savoir tout faire ? Non, l'important, c'est de faire toutes les questions qu'on sait faire”*. A ce moment-là, la sonnerie retentit.

Après le cours, à 12h03, l'enseignant Mr B me demande ce que j'en pense de son cours, il m'indique qu'il s'occupe d'élèves allophones et qu'il est bien conscient que certains ont un très bon niveau en maths, ils savent faire, mais que malheureusement les lacunes en français, les mettent en difficulté. Il dit qu'il interroge les personnes qui ne sont pas très à l'aise pour parler à l'oral en français, mais qui sont à peu près capables de lire les consignes à l'oral. Quand je lui explique que je ne connais pas le lycée professionnel, il me dit: *“alors oui, mais moi, ça ne fait qu'un an que je suis au lycée professionnel. J'ai dû m'adapter”*.

Il a dans sa classe un élève, C, qui a un assez bon niveau en mathématiques, enfin me dit-il plus avancé que les autres, mais qu'il a dû changer d'atelier, car il ne s'entendait pas avec le professeur Mr F. Il précise, *“enfin le mot est faible”*. Il dit *“je préfère qu'il soit dans un niveau qui ne lui correspond pas plutôt qu'ils se foutent sur la gueule (se sont ses dires)”*. Nous finissons cette conversation au moment où un autre enseignant l'interpelle.

Avec mon collègue, nous nous dirigeons vers la cantine. Nous pouvons voir qu'à côté de la porte d'entrée de la cantine, les élèves peuvent poser leurs affaires dans des casiers

dédiés. En sortant du self, nous pouvons apercevoir que le collège et le lycée mettent en place une initiative anti-gaspillage: tout d'abord avec une poubelle à pain avec au-dessus un petit tableau à craie pour écrire le nombre de pain jeté, c'est l'un des défis lancés par l'école, c'est-à-dire jeter moins de pain. Ensuite, nous pouvons voir, mis à disposition deux poubelles: l'une dédiée aux aliments destinés aux animaux et l'autre où c'est immangeable pour eux.

A 13h30, nous nous dirigeons vers le bâtiment au deuxième étage pour suivre les cours: pour mon collègue l'accompagnement personnalisé tandis que je vais suivre le cours d'accompagnement au choix d'orientation de Mr D. En me rendant devant la salle notée sur l'emploi du temps, je trouve porte close, je me dirige vers la salle où mon collègue est déjà en train de dialoguer avec le professeur pour lui demander, s'il sait où se trouve son collègue. Ne sachant pas, il demande au départ au délégué, s'il peut m'accompagner à la vie scolaire, finalement il a vite changé d'avis. Avant de quitter sa salle, nous pouvons voir arriver deux élèves, il leur indique qu'ils sont en retard de cinq minutes et qu'ils doivent passer à la vie scolaire. Les élèves tentent de lui expliquer que ce n'était pas de leur faute, car ils accompagnaient une personne en cours.

J'arrive à la vie scolaire avec l'enseignant Mr M, nous retrouvons ces deux élèves qui donnent la même explication à l'assistante d'éducation (AED), elle leur dit d'arrêter de mentir, *"tu veux me faire croire que tu es en retard, parce que tu as aidé quelqu'un ?"*.

L'une des trois assistantes d'éducation présente, demande alors à l'enseignant ce qu'elle peut faire pour lui. Il lui explique que j'étais arrivée dans son cours avec mon collègue et qu'il n'était pas au courant de notre arrivée. Sa collègue lui dit *"je vous rassure, nous non plus, on n'était pas au courant, on l'a su que ce matin à leur arrivée"*. Elle continue en lui indiquant qu'elle s'en charge et qu'elle va appeler l'enseignant concerné, Mr D pour savoir où il se trouve, mais elle précise qu'elle était presque sûre de l'avoir vu se diriger vers son atelier. L'enseignant Mr M, nous laisse pour retourner dans sa salle. Comme Mr D ne répondait pas, l'une des assistantes d'éducation, m'a accompagné jusqu'à son atelier¹³. Pendant le trajet, elle me demande comme l'enseignant Mr M avant elle, pour quelles raisons je suis venue dans le lycée. Au moment où nous arrivons, l'enseignant est déjà sur le pas de sa porte, sortant un élève. L'assistante d'éducation me dit que c'est lui Mr D, elle me dit avant de partir *"bon courage"*.

L'enseignant me voyant arriver ferma la porte de sa salle et monta sur la petite marche juste devant sa porte en croisant les bras devant sa poitrine, les sourcils foncés. Je me dirige donc vers lui pour me présenter et lui expliquer les raisons de ma venue. Pensant qu'il connaissait le LeA, je lui ai mis en avant cet argument, mais il me répondit qu'il ne comprenait pas ce que je lui disais. J'ai donc essayé de lui expliquer que j'allais observer sa classe, les relations entre les élèves, la relation des élèves aux savoirs... Je finis par lui parler de l'observation ethnographique, en lui disant que le principe est d'écrire tout ce que l'on

¹³ Annexe n°4

observait sans modifier le réel. Ce détail le fait réagir, il me demande finalement “*comme en sociologie ?*”, A ce moment-là, l’élève qui avait été sorti de la classe repasse devant nous. L’enseignant lui demande ce qu’il fait là, il devrait être à la vie scolaire, l’élève lui répond qu’il s’est trompé de chemin et se met à courir, quelque chose tombe alors de sa poche. L’enseignant lui fait remarquer, l’élève fait alors demi-tour et lui dit que ce n’était rien, juste son téléphone, il se remet de suite à courir. L’enseignant se met la main sur la tête et soupire, il me demande “*tu vas observer les 1ère CAP, c’est bien ça ?*” en reprenant ce que je lui avais dit auparavant et il me rajoute de suite, “*bon courage, tu ne vas pas être déçu*” en m’ouvrant la porte de son atelier. En observant ma montre, j’ai pu constater qu’il s’est passé une dizaine de minutes.

Il est 13h40 quand je rentre dans l’atelier qui est une petite salle de cours qui est décorée par diverses maquettes en bois qui représentent des charpentes. Au mur, nous pouvons voir des schémas explicatifs d’une charpente et d’un escalier par exemple.

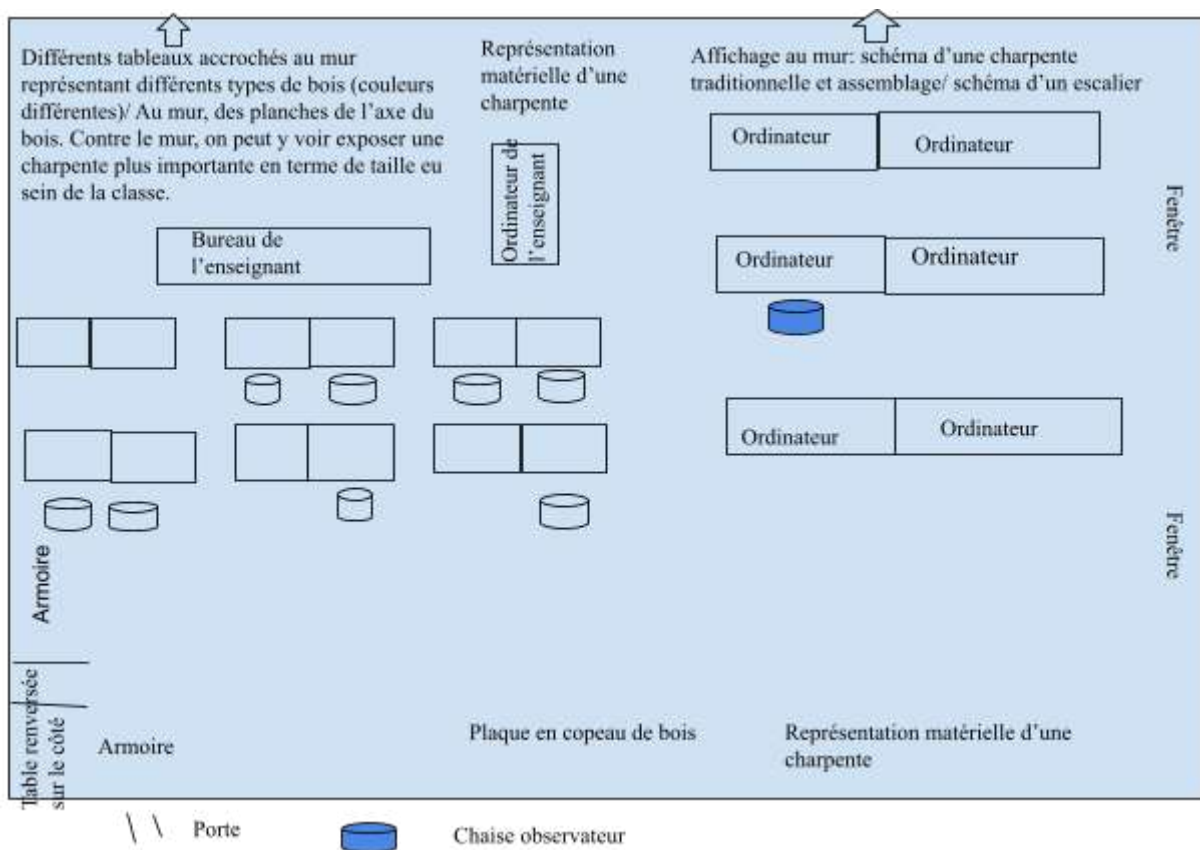


Schéma de l'atelier de charpenterie de Mr D

Dans cette salle, nous pouvons compter 9 garçons de 1ère CAP charpenterie. Après m'être installé, l'enseignant retourne à son bureau et semble leur rappeler la consigne. Comme ils sont partis en stage pendant quatre semaines, il souhaiterait qu'ils utilisent cette expérience pour établir une liste de tâches qu'ils ont réalisées pendant le stage. Cette liste doit être réalisée en arborescence. Pour leur expliquer, il produit rapidement un schéma. Il demande à

un élève de venir le voir, mais ce dernier n'a écrit qu'une seule phrase, il lui explique qu'il ne sait pas comment faire, parce qu'il avait réalisé des tâches différentes pendant son stage. L'enseignant lui répond *"tu me fais ta trame et on regarde ensemble"*. Il se lève de son bureau et vient me voir pour m'expliquer le travail que les élèves doivent produire. Ils devaient déjà lui avoir rendu un rapport de stage pour pouvoir ainsi, l'utiliser comme support. Il m'indique que cela fait seulement une semaine que les élèves sont revenus du stage. Après ses explications, il cherche à apercevoir mon cahier journal. Il se dirige par la suite vers son ordinateur. Un élève dit à l'enseignant qu'il ne se rappelle plus des dates du stage, il lui précise qu'il l'avait noté dans son téléphone. Par la suite, il sort son téléphone pour obtenir l'information.

Un élève demande à l'enseignant sans demander la parole, *"c'est quand qu'on part en atelier ?"*.

L'enseignant lui répond: *"Quand les autres auront fini leur travail."*

L'élève: *"Et s'il n'ont pas hypothétiquement leurs affaires"*.

Le professeur: *"Alors ils prennent la porte"*.

L'élève: *"Prendre la porte dans quel sens, partir ou prendre la porte ?"*

L'enseignant: *"C'est qui, qui est délégué dans votre classe ?"* Un élève lève la main. L'enseignant continue et dit à l'élève *"tu vas à la vie scolaire et toi, tu l'accompagnes"* en pointant du doigt l'élève délégué.

L'élève lui demande: *"Mais pourquoi ?"*

Le professeur lui répond: *"Pour manque de respect envers l'enseignant"*.

Le délégué demande à l'enseignant: *"Il ne faut pas que vous fassiez un mot pour la vie scolaire ?"*

L'enseignant indique qu'il le fera après. Les deux élèves sortent. Pendant ce temps, l'enseignant regarde les dates pour le prochain stage pour les donner à un élève qui lui demandait. Suite à une demande d'un élève, il se lève pour se diriger vers l'armoire pour aller chercher son rapport de stage et le lui apporte. Un autre élève lui demande du vocabulaire technique, le professeur va les écrire au tableau et réalise un schéma explicatif assez technique. Par la suite, un autre élève lui demande s'il peut regarder ses photos pour voir s'il y a des choses qui lui reviennent. L'enseignant lui donne son accord, mais il lui demande où se trouve son livret. L'élève lui répond dans son rapport de son stage. L'enseignant lui dit alors: *"Ben, tu t'en sers"* en faisant un geste de la main *"il y a tout d'écrit dessus"*.

Puis, un autre élève lui demande s'il peut venir le voir, le professeur lui signale que c'est à lui de se déplacer à son bureau. A ce moment-là, l'enseignant était retourné devant son ordinateur, il s'est alors levé pour s'installer à son bureau. L'élève reste debout à côté du bureau et regarde l'enseignant lui pointer au bout de son crayon à papier certains éléments sur sa feuille. Il lui indique ce qui manque dans les étapes qu'il a écrites. Le professeur lui précise qu'il peut ajouter à la liste des tâches qu'il a trié les déchets. L'élève semble étonné, ce qui fait poursuivre le professeur dans son explication. En effet, il lui dit que cela fait partie d'une des étapes du chantier. Pendant qu'il parle à l'élève, on peut entendre une musique, ce que signale le professeur. Il continue avec l'élève en lui indiquant: *"plus tu banalises une*

action, moins tu peux la facturer, car il faut être précis dans son devis.” Par la suite, l’élève repart à sa place, il est vite remplacé par un de ses camarades. Il demande son avis à l’enseignant concernant son travail sur la liste des tâches. Le professeur s’exclame *“il y a écrit collage des tuiles, ça m’étonnerait que tu aies fait ça”*. L’élève lui explique ce qu’il a réalisé lors de son stage, le professeur lui indique que c’était un changement de couverture. Il lui dit d’écrire par étape et lui demande si l’échafaudage n’est pas la première étape ? L’élève ne lui répond pas, alors l’enseignant lui demande si c’était déjà posé. Petit-à-petit, il lui pose diverses questions pour savoir ce qu’il a vu ou sur quelle activité il a réellement participé. De temps en temps, il lui donne du vocabulaire qu’il écrit sur la feuille de l’élève et au tableau. Il finit par lui dire *“tu en as des choses à dire, c’est super, je te laisse finir tout seul. Tu remets les choses au propre et tu prends une règle pour faire ça* (il lui précise cela, au moment où l’élève revient à sa place) ”.

A 14h15, le deuxième élève qui avait été renvoyé revient, il a été envoyé par la vie scolaire avec un autre élève qui l’accompagne, car il faudrait que l’enseignant fasse un mot. L’élève renvoyé lui demande s’il peut revenir. Le professeur lui répond qu’il ne peut pas, car il n’a pas ses affaires. Deux autres élèves se manifestent pour signaler qu’ils n’ont pas non plus leurs affaires. Ils lui demandent s’ils doivent partir aussi à la vie scolaire. L’enseignant leur répond qu’ils restent en cours. Les élèves ne semblent pas comprendre pourquoi leur camarade doit y aller. L’enseignant leur dit qu’il lui avait en plus manqué de respect. Il demande à l’élève une feuille pour lui faire le mot pour la vie scolaire. Après avoir obtenu le mot, il sort de la salle.

Après avoir vu le travail de quelques élèves, le professeur s’exclame d’une voix forte en tapant la table de ses deux mains: *“vous êtes sérieux, ça fait dix jours qu’on est revenu, il faut vous mettre à la page. Qu’est-ce que vous ne pigez pas, je vous ai demandé une liste des tâches, pas d’écrire un roman ou de recopier votre livret de stage”*.

A 14h25, un élève est en train de dessiner, un deuxième a croisé ses bras et a posé sa tête dessus, puis quelques minutes plus tard, il attrape son téléphone et un troisième est penché sur sa table pour regarder son portable, les élèves semblent se dissiper. Nous pouvons seulement voir deux élèves utiliser le téléphone pour réaliser la tâche demandée. L’enseignant va voir un élève qui semble ne pas travailler et qui utilise son téléphone. Le professeur lui demande s’il a fini et l’élève lui donne une réponse positive.

L’enseignant lui dit: *“Alors tu me montres”* en tendant sa main.
L’élève réplique: *“Non, c’est la même chose que je vous ai montrée.”*
Le professeur lui demande de manière assez ferme: *“Alors, tu me rends ta feuille”*.
L’élève refuse: *“Non, c’est un brouillon, il faut que je mette au propre”*.
Le professeur insiste: *“Mais tu viens de me dire que tu avais fini”*.
L’élève poursuit: *“Oui, mais il faut que je le mette au propre. Mais je n’ai pas de feuille.”*

Au bout d’un moment, l’enseignant regarde l’heure sur sa montre et demande à deux élèves qu’il désigne, de prendre une feuille et qu’ils le suivent pour prendre des mesures dans

le magasin pour qu'ils puissent au final réaliser du mobilier pour stocker leur matériel, puis finalement il se ravise. Il demande à un élève qui n'est pas encore passé au bureau, de venir le voir. En regardant son travail, il lui demande si l'aménagement était en pierre, l'élève lui dit qu'il a des photos, ainsi il les présente à l'enseignant. Le professeur tient un stylo rouge et semble corriger certains éléments sur la feuille de l'élève. Quand il eut fini, il dit à l'élève de développer chez lui.

A 14h39, le professeur se lève de son bureau et dit aux élèves d'une voix assez forte: *“si vous voulez du temps chez vous, c'est possible, sinon vous me les rendez. Vous me rendez les rapports de stage si vous avez fini”*. Nous pouvons voir qu'un élève a déjà son sac sur la table, depuis le début du cours cet élève n'a pas sorti ses affaires et était la majorité du temps sur son téléphone.¹⁴ A 15h45, il demande aux élèves de se lever pour le suivre au plateau technique, vers la partie charpenterie. Pendant que les élèves prennent leurs manteaux et sortent de l'atelier, il vient me rejoindre et m'explique qu'il appelle le magasin pour faire référence à la partie quincaillerie, qui est un espace de stockage. Cependant, dans le lycée, ils ont également un espace qui s'intitule le magasin qui permet d'obtenir certains matériels.

Arrivés sur le plateau technique¹⁵, le professeur se dirige vers la porte du local qu'il appelle la quincaillerie, qui se trouve au fond à droite.

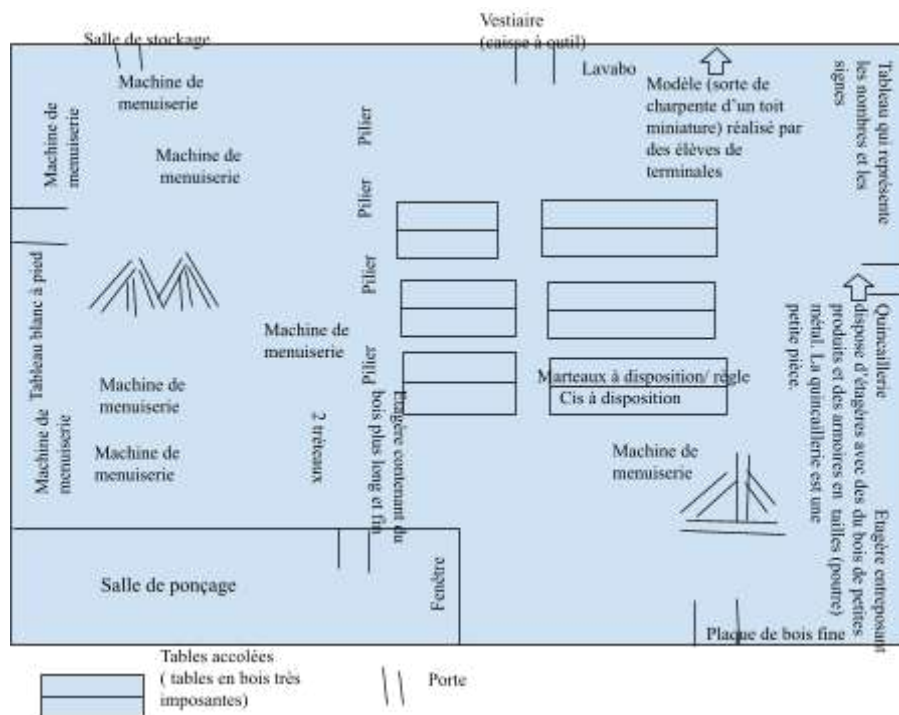


Schéma du plateau technique. Partie charpenterie.

¹⁴ A la fin de la journée, l'enseignant m'a précisé que ce travail devait être réalisé à la maison et devait être rendu ce jour-là. Cet élève avait donc fini ce travail.

¹⁵ Annexe n°8

Les élèves se sont regroupés autour de l'enseignant, sauf un groupe de trois garçons qui étaient plus loin, en train de discuter ensemble. Il les interpelle en leur disant: "*vous venez les gars ?*" et il rentre dans le local pour interagir avec les élèves qui eux, sont déjà présents à l'intérieur. Les trois élèves se sont rapprochés, mais ils restent sur le pas de la porte, ils semblent observer ce que font les autres. L'enseignant leur donne comme consigne de mesurer la pièce et de calculer les angles.

Un des élèves sort du local, bousculant un peu au passage les trois garçons et marche d'un pas rapide vers une porte, il essaie de l'ouvrir sans succès. Il reste près de la porte et interpelle le professeur d'une voix forte s'il peut ouvrir le vestiaire. Le professeur arrive et lui ouvre la porte, l'élève entre dans la petite pièce où on peut voir un banc et une grosse boîte à outils. En l'ouvrant, l'élève demande qui a mis le désordre dedans, l'enseignant lui répond que ce n'est pas lui. L'élève sort finalement le mètre et retourne avec ses camarades.

Pendant que ces élèves mesurent le local, l'enseignant vient me parler de son métier. Il me dit que c'est une classe assez en difficulté et qu'il a l'impression que le niveau baisse de plus en plus chaque année, mais d'autant plus depuis le covid. Il indique que 50 % des élèves en CAP savent pourquoi ils sont là, car c'est une orientation choisie, tandis que l'autre moitié, ne veulent bien souvent pas partir loin de leur famille. Le professeur me dit: "*alors on a des gamins qui ne veulent pas être ici et qui ne jouent pas le jeu*". A ce moment-là, un des élèves l'interpelle pour lui demander comment on calcule un angle en pourcentage, il leur explique en leur donnant un exemple et en l'écrivant sur une feuille qu'un élève lui tend. Trois élèves se regroupent pour suivre les explications, tandis que les autres semblent continuer à mesurer les murs du local. Ils reviennent vers les autres à 15h07 pour leur montrer la feuille et ont l'air d'expliquer aux autres.

Il revient vers moi et nous continuons de discuter. Il me dit que pour l'instant, sans examen médical les élèves ne peuvent pas utiliser les machines, c'est pourquoi pour l'instant ils apprennent que la théorie. Un peu plus tard, il m'explique que les élèves cherchent et choisissent eux-mêmes les entreprises pour réaliser leur stage. Il peut cependant leur indiquer certaines entreprises qu'il connaît si jamais les élèves n'arrivent pas à trouver par eux-mêmes. De plus, il précise qu'avant de valider chaque stage, il vérifie le sérieux de l'entreprise. En effet, il y a des entreprises où il sait qu'il n'y aura normalement pas de soucis, car il a l'habitude que des élèves y aillent en stage ou à l'inverse des entreprises où il sait qu'il ne faut pas que les élèves y aillent en stage. Il me dit qu'il est d'autant plus vigilant depuis qu'il a validé un stage d'un de ses élèves avec une entreprise qu'il ne connaissait pas, car il y eut un petit accident. En effet, lors de sa visite sur les lieux du stage, il a vu son élève sur le toit sans échafaudage ni mesure de sécurité. Il a donc tout de suite annulé le stage de l'élève.

Il me précise que trois de ses élèves ne sont pas allés en stage, dont un qui s'est fait renvoyer de l'entreprise au bout de trois jours et le second, ne s'est pas présenté au stage alors qu'il l'avait aidé à l'obtenir. Il indique que c'était mieux quand il y avait le BTS, car il trouvait que les personnes étaient plus motivées. Par la suite, il poursuit ses dires en me disant

qu'il pense qu'ils vont finir à huit, pour l'instant ils sont onze. Il dit que ce n'est pas plus mal, qu'il va pouvoir travailler dès qu'ils seront partis.

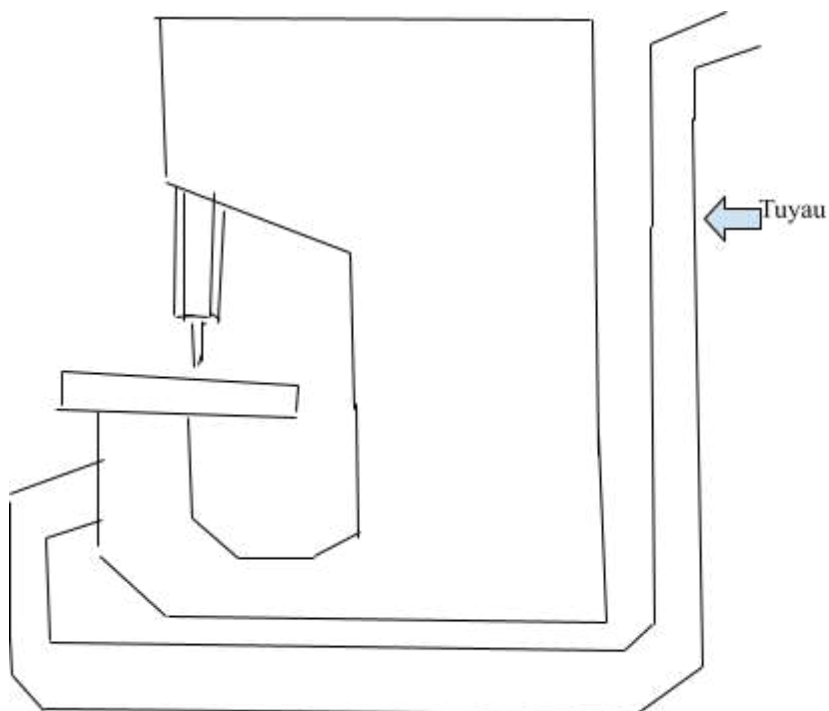
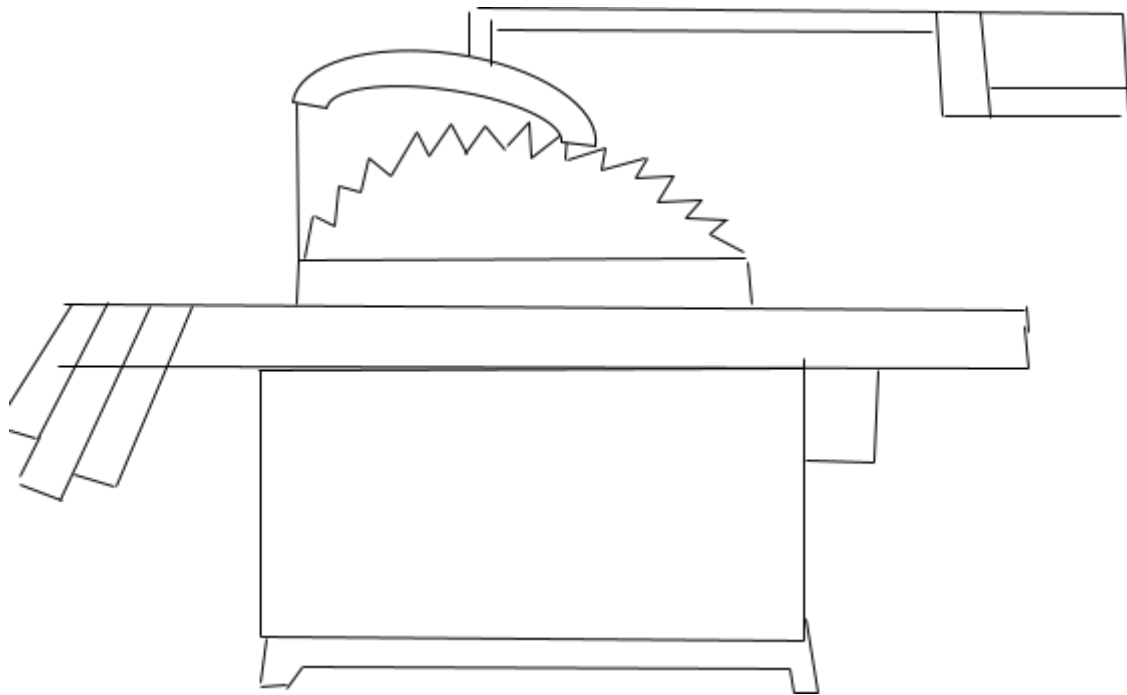
Puis il me parle de son parcours professionnel. Il était à la base charpentier, mais aussi constructeur à la chaîne chez Renault, il faisait environ soixante à soixante-dix heures par semaine. Il trouvait cela trop dur, c'est pourquoi, il a arrêté et il a passé le concours d'enseignant. En ce moment, il travaille en parallèle comme agent immobilier. Il dit que finalement, il fait les mêmes heures qu'auparavant et pense arrêter, car il trouve que c'est beaucoup de responsabilité. Nous pouvons entendre la sonnerie annoncer le début de la récréation. Il continue à me parler en me disant qu'il est maître d'œuvre, qu'il assurait les ateliers, les accompagnements, le français, les mathématiques et le dessin. Au total, il les suit pendant douze heures. Il me parle de la co-intervention, en m'expliquant que les professeurs de français et de mathématiques assurent la partie théorique et que lui reprenaient les cours d'une manière plus pratique. Il me précise qu'il ne suivait pas forcément l'emploi du temps, c'est-à-dire qu'il ne faisait pas toujours la matière affichée. Il aborde les savoirs selon l'activité en cours, c'est-à-dire si les élèves ont besoin de réaliser un schéma, ils vont faire un cours de dessin ou s'ils ont besoin calculer un angle, ils vont alors faire un cours de mathématiques.

Il me dit vouloir un café, je lui demande s'il va avec les autres enseignants dans la salle des professeurs, il me dit non en me regardant les yeux légèrement écarquillés, les sourcils relevés, il semble surpris. Nous dépassons le magasin¹⁶ et nous descendons une pente pour rejoindre une salle qui ressemble à un entrepôt avec une petite salle attenante où je peux entrevoir une table et où les personnes présentes se servent du café. Les deux autres personnes, un homme et une femme, se présentent, ils sont tous les deux des enseignants responsables d'atelier. Cet endroit semble être la salle des professeurs techniques. Ils prennent le café debout, près de la porte. Les deux enseignants me demandent ma formation, un des professeurs pensait que je venais de l'IUFM. A la mention du master sciences de l'éducation, ils l'associent au métier d'enseignant et cela les amène à parler de l'insécurité dans leur métier et ils trouvent qu'ils n'ont de moins en moins le droit de punir les élèves. Ils abordent un reportage qui montre un élève qui agresse un professeur. Ce qui les a révoltés c'est que l'élève a été renvoyé qu'au bout de dix jours et qu'il est venu en cours pendant ce laps de temps. La sonnerie retentit, nous retournons au plateau technique. Il revient sur le chef-d'œuvre et me dit qu'il regrette qu'un tel travail aussi long ne soit abordé que pendant cinq minutes pendant l'oral.

A 15h31, l'enseignant utilise une machine pour couper une planche, pendant que les élèves continuent à mesurer. Deux élèves sont en train de pousser et tirer sur une machine, ils n'ont normalement pas le droit d'y toucher. Un autre enseignant arrive suivi par un de ses élèves et pose le bout de bois qu'il a apporté avec lui sur le petit muret. Il demande ensuite à Mr D s'il peut faire un chanfrein. Mr D utilise une machine sous le regard de cinq élèves. Pendant ce temps, deux autres élèves sont en train de regarder leur téléphone un peu plus

¹⁶ Annexe n°5

loin. Quatre autres élèves sont à la quincaillerie pour continuer à mesurer. Quelques minutes après, tous les élèves sauf un, se retrouvent regroupés d'eux-mêmes autour de l'enseignant pour le regarder utiliser diverses machines.



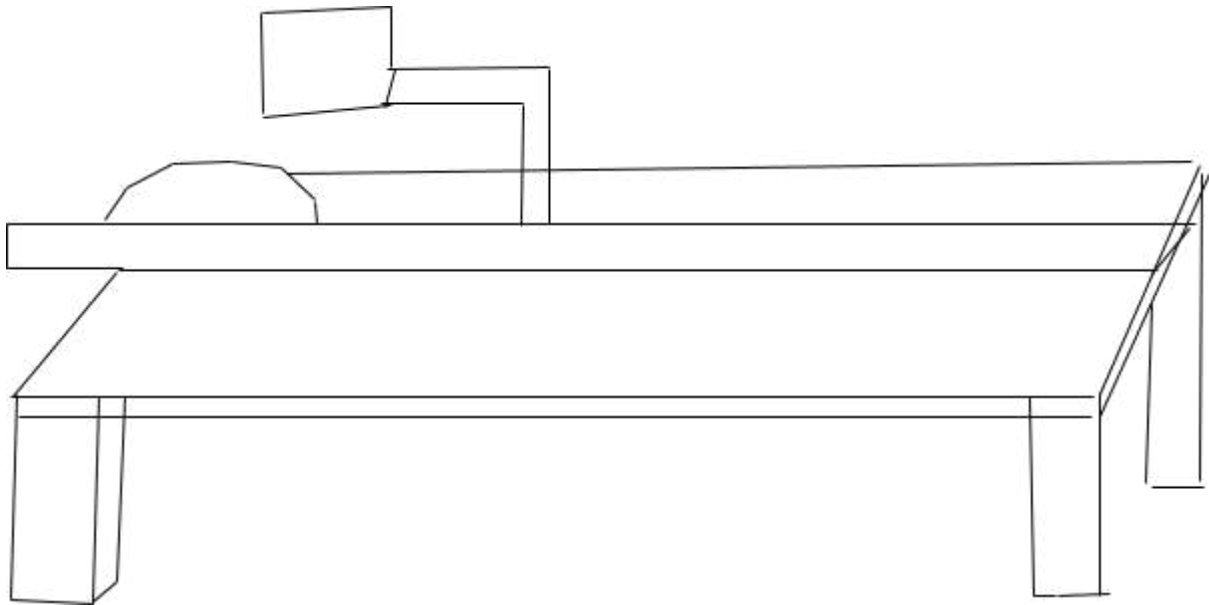


Schéma de quelques machines présentes au sein du plateau technique

L'autre enseignant repart avec son élève. Le professeur Mr D, demande à ses élèves s'ils avaient fini. Un élève revient dans le vestiaire pour déposer le mètre dans la boîte à outils. En sortant, il demande à l'enseignant en remarquant le modèle de bois, "qu'est-ce que c'est ?" en le démontrant. Le professeur leur répond que c'est une réalisation des terminales de l'année dernière pour un examen et qu'ils ont dû le réaliser en moins de deux heures. Certains élèves lui disent qu'ils pensent qu'ils ne seront pas capables de réaliser cela. Le professeur leur annonce qu'ils doivent retourner à l'atelier.

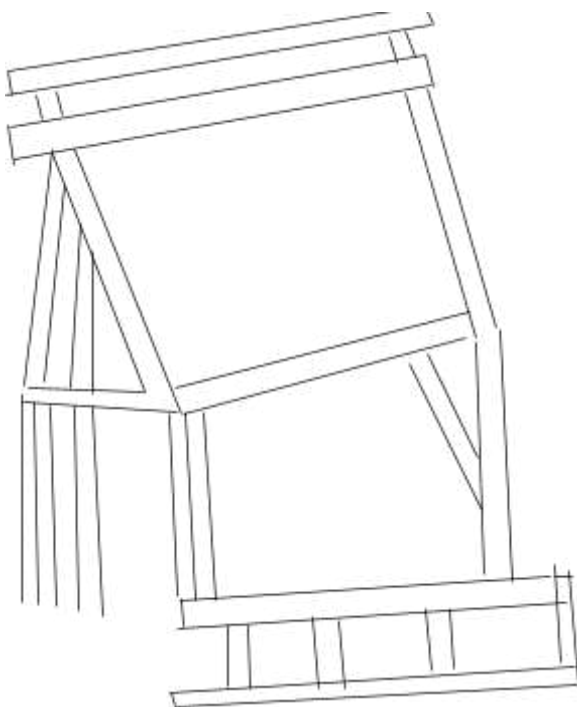


Schéma de la réalisation faite par les terminales

Nous retournons à l'atelier à 16h05, les élèves retournent à leur place, l'enseignant se place derrière son bureau et leur donne comme consigne d'utiliser les ordinateurs pour rechercher des photos de rangement qu'ils pourront utiliser comme modèle dans la réalisation de leur propre mobilier au sein du local. Ils doivent sélectionner environ vingt photos par groupe et les lui envoyer. Les élèves se dirigent vers les ordinateurs et un élève lui demande comment il peut se connecter. L'enseignant lui dit qu'ils ont tous reçu les mots de passe pour se connecter aux ordinateurs. L'élève lui répond qu'ils ne l'ont jamais eue et un autre élève du même groupe surenchérit en disant à l'enseignant qu'ils ont trois mots de passe différents à retenir et que c'était compliqué. Pendant ce temps, l'autre groupe réussit quant à lui à se connecter à l'un des ordinateurs. Au bout d'un moment, le professeur finit par se diriger vers le groupe et les redirige vers son propre ordinateur.

Pendant que les élèves sont au travail sur les ordinateurs, il me montre son travail préparatoire rangé dans l'armoire, un des classeurs est à la disposition des élèves pour qu'ils puissent récupérer les photocopies en cas d'absence. Il me montre également la maquette en papier¹⁷ qu'il a fabriqué pour expliquer la construction d'une charpente en bois d'une manière simplifiée. Les fiches élèves¹⁸ sont majoritairement toutes réalisées par lui, car il existe peu de livres sur le sujet, le seul à sa connaissance traitant de ce sujet est écrit en allemand. Il m'explique que même s'il doit suivre le programme et les compétences prescrites par l'Education Nationale. Il traduit ces compétences pour qu'elles soient compréhensibles et transposables à un langage plus technique pour les futurs employeurs¹⁹. Ainsi, cela leur permet de connaître le savoir-faire de l'élève. Après lui avoir demandé son autorisation, j'ai pris en photo quelques-uns de ses documents. L'enseignant retourne voir l'un des deux groupes après qu'un des élèves l'interpelle. En effet, ils avaient trouvé une image, mais ils hésitent à la sélectionner, car l'objet est en métal. Le professeur leur dit que ce n'était pas grave, on peut faire la même chose en bois, en plus, cela coûtera moins cher.

Le professeur passe voir ensuite l'autre groupe, mais les élèves ont les yeux rivés sur l'écran, ils ne semblent pas le remarquer. Après avoir regardé ce que faisaient les élèves, l'enseignant leur dit: "*ça va, vous vous amusez bien avec mon ordinateur ?*". A 16h52, l'enseignant sort de sa classe pour répondre à un appel, pendant ce temps les élèves commencent à se bousculer en se tapant sur la tête et sur le ventre, tandis que d'autres regardent leur téléphone. En entendant le professeur revenir, les élèves se tournent vers les ordinateurs. Quelques instants plus tard, le professeur leur demande s'ils ont commencé à apprendre à réaliser un CV, n'obtenant pas de réponse ni de réaction, l'enseignant répète le mot CV d'une voix forte. Les élèves se retournent vers lui. Il les regarde et insiste sur chaque mot quand il leur dit "*en français, vous avez commencé à travailler le cv ?*". Un des élèves finit par lui répondre négativement. L'enseignant se rapproche du groupe qui utilise son

¹⁷ Annexe n°17

¹⁸ Annexe n°19

¹⁹ Annexe n°18

ordinateur pour leur expliquer, sur la demande des élèves, comment sauvegarder une photo au sein de l'ordinateur.

A 17h00, le professeur va voir le groupe au fond de la classe et leur demande s'ils travaillent. Les élèves lui avouent qu'ils n'ont trouvé que six photos. Pendant ce temps, l'un des élèves de l'autre groupe qui utilise son ordinateur lève la main. Il lui dit qu'ils ont trouvé une photo d'un rangement en plastique. Il lui demande quel boulon ils pourraient utiliser pour sa réalisation. Il leur propose d'aller voir son collègue dans le magasin pour voir ce qu'il leur propose. Après leur départ, les élèves restent, mettent la musique. L'enseignant revient accompagné du groupe d'élèves qui arrivent en discutant, ils retournent s'asseoir à l'ordinateur de l'enseignant. Pendant que les élèves finissent leur travail, le professeur me dit que le magasin est organisé en items, cela a permis au groupe de trouver des idées pour la réalisation du rangement. De plus, au sein de l'entrepôt, le groupe a pu trouver un type de matériel à utiliser avec l'un des modèles qu'ils ont choisis. Par la suite, il me demande si les élèves ont été sages pendant son absence, il poursuit en me disant qu'ils décrochent assez vite, même si selon lui, avant il n'y avait que le module technologique où les élèves décrochaient au bout d'une heure et demie, maintenant les élèves ne se concentrent que pendant environ 1h toutes matières confondues.

Nous pouvons entendre la sonnerie retentir, les élèves ne bougent pas, ils semblent attendre l'autorisation de l'enseignant. Le professeur leur indique que la prochaine fois, ils réaliseront un schéma du magasin, c'est-à-dire la quincaillerie, sur l'ordinateur pour savoir comment le ranger. Pendant que les élèves rangent leurs affaires, il leur demande si tout le monde a son document concernant le stage. Trois élèves lui disent qu'ils doivent le faire signer et tamponner par la secrétaire. Le professeur soupire et dit *“les autres, ce sont des éternels absents”*.

Après les cours, à 17h20, l'enseignant m'invite à m'asseoir près de lui pour pouvoir me montrer sur son ordinateur comment il s'organise. L'enseignant me dit que depuis quelques années, les parents ont pris beaucoup de pouvoirs et que selon lui, cela aurait un impact, en effet, cela engendrerait peut-être le manque d'autonomie qu'il a constaté depuis quelques années. Il poursuit en me disant qu'à son époque, rien qu'une petite erreur et *“tu te faisais taper sur les doigts”* en reproduisant le geste d'une tape sur l'autre main. Il précise: *“maintenant, tu ne peux rien dire. Les gamins ne savent plus travailler seuls, ils n'ont plus le goût d'apprendre.”* Il me donne l'exemple du second élève qui a été renvoyé, il me précise que ce dernier subit son orientation. En effet, il souhaiterait être coiffeur, il avait trouvé un centre de coiffure qui voulait bien le prendre en apprentissage, mais son père s'y était opposé, car il aurait fallu qu'il aille à Limoges, alors il reste ici à faire le *“clown”* (terme employé par l'enseignant). Il pense qu'au fond, cela lui plairait de faire ce métier, mais que le problème c'est qu'il faut apprendre. Il poursuit en m'indiquant qu'il a le niveau de CM1 en mathématiques, mais qu'il n'est pas le seul dans ce cas dans la classe. En effet, la plupart ont fait des fautes d'orthographe dans leur rapport de stage.

Ensuite, il me montre plusieurs documents se trouvant sur son ordinateur. Il m'explique qu'il utilise un logiciel pour réaliser des cartes mentales, cela l'aide dans la construction de ses cours en matière de contenu. De plus, il sélectionne un autre document qui est construit avec plusieurs entrées. Nous pouvons en son centre, la photo de la construction à réaliser. Sur l'un des côtés de la feuille, il met les savoir-faire en utilisant le vocabulaire des entreprises, en dessous les compétences auxquelles ces savoir-faire renvoient et les compétences vues en cours.

Le document suivant représente les compétences vues en cours et celles qui sont acquises ou non par l'élève. Il est maintenant disponible sur Pronote. Il évalue les compétences selon si l'élève sait faire et s'il est autonome en réalisant la tâche. Ainsi, il met une pastille rouge pour une note inférieure à 10, une pastille orange pour une note entre 10 et 14. Néanmoins, même si l'élève sait faire, mais qu'il n'est pas autonome, il mettra une pastille de cette couleur. Pour finir, la dernière est la pastille verte, l'élève a une note supérieure à 14.

Il déplore que toute la classe n'ait pas eu la moyenne, en effet, cette dernière est de 08/20. Il poursuit en m'expliquant qu'ils ne savent pas se mettre au travail, il prend l'exemple d'aujourd'hui: ils devaient normalement avoir fait à la maison la liste de tâches en arborescence. Il m'explique qu'il était très souvent obligé de perdre du temps à le faire en classe ce qui aurait dû être fait à la maison. Par ailleurs, il remarque que seulement trois dans la classe travaillent. L'un l'avait presque fini, le deuxième l'avait terminé et l'avait rendu et le troisième est un élève avec des difficultés, mais qui est volontaire. Il ajoute qu'il pense *"pouvoir le sauver"* (ce sont ces termes). Il dit: *"s'il a 12, c'est bon il a son diplôme, ça me va, mais les deux autres, je m'attends au moins à 16."*

Il me montre ensuite le document qu'ils présentent aux parents qui souhaitent le voir, il m'indique qu'il n'y a plus de réunion parents/professeurs, parce qu'il n'y avait personne. Le document permet de montrer aux parents ce que font leurs enfants en classe, cela peut également permettre d'aider pour prendre une décision concernant l'orientation. Il est présenté sous la forme d'une frise chronologique selon les périodes de l'année, nous pouvons voir que l'enseignant a placé quelques photos pour montrer ce que les élèves ont ou vont étudier à certaines périodes de l'année.

Nous finissons de ranger nos affaires et je l'accompagne vers le parking à 18h00.

On est le 14 novembre, à 8h00, nous nous dirigeons, mon collègue et moi à la salle des professeurs. A notre arrivée nous pouvons apercevoir deux enseignantes dont Mme G, la professeur d'anglais/français, discutant par rapport à l'accompagnement au cinéma. L'une d'entre elles distribue des livrets²⁰ à ses collègues concernant la sortie cinéma et en laisse sur la table. Un autre professeur arrive et demande à sa collègue qui distribuait les livrets, si elle accompagnait, elle lui répond: *"apparemment oui et toi ?"*, il lui dit qu'il ne sait pas. Elle lui

²⁰ Annexe n°16

demande par la suite, si cela est inscrit dans son emploi du temps. En le voyant acquiescer, elle ajoute: “Ben voilà, tu es aussi accompagnateur”.

Après que la sonnerie ait retenti, nous nous dirigeons au premier étage à la salle n°15 pour observer le cours de Mr E avec les 1ères CAP peinture. Il est le professeur d’atelier en peinture. En effet, c’ était le seul cours affiché, c’est pourquoi nous avons décidé de venir tous les deux y assister après avoir obtenu la permission de l’enseignant. De plus, Mr E est l’un des porteurs du projet concernant le LeA. Nous nous sommes installés à 8h22 dans la salle de classe, nous pouvons voir que les tables et les chaises sont mobiles, c’est-à-dire qu’elles sont équipées de roulettes.

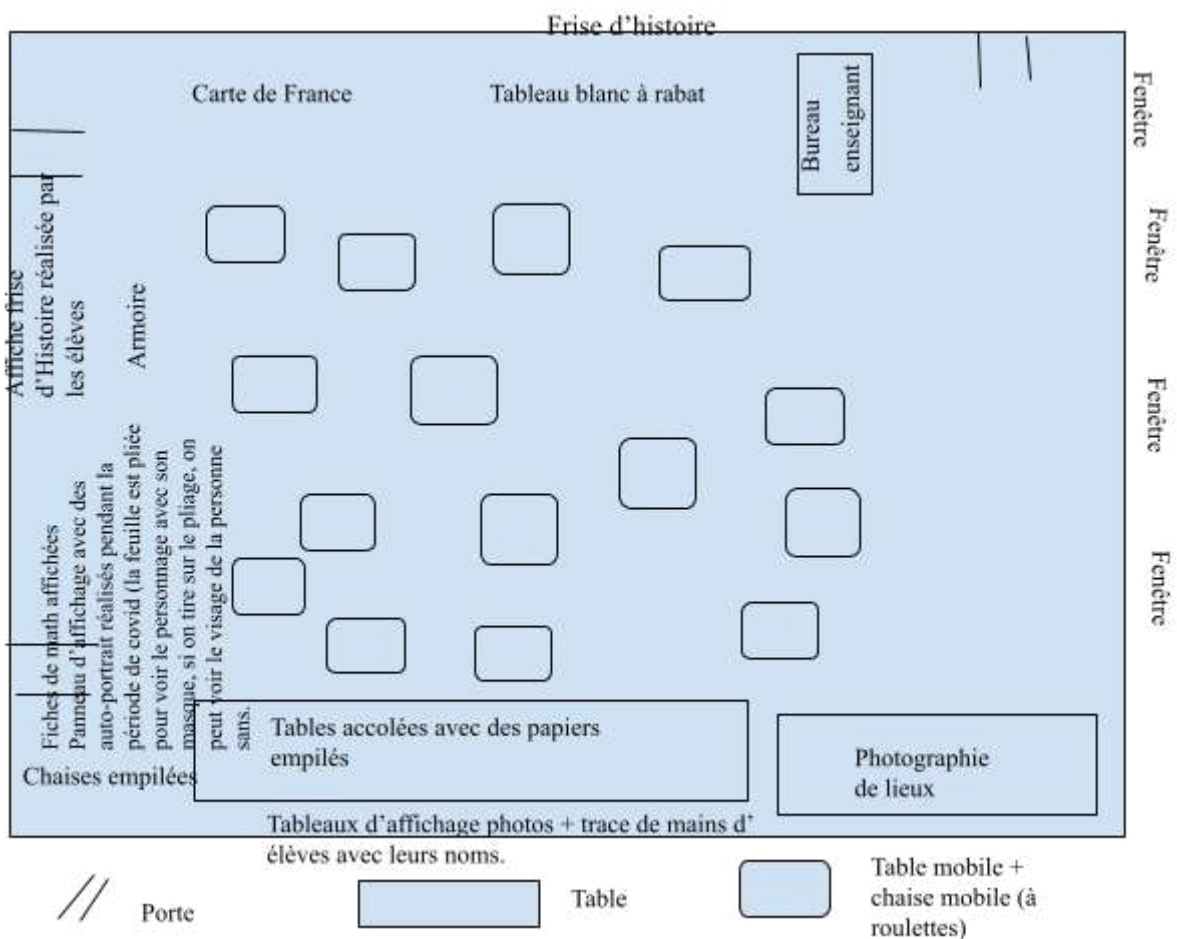


Schéma de la salle n°15

Nous pouvons compter onze élèves présents dont deux filles. Dès que les élèves se sont installés, le professeur leur indique depuis son bureau qu’ils vont d’abord réaliser une évaluation et qu’ensuite ils pourront faire un jeu pour obtenir quelques points bonus. Il se saisit d’un paquet de feuilles posé sur son bureau et les distribue aux élèves. Un des jeunes, lui lance “monsieur, j’ai révisé”, le professeur lui répond “c’est bien, tu veux une médaille ?” en passant à côté de lui.

L'enseignant revient à son bureau. Pendant ce temps, les élèves prennent connaissance de l'examen. Un des élèves demande à l'enseignant: "*Monsieur, c'est quoi le taux, le taux de quoi ?*" Le professeur l'interroge alors à son tour: "*ça parle de quoi, L ?*" Un autre élève répond à sa place en indiquant que la consigne parlait de l'immunité. Le professeur intervient ensuite pour dire d'une voix forte et en faisant un geste vers l'élève: "*Voilà, merci de l'immunité. On parle de l'immunité, tu veux que je parle de quoi.*" Nous pouvons entendre par la suite deux autres questions de la part d'autres élèves. De plus, l'élève ayant affirmé à l'enseignant avoir révisé, fut le premier à rendre son travail, au moment où il le signale à l'enseignant, deux élèves l'interpellent. Le premier lui dit: "*tu es sûr d'avoir révisé ?*", tandis que le second affirme "*il n'a pas révisé, quoi !*". Quelque temps après, un élève parle à l'enseignant, ne comprenant pas, le professeur se déplace jusqu'à lui pour pouvoir répondre à sa question.

Petit-à-petit, les élèves viennent rendre leur copie, le professeur semble en regarder certaines. A 8h33, le professeur se lève et se dirige vers l'élève qui était le premier à avoir fini, pour lui dire: "*tu as révisé pour une fois, je suis fier de toi*".

Aux environs de 8h35, les élèves qui ont rendu leur copie, se mettent à discuter entre eux. Le professeur leur signale d'un geste de la main de se taire, c'est-à-dire qu'il a mis son doigt sur sa bouche et leur fait "chut". Un élève lui demande peu de temps après: "*Monsieur, c'est quoi les couleurs primaires ?*", le professeur se met à rire. L'élève poursuit en lui indiquant: "*j'en ai une, mais je n'ai pas les deux autres*". L'enseignant lui répond: "*je ne peux rien pour toi*". L'élève insiste, "*mais monsieur, les profs sont là pour nous aider*", ce que le professeur finit par lui dire, "*oui, mais pas à ce moment-là*". Un autre élève interpelle le professeur pour lui demander s'il compte les fautes. Le professeur lui répond: "*ça dépend desquels, tu parles des fautes d'orthographe ?*" L'élève lui répond positivement. Il lui dit alors, "*non, si je les comptais, il y en a qui n'auront pas beaucoup de points*", l'élève acquiesce en disant, "*oui, c'est pour ça*".

Au bout d'un moment, le professeur leur demande s'ils ont fini, un élève intervient pour dire aux retardataires que s'ils ne savaient pas, cela ne servait à rien. Un élève se lève au bout de quelques minutes et se dirige vers le bureau pour rendre sa copie, le professeur lui demande avant qu'il retourne à sa place, si ça avait été. Le dernier élève à rendre sa copie, l'interroge pour savoir s'il doit mettre son nom de famille sur sa feuille, le professeur lui dit que ce n'était pas nécessaire, car il les connaît.

Après que tous les élèves aient rendu leur feuille, le professeur leur a dit de prendre leur téléphone comme hier, il affiche la plateforme Kahoot au tableau. Il leur indique qu'il faut qu'ils mettent leurs vrais prénoms, sinon il ne pourra pas mettre des points supplémentaires. Un élève lui demande combien ils peuvent obtenir de points en plus, le professeur leur précise qu'ils peuvent peut-être avoir 0,5 point. Un élève lève la main, le professeur vient à côté de lui et le jeune lui indique qu'il ne peut pas participer, car il n'a pas son téléphone. En retournant à son bureau, un autre élève lui dit "*vous avez intérêt à me mettre dix*",

l'enseignant s'arrête immédiatement de marcher, le regarde et répète le mot intérêt, l'élève commence à bafouiller et répond "*non, mais...*", puis il s'arrête de parler. L'enseignant continue à l'observer pendant quelques instants, puis lui dit "*je préfère ça*".

Avant de lancer les questions, l'enseignant insiste sur le fait qu'il ne faut pas donner les réponses à l'oral, car sinon cela n'aurait pas de sens. Nous pouvons voir que les questions sont axées sur la peinture et le matériel utilisé dans ce secteur. A la question sur les rouleaux, l'enseignant s'exclame "*ouah, zéro faute, c'est en train de rentrer*", puis à la seconde question il dit "*ouah, y en a qu'un qui s'est trompé, c'est qui ?*". Quand aucun élève ne se trompe, le professeur continue à les féliciter "*bien, c'est bien*" ou encore "*oulala, vous m'impressionnez, vraiment, encore zéro faute*". C, l'élève que j'avais déjà vu en cours d'art appliqué et dans le groupe de mathématiques, est pour l'instant le premier dans le mini-jeu, n'ayant réalisé aucune faute. Le professeur indique que A, l'une des filles, n'est pas première aujourd'hui. Un élève ajoute ensuite "*oh, c'est bien, aujourd'hui toutes les filles sont en demi-finale*". Le jeu se termine à 9h, le professeur leur en propose un autre sur Kahoot, un élève lui précise qu'ils ne peuvent pas, car ils doivent partir pour aller au cinéma. L'enseignant le rassure en lui disant qu'ils partent à 10h30. En voyant la première question, un élève s'exclame et en levant les bras que c'est encore de la peinture. Le professeur lui répond: "*tu veux que ça soit sur quoi, sur la danse ?*", l'élève lui dit qu'il aurait voulu des questions sur la maçonnerie. En entendant sa réflexion, l'enseignant lui rappelle qu'ils ne sont pas en maçonnerie.

A la fin du jeu, l'élève qui fut le premier à rendre son devoir, dit tout fort, en faisant rouler sa chaise, "*vous avez vu, vous avez vu, même avec des mauvaises notes, je les bats. J'ai laissé les filles gagnées, je n'ai pas joué au début*". Par la suite, quelques élèves lui demandent s'ils ne peuvent pas avoir un autre jeu. Le professeur leur répond qu'il n'en a plus d'autres, mais s'ils veulent, il en fera d'autres. Il prend ensuite un temps pour parler avec eux de la sortie au cinéma et leur indique qu'ils iront avec la professeure de français.

A la fin de la discussion, il se lève et signale aux élèves qu'il va ramasser les portes-vues. Certains élèves commencent à s'agiter sur leurs chaises, nous pouvons entendre "quoi" ou encore des "non". L'enseignant passe voir l'une des filles et feuillette son porte-vue, il lui dit "*c'est bien A, c'est parfait*". Il continue à passer de table en table. Il signale à un élève qu'il faut ranger. Il conseille à cet élève de mettre le titre sur les feuilles, car sinon lui dit-il "*tu ne sauras plus de quoi ça parle*". Il se redresse et dit d'une voix forte à l'ensemble de la classe, "*les cours de première vous seront utiles pour la terminale. Donc rangez-les bien*". Il va ensuite voir un autre élève et lui indique: "*je vois que tu révises, c'est bien, mais n'oublie pas de bien ranger après, sinon tu vas tout mélanger*". Quand il passe voir le dernier élève, il l'applaudit.

L'enseignant dirige sa classe devant le portail à 10h30, il leur précise que le film commence dans un quart d'heure. Nous pouvons voir d'autres élèves rassemblés à cet endroit. Devant la grille pour les piétons, un élève discute avec Mr E, le professeur d'atelier peinture et lui dit que pendant le trajet pour aller au cinéma, il va partir. Il ajoute que de toute façon, il ne voulait pas être en CAP peinture. Nous arrivons cinq minutes avant le début de la

projection, les professeurs dirigent les premières dans la salle du rez-de chaussé, tandis que les 3ème sont amenés dans les gradins du 1er étage. Avant le film, la professeure de français, Mme G, demande si tout se passe bien. Un élève en profite pour lui demander ce qu'ils vont regarder, mais elle lui répond "*tu verras bien*". Avant le film, nous pouvons voir apparaître des personnes dansant sur de la musique qui semble être classique. Certains élèves assis près de moi, commentent ce passage, nous pouvons entendre des soupirs, d'autres disent qu'on ne danse pas comme ça. Le film a débuté depuis quelques minutes, quand arrivent trois retardataires, les professeurs semblent les reconnaître et leur signalent de se dépêcher de s'asseoir. Nous pouvons voir pendant le film que certains consultent leur téléphone portable, tandis que d'autres semblent dormir.

Nous revenons au lycée à 12h10. Au self, dans la pièce dédiée aux enseignants, nous pouvons entendre le professeur d'énergie thermique parler de sa formation et de son concours. Dans ses propos il semblait perplexe d'avoir été recalé en chaleur thermique, alors qu'il était professionnel dans le secteur. A côté de nous, une enseignante, le professeur d'atelier charpenterie Mr D et un de ses collègues, parlent de la nourriture du self. Ils pensent que cela peut influencer la digestion, mais également l'humeur des élèves. De plus, ils font l'hypothèse que cela pourrait aussi influencer sur la concentration en classe.

A 13h15, je rejoins mon collègue N, dans la salle des professeurs. Il est en présence de deux enseignants Mme G, la professeure de français/anglais et d'un enseignant qui pourrait être professeur d'histoire/ géographie. En effet, je l'ai aperçu dans la salle des professeurs un matin, emportant des feuilles où on pouvait apercevoir des cartes du monde dessus. Quand je me suis installée près de Mme G, elle nous demande ce que l'on a vu jusqu'à maintenant. Par la suite, l'autre enseignant nous demande notre formation. Par la suite, Mme G et lui, rigolent en disant qu'ils étaient filmés comme pour l'émission Zone interdite diffusée sur M6 et qu'ils ont des discussions clichées qu'auraient les enseignants. Mme G prend l'exemple des vacances.

Le professeur d'histoire géographie dit à Mme G, de ne pas reparler de cette émission (c'est apparemment la même que celle dont parlaient les enseignants la veille), car elle fait froid dans le dos. Cela les amène à parler de l'inclusion, Mme G dit que nous en parlons énormément et que cela c'est normalisé, mais elle pense qu'il existe plusieurs types d'inclusion selon le problème. Elle prend l'exemple du PPS où il faut écrire sur le dossier de demande, les adaptations que l'on souhaiterait. Pour elle, cela ne veut rien dire, car l'éducation recèle beaucoup de discours sur l'inclusion, mais elle a l'impression qu'à l'extérieur de l'institution scolaire, il n'y a pas d'adaptation ou d'inclusion.

Le professeur d'histoire géographie prend l'exemple d'un élève qui s'appelle H, qui est en 1ère année de CAP maçonnerie. Il dit que cet élève lui fait mal au cœur et qu'il l'aime bien, il ajoute "*c'est un bon garçon*". Il nous raconte que son orientation est subie, car il était auparavant dans une formation mécanique, qui lui plaisait selon lui, mais quand sa maladie s'est déclarée, il a été obligé d'arrêter. Il nous précise qu'il a de temps en temps des tremblements au niveau des mains, sa maladie ressemble beaucoup à la maladie de parkinson.

L'entreprise qui l'a prise en stage était au courant de sa maladie et cela ne semblait pas poser de problème. Cependant, l'élève n'a pu faire comme tâche que du balayage, avant que l'entreprise le renvoie au bout de trois jours. Mme G, reprend la parole en disant que c'est bien d'inclure et d'adapter, mais qu'ils n'ont parfois pas toutes les informations. Elle dit qu'elle a dû à plusieurs reprises adaptées, elle se souvient d'un élève où elle a arrêté au bout d'un moment d'adapter, pensant que c'était une mauvaise volonté de sa part. Elle indique qu'elle a eu les informations le concernant tardivement et que si elle avait su plus tôt, elle aurait fait autrement. Elle finit par nous dire que cela l'énerve, car ce manque d'information peut amener à l'exclusion.

A un moment donné, deux professeurs dont une femme, arrivent dans la salle des professeurs avec un carton rempli de jeux de société, ils veulent proposer aux élèves de venir à cet atelier le mardi. Cela concernerait les élèves qui ne participent pas à l'atelier théâtre, mais ils demandent conseil aux autres enseignants, car ils ne savent pas s'ils doivent mettre en place une inscription ou non et si oui, comment s'y prendre pour diffuser l'information. Mme G, lui propose d'envoyer un mail aux professeurs principaux pour qu'ils en parlent à leurs élèves.

A 13h05, je retourne dans la salle n° 15 pour assister à la co-intervention avec Mr E, professeur d'atelier peinture et Mr. F, professeur de mathématiques et de physique. Mon collègue est resté dans la salle des professeurs en attendant le cours de français avec Mme G. Mr F se place devant le tableau et dit à l'ensemble des élèves *"on va voir votre niveau"*. Mr E prend alors la parole: *"Vous avez déjà vu Mr F ?"*, un élève lui répond qu'il l'a aperçu lors de la sortie cinéma. Mr E se place devant son ordinateur et projette au tableau des exercices de conversion, nous pouvons également voir un schéma d'une pièce avec des mesures. Mr F, demande aux élèves si les centimètres, mètres, millimètres sont des petites, moyennes ou grandes mesures. Il poursuit en leur indiquant que l'on ne peut pas faire des mètres avec des millimètres. Il interroge de lui-même un élève en lui demandant s'il est d'accord avec la proposition d'un de ses camarades pour résoudre l'exercice. Pendant ce temps, Mr E va voir un élève qui se nomme C qui s'est installé au fond de la classe et lui demande s'il est triste ou s'il se sent mal. Par la suite, il reviendra le voir plusieurs fois.

Quelques minutes plus tard, Mr F demande à trois élèves installés au fond et qui ne participaient pas, de répondre aux questions. Mr E note les réponses au tableau, Mr F s'y appuie pour expliquer comment utiliser la règle et ce qu'est une graduation. Il indique aux élèves *"qu'on peut faire des erreurs, il faut les admettre et ne plus les faire"*. Pendant ce temps, Mr E s'assoit sur la table de son bureau, il semble en retrait.

Mr F poursuit son explication en réalisant un tableau de conversion au tableau, il leur demande dans chaque colonne ce qu'il doit mettre comme mesure. A 13h40, Mr E dit à un élève installé au fond de la classe de venir au tableau. Mr F lui demande *"tu fais comment pour aller jusqu'à la colonne des mètres"*, il semble essayer de le guider. L'élève ne semblant pas comprendre, le professeur essaie de lui donner l'exemple de l'argent et lui dit *"D si j'ai des centimes et que je veux un euros, tu me donnes dix euros ?"*. Pendant ce temps, Mr E est

allé voir un élève pour lui expliquer, puis il lui dit finalement: *“tu n’as pas compris ? Mr F va peut-être mieux t’expliquer que moi, c’est un prof de maths”*.

Nous pouvons remarquer que les quatre élèves du fond de la classe sont plus sollicités que les autres. Ensuite, Mr F demande à l’élève qui se nomme C de donner un nombre. L’élève lui dit qu’il ne sait pas, puis il lui répond le chiffre deux. Ayant obtenu ce chiffre, l’enseignant demande à un autre élève de choisir une mesure pour ce chiffre pour pouvoir par la suite le convertir. Ils passent ensuite à l’exercice suivant, Mr E demande *“bon, on parle de quelle pièce ? On nous demande de faire des travaux où ?”* Par la suite, spontanément les élèves donnent la longueur et la largeur.

Puis, les professeurs laissent un temps pour que les élèves puissent réaliser l’exercice suivant. Ils passent dans les rangs, mais nous pouvons voir qu’ils se dirigent majoritairement vers le fond de la classe. Mr E va voir un élève installé au fond à gauche, après avoir vu son travail, il lui dit qu’il fait n’importe quoi. Mr F, quant à lui, s’occupe de l’élève juste à côté, il lui fait remarquer qu’il ne réalise pas le bon exercice, car ce dernier a déjà été corrigé.

A 14h03, Mr E, indique qu’ils font passer à la correction. Il désigne un élève qui n’avait pas encore fini. L’enseignant Mr E, reste au fond de la classe, tandis que Mr F est vers le tableau pour aider l’élève qui réalise l’exercice. Après que l’élève eut terminé, Mr E demande à l’ensemble des élèves, s’ils étaient d’accord. Un autre élève réagit en lui disant qu’il n’était pas d’accord, Mr E lui indique alors d’aller au tableau pour corriger. Cependant, à son arrivée, il se rend compte qu’il s’est trompé. Mr F le rassure en lui disant *“que ce n’est pas grave, tu as fait une erreur”*.

Mr E demande à une élève de lire la partie cours, Mr F l’interrompt pour lui demander pourquoi on utilise le mètre, en précisant que c’est une mesure universelle. Il poursuit en lui demandant si le centimètre est plus grand ou plus petit que le mètre. Ne répondant pas, le professeur lui signale qu’elle devrait écouter quand il lui explique. Il demande alors à son voisin de reprendre la lecture. Par la suite, il demande à un élève situé au fond de la classe, de résoudre l’exemple. Mr F réinterroge de lui-même, l’élève C pour lui demander si la réponse lui semble juste, l’enseignant continue à lui poser quelques questions.

A 14h18, il réalise la correction de l’exercice suivant. Nous pouvons voir qu’un élève au fond de la classe à droite, a fermé les yeux, a croisé les bras sur la table et a posé sa tête par-dessus. Mr F l’interpelle et lui pose une question, l’élève lui répond qu’il ne sait pas. Mr E intervient et lui dit d’une voix forte *“tu ne sais pas ?”*. Mr F se tourne vers l’élève qui était près de lui au tableau et lui demande s’il inversait les lettres de son prénom, est-ce que cela serait la même chose ? L’élève lui répond négativement. Mr F poursuit son explication en lui disant que les chiffres c’était pareil.

Mr E resollicite l’élève nommé C pour lui demander de lire bien fort le reste de la leçon. Cet enseignant indique au voisin de C, d’écrire l’exemple sur sa feuille, l’élève lui répond qu’il ne s’y retrouve pas dans la feuille.

Quelques minutes après, Mr E essaie de remobiliser l'élève qui dormait un peu plus tôt, il place à côté de lui et lui dit en faisant des gestes de la main: "Aller bosse, bouge, au lieu de pioncer, essaie de piger ce que je te dis". Il rajoute "il faut dormir la nuit". A ce moment-là, l'élève lui explique qu'il se lève tôt le matin. Mr F intervient en lui conseillant: "*il faut se coucher à 9h, si tu te lèves à 5h, il vous faut 8h de sommeil*". Mr E rajoute: "*sinon prépare ton repas à l'avance ou va à l'internat*", à ce moment précis, il interroge un autre élève pour lui demander à quelle heure ils se couchent à l'internat. L'élève lui répond: "*je ne sais plus, je n'y suis plus, mais dans mon souvenir, il fallait rentrer dans nos chambres à 22h pour les lycéens et on fait ce qu'on veut du moment qu'on ne fait pas de bruit*".

Peu de temps après, Mr E annonce qu'il y aura une évaluation la semaine prochaine. Un élève qui se nomme D dit que ça fait des années qu'il a des évaluations sur ça et que c'est trop facile. Mr F se rapproche de lui et regarde sa feuille d'exercice, il lui répond qu'ils feront une évaluation que pour lui. L'élève lui répond négativement, l'enseignant lui dit "*je croyais que c'était trop facile*". L'élève ajoute "*mais imaginez que je me trompe*". L'enseignant s'en va et l'élève dit à son voisin qu'il avait l'habitude de faire des conversions quand il était en STMG.

Mr F retourne au tableau pour rajouter des conversions au tableau. Pendant que les élèves réalisent l'exercice, le professeur va voir C pendant qu'il travaille. Il le félicite de temps en temps. Pendant ce temps, Mr E est avec un autre élève nommé J au fond de la classe à gauche. L'élève lui exprime qu'il trouve que l'exercice est difficile. L'enseignant essaie de lui expliquer qu'il faut qu'il décale la virgule. Il finit par lui donner la solution de l'exercice. Pour le corriger, quelques élèves passent à tour de rôle. Mr E réinterpelle C pour qu'il puisse corriger une conversion au tableau. Nous pouvons voir que pendant ce temps, deux élèves du fond D et J sont en train de faire rouler leur chaise, ils semblent ne plus écouter la correction. Mr E les rappelle à l'ordre de temps à autre, mais cela ne semble pas les arrêter. Mr F finit par leur dire de se taire et qu'ils devraient utiliser leur énergie pour faire les exercices. Il se dirige alors vers eux et leur indique en haussant la voix que la semaine prochaine, ils seront interrogés et qu'ils devront savoir faire. A 15h, Mr F se rend compte que J continue de ne pas travailler, il lui dit que cela suffit et lui demande à quelle heure il part ce soir-là. L'élève lui répond qu'il s'en va à 17h30. Mr F poursuit en lui indiquant qu'il a le rattrapage du contrôle de physique-chimie. A ce moment-là, Mr E redemande à C de retourner au tableau. Après que C est répondu, il le félicite et lui demande si ça lui a coûté de travailler. En entendant la réponse positive de l'élève, l'enseignant lui dit qu'ils feront plus la prochaine fois.

Voyant l'heure, Mr F s'en va pour aller à son prochain cours qui est également une co-intervention en mathématiques avec une autre classe de CAP, c'est pourquoi nous avons décidé avec mon collègue, de rester tous les deux observer une co-intervention en français cette fois. En effet, comme nous restons jusqu'au mercredi, nous ne pourrions pas assister à une co-intervention dans cette matière. Il est 15h06, quand la professeur de français/anglais Mme G arrive. Cette dernière est l'une des porteuses du projet du LeA. Le cours de

co-intervention se déroule toujours dans la salle n°15 avec les mêmes élèves de 1ère CAP peinture et avec le professeur Mr E.

Mme G dépose des feuilles sur une table et indique qu'elle a oublié quelque chose dans sa salle de classe. Après qu'elle est partie, Mr E se saisit des feuilles où on peut voir des images de matériel technique qui se rapporte tous au champ de la peinture. Il faut pour chaque image trouvée le nom de l'objet dans la liste donnée au début de l'exercice. Ainsi, l'enseignant les distribue aux élèves, il demande à un jeune de lire la consigne, puis de lire les mots correspondants. Il demande à un autre élève de poursuivre, mais ce dernier est en train d'écrire, il semble déjà être en train de réaliser l'exercice. L'enseignant interpelle l'élève. A ce moment-là, Mme G revient avec deux boîtes en carton contenant des cartes plastifiées de deux types: l'une contient des images représentant du matériel et l'autre dispose des définitions qui expliquent le but de l'objet.

Voyant que les élèves sont en possession d'une feuille, elle se tourne vers l'autre enseignant et lui dit *"non, non, ce n'est pas ça avant"*. Elle dit aux élèves qu'ils le feront plus tard et qu'elle souhaite qu'ils décrochent tous les papiers qui se trouvent sur le tableau d'affichage et d'enlever également l'affiche de la marseillaise, qu'elle trouve comme n'étant pas *"jolie"*. Elle leur dit qu'ils vont pouvoir se réapproprier une partie de la salle grâce au tableau d'affichage. Nous pouvons voir qu'anciennement, les élèves qui étaient présents pendant la pandémie, c'étaient dessiner avec des masques, Mme G explique aux élèves qu'ils ont demandé que comme elle ne pouvait pas voir les visages des uns et des autres, elle eût cette idée, de réaliser un pliage. En effet, si on tire sur la feuille, nous pouvons voir le visage de l'élève sans le masque.

Elle demande que les élèves se mettent debout pour qu'ils puissent chercher la combinaison outil/ fonction qui convient. Elle explique que *"qu'il faut prendre le mot en main, dans la main"*, elle poursuit en disant à un élève qui est resté assis, *"ça ne sert à rien, si tu n'es pas debout"*. Mr E est resté près de son bureau, il regarde ce qui se déroule, il semble être en retrait. Après avoir sélectionné un outil et une fonction, un élève va voir Mme G pour lui demander si c'était la bonne combinaison, l'enseignante lui répond qu'elle n'en sait rien du tout, car elle n'a pas la mémoire des outils. L'élève lui précise que si, c'était la bonne, ce qu'elle répond *"ah, d'accord"* en riant.

Par la suite, les élèves attendent pour placer leur image et leur définition sur le panneau d'affichage, elle dit alors au professeur Mr E qui s'est approché *"c'est trop mignon, ils font la chaîne"*. Elle ajoute aux élèves d'espacer, car ils plaçaient les images de manière trop serrée. Elle ajoute *"vous êtes des peintres, vous avez le sens des détails"*. Pendant qu'il attend pour épingler ses cartes, l'élève qui se nomme D, dit *"je suis tellement doué pour être peintre que je ne peux pas être autre chose"*. Mr E regarde l'élève et lui répond en riant *"ça va là ?"* Mme G regarde ce que font les élèves, en passant elle félicite un des jeunes en disant *"tu vois que quand tu es concentré, tu y arrives"*.

Au bout d'un moment, Mme G se rapproche de Mr E et lui demande d'aller vérifier, car elle n'est pas peintre. Mr E se place à côté du panneau d'affichage et demande à l'ensemble des élèves si chaque combinaison est correcte, il demande en montrant les images affichées les unes après les autres, à quoi sert l'outil correspondant. Il les détache pour les espacer, certains élèves les plus proches l'aident.

Les élèves sont tous autour de l'affichage sauf deux d'entre eux dont une des deux filles. Les élèves sont en train de parler entre eux. L'enseignante leur dit "*chut, là j'ai besoin de plus de calme*" en tapant des mains. Elle rejoint les deux élèves qui étaient retournés à leurs bureaux, ils ont l'air d'écrire sur la feuille qui a été distribuée au début du cours. La professeure le remarquant leur signale qu'il ne faut pas le faire maintenant, elle l'ajoute à la jeune fille: "*non, non ne triche pas*", elle répond à l'enseignante "*je ne triche pas, je prends de l'avance*". Mme G les incite à rejoindre les autres. Peu après, elle se place en face du tableau d'affichage à une assez grande distance. Un élève est en train d'expliquer à Mr E et à l'ensemble des élèves, la fonction d'un outil et comment on peut l'utiliser. Mme G lui dit "*moi qui n'y connais rien, je n'ai rien entendu, levez la main pour parler*". L'élève se tourne vers elle et répète son explication. Mme G lui dit "*ah, je ne connaissais pas du tout, merci*".

Puis, elle se rapproche d'un élève qui était proche de Mr E. Il était en train de faire le pitre avec un autre élève. Elle lui indique d'aller marcher, de s'aérer un peu dans le couloir et qu'il reviendra quand il se sera un peu calmé. Elle revient et indique aux élèves que Mr E travaille à leur place. Quand vient le tour d'un élève d'expliquer, il dit à l'enseignant qu'il ne sait pas, car il vient d'arriver dans le CAP peinture. L'enseignant demande à un autre jeune d'expliquer au nouveau venu.

Par la suite, Mr E donne comme consigne de raconter de façon détaillée et en terme professionnel par rapport à une expérience vécue en stage. Entre-temps, l'élève que Mme G avait sorti, est revenu. Elle revient le voir, elle le met à l'écart et lui dit "*tu es dissipé aujourd'hui, je t'ai envoyé respirer, ça n'a pas l'air de suffire, si tu as besoin tu prends 10 ou 15 minutes, s'il faut, mais quand tu reviens, tu es nickel*". Elle l'accompagne vers la porte et revient vers le panneau d'affichage.

Pendant ce temps, Mr E pose des questions sur les mesures de sécurité, comme par exemple pourquoi met-on des chaussures. Il continue ses questions, il demande à un élève par rapport à l'utilisation de la taloche. Mr E fait un geste vers Mme G et dit à l'élève: "*Mme G, ne sait pas, explique-lui*". L'élève regarde l'enseignante et bafouille en lui expliquant, pendant son explication Mme G, l'interrompt pour lui préciser que ce n'est pas le mot "ongle", mais le mot "angle", en insistant sur ces deux mots. Pendant qu'il parle, l'élève fait le geste d'étaler sur la taloche. L'enseignante lui dit: "*tu vois que c'était juste, mais tu vois que les mots ont du sens, sinon on ne voit pas ce que tu veux dire*", l'élève la coupe en lui précisant que l'on comprend quand même. La professeure reprend: "*oui, bien sûr qu'on comprend, mais ça change tout*".

Mr E continue et montre une autre image, les élèves ne savent pas répondre à sa question, il les rassure en leur indiquant que c'était normal, car ils n'ont pas encore vu les sols. Pour le moment, poursuit-il, ils n'ont étudié que les peintures. Il leur ajoute ensuite, qu'ils n'ont commencé qu'en septembre, c'est pourquoi, ils ne peuvent pas avoir tout fait. Mme G attire ensuite l'attention des élèves, en leur précisant que le travail qu'ils ont réalisé sur le tableau d'affichage sera à retranscrire sur la feuille qui a été distribuée au début du cours. Les élèves lui demandent si ce travail sera noté, Mme G leur indique que l'essentiel n'est pas la note, mais que cela soit dans leur tête.

Les élèves retournent à leur place, dès qu'ils sont tous installés, elle lit le premier mot aux élèves en tournant la feuille vers eux. Le premier objet est une paire de lunettes de protection. Elle en profite pour faire le lien avec le verbe protéger. Un élève de lui-même, conjugue ce verbe au présent de l'indicatif. Elle le félicite et dit à l'ensemble des élèves de le recopier sur la feuille. Elle ajoute que *“quand on recopie, on prend son temps, c'est un geste graphique”*. Puis, elle va voir un élève pour lui demander s'il avait bien recopié le mot. Elle continue à passer voir les élèves. A un moment donné, elle précise d'une voix forte à un élève que le mot roulant, s'écrit avec un t, elle lui explique qu'on peut le mettre au féminin, ce qui fait le mot roulante. Pendant ce temps, Mr E avait projeté le document au tableau. Au fur et à mesure, Mme G écrit sur le document. Mr E leur dit *“vous avez vu, vous devez écrire comme ça”*, Mme G continue en leur demandant *“alors comment on appelle ces objets ? C'est important, c'est une question qu'on va vous poser pour votre diplôme et c'est important pour vous, futur salarié”*. Un élève commence à ranger ses affaires et demande s'ils peuvent sortir, Mr E, lui dit que ça allait, il reste que trois minutes. Les élèves sont sortis de cours à 17h30.

Nous sommes le 15 novembre 2023. A 7h45, nous nous sommes dirigés avec mon collègue, à la salle des professeurs. Quand nous sommes arrivés, trois professeurs dont une femme, étaient déjà présents. Ils sont en train de parler des cours de co-intervention. Un enseignant dit aux deux autres que *“c'est très bien hein, mais quand tu as le prof de maçonnerie qui veut faire le cours de maths...”* il s'interrompt et poursuit en disant *“il avait vraiment envie de le faire et je me suis rendu compte qu'il m'a pris mes cours”*. L'autre enseignant lui demande comment cela se faisait. L'enseignant lui répond que *“maintenant dans Pronote, tu peux avoir les cours de tout le monde, même ceux du collège”*. Cela les font poursuivre sur la question de l'innovation technologique au sein des écoles. Le même enseignant a eu une formation sur les tablettes dans son ancien établissement. Il trouve que la tablette et les nouvelles technologies en règles générales ne sont pas bonnes pour l'apprentissage des élèves. De plus, elles sont coûteuses. Par ailleurs, il indique que dans son ancien établissement, ils ont peu utilisé les tablettes et les ont vite abandonnés. Pendant ce temps, l'enseignant d'histoire géographie avec qui nous avons discuté hier, arrive dans la salle des professeurs, il se place à côté des ordinateurs et regarde les trois autres enseignants discutaient.

Les trois autres enseignants parlent ensuite de l'innovation pédagogique. Les termes d'innovation technologique et pédagogique ont été prononcés par l'enseignante. Elle poursuit

en parlant de la nouvelle forme du baccalauréat pour le lycée général. Le deuxième enseignant renchérit en indiquant qu'en janvier les élèves, quand ils avaient juste deux ou trois notes, calculaient déjà leur moyenne générale pour savoir s'ils ont leur baccalauréat. Il dit en haussant légèrement la voix, que *“c'est n'importe quoi, d'avoir mis en mars, les épreuves de spécialités”*. L'enseignante approuve et dit *“oui et maintenant, ils ont réfléchi et ils ont reculé la date des épreuves”*. Le professeur d'histoire- géographie qui était resté jusqu'alors silencieux, prend la parole pour leur dire qu'il connaît un professeur de philosophie de quand il était en sociologie, qui lui a dit que la philosophie était la quatrième roue du carrosse, parce que les élèves savent déjà, s'ils ont le baccalauréat ou non, ils ne font donc aucun effort.

Par la suite, la conversation se calme, le professeur d'histoire géographie se connecte sur un des ordinateurs présents dans la salle, puis s'en va. Le professeur de mathématiques, Mr B est en train de regarder une pile de feuilles et dit à ses collègues, qu'il va proposer à l'élève nommé C, de faire une évaluation pendant le groupe d'accompagnement, mais que l'élève le fait que s'il le veut, à son rythme et que s'il est fatigué, il n'était pas obligé de le faire.

Nous décidons mon collègue et moi de suivre à 8h00, le cours de français langue étrangère, aussi appelé FLE. Le cours se déroule dans la salle n°15 au premier étage et est dirigé par Mme G. Elle déplace six tables en une sorte de U pour ces six élèves (tous des hommes) qui suivent ce module.

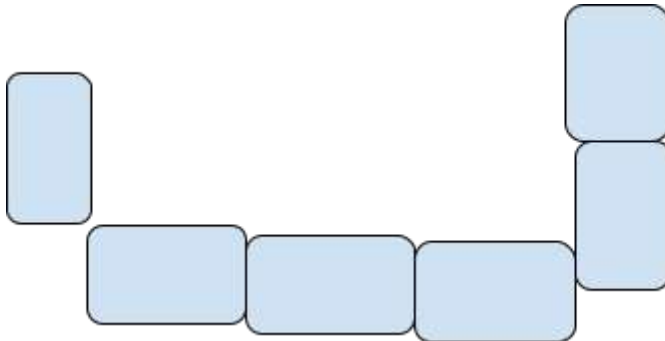


Schéma de la disposition des tables mise en place par l'enseignante

Les élèves arrivent, cinq se mettent aux tables prévues, tandis que le dernier décide de se mettre à l'écart. Elle va le chercher et lui dit *“non, non, tu te mets avec nous, dans le groupe”*. Elle se met en face d'eux et leur demande s'ils ont bien dormi, l'un d'entre eux lui dit répond négativement. Elle leur demande alors pourquoi ils ont mal dormi. Le même élève lui indique que c'est parce qu'ils sont célibataires, donc ils ont dû cuisiner. Les autres acquiescent. Il semble être à ce moment-là, le porte-parole du groupe. Mme G met ses mains sur ses hanches, se penche légèrement et leur dit d'une voix forte, *“je ne veux pas de ça”*. Elle reprend d'un ton calme, *“donc ça vous fait de longue journée”*, elle insiste sur le mot longue. Elle poursuit en leur disant qu'ils l'ont déjà vu, tout comme le mot ongle aperçu hier.

Elle mime ensuite les prépositions devant, derrière, dessous. Elle leur demande s'ils les ont bien révisés pour l'évaluation d'aujourd'hui. Les six élèves lui indiquent qu'ils n'ont pas révisé. Elle leur dit alors *“ce n'est pas comme ça qu'on peut travailler”*. Elle leur demande ensuite quelle est la date d'aujourd'hui. Elle poursuit en leur indiquant qu'elle est fatiguée et elle ajoute qui veut l'écrire au tableau ? N'ayant pas de volontaire, elle tend un marqueur pour le tableau, à un élève sur sa droite. Puis tout de suite après, elle leur dit *“ah, tiens comment on écrit veux”*. Elle commence à l'épeler suivi par ses élèves. Elle finit par leur dire *“vous n'avez pas révisé les garçons”*.

Par la suite, elle les laisse réviser quelques minutes. Elle passe voir chacun des élèves et regarde leurs cahiers. Elle demande à l'un d'entre eux, car il avait été malade la dernière fois, *“tu as révisé ça ?”*, elle lui montre certaines leçons du doigt.

Elle leur précise ensuite que l'on ne pas écouter aujourd'hui, mais que l'on va écrire, car c'est une évaluation. Elle leur indique qu'il faut qu'ils ferment à présent leurs cahiers. Elle leur distribue des carrés où nous pouvons voir des lettres imprimées dessus à l'encre noire. Mme G leur indique qu'elle va leur donner un mot à chacun et qu'ils vont devoir l'écrire grâce à ces lettres. Au moment où elle donne le premier mot au premier élève à sa gauche, un autre élève lève la main pour répondre. Elle l'envoie alors au tableau pour qu'il écrive chaque mot derrière le battant. A chaque fois qu'elle prononçait un mot, elle le place ensuite dans une phrase, nous pouvons nous demander si c'était pour qu'ils comprennent mieux le sens de ce mot. Pour chaque mot, elle leur demandait de trouver le contraire de ce terme, c'est-à-dire l'antonyme. De plus, elle les félicite pour chaque bonne réponse. Après que chaque élève soit passé, elle se tourne vers l'élève au tableau et demande à un autre élève, d'aller corriger. Elle leur précise *“moi je suis fatiguée, qui veux prendre ma place, voici l'élève... qui veut être son professeur ?”* Un élève lève son bras et se lève rapidement, il prend le marqueur que lui tend son camarade, qui quant-à-lui, retourne à sa place. L'élève pose une question à l'enseignante, mais elle lui répond *“moi, je n'existe plus, je suis l'élève K maintenant”* en prenant sa place. Quand l'élève a fini de corriger, Mme G se lève et se dirige vers le tableau, elle pointe du doigt un mot, elle leur explique qu'il faut qu'ils fassent attention quand ils écrivent pour qu'on puisse distinguer la lettre a du o. Par la suite, elle repasse son feutre sur l'écriture de l'élève pour insister sur la lettre. Elle regarde ensuite ses élèves et leur montre les syllabes, puis elle mime le son o en exagérant et elle se met à chanter oh oh.

Ensuite, Mme G, leur dit deux fois de suite *“Etes-vous prêt ?”* et elle ajoute *“voici l'évaluation”*. Elle demande à un des élèves *“comment le dit-on dans ta langue ?”*. L'élève lui répond qu'il ne sait pas ce que ça veut dire l'évaluation, elle tente de lui expliquer en variant les mots, c'est-à-dire le terme test et contrôle. Elle demande ensuite à chaque élève, quel est l'équivalent de ce mot dans sa langue et elle le répète ensuite. Elle distribue ensuite les feuilles. Mme G, prend un temps pour expliquer les consignes, tout d'abord, ils doivent écrire la préposition qui correspond à l'image, son contraire et le synonyme. Elle leur explique ensuite, ce que signifie synonyme. Le second exercice est une dictée de mots.

Au début de l'évaluation à 8h45, un élève lui demande comment on écrit novembre, Mme G lui dit *“je vous ai prévenu tout à l'heure qu'il fallait faire attention à tout. Il fallait être attentif, on n'écrit pas la date par hasard”*. Elle lui indique ensuite qu'ils ont déjà appris les noms des mois. Elle continue en lui disant *“écoute-moi bien, ce n'est pas nuvemvre, mais novembre”* en insistant sur les syllabes, surtout sur la première. En effet, les élèves ne pouvaient plus voir la date, car elle avait juste avant l'évaluation, replié le battant du tableau.

Pendant l'évaluation, elle passe derrière les élèves et regarde leurs feuilles, à certains moments, elle leur fait *“oh oh”*, nous pouvons nous demander si ce bruit est pour signaler à l'élève qu'il a fait une erreur. Elle leur explique individuellement la consigne de l'exercice, surtout qu'elle se rend à ce moment-là compte qu'au moment de l'impression, les images n'étaient plus visibles. Ces images étaient indispensables pour que les élèves puissent nommer les prépositions comme dessus, dessous... Mme G prend des objets des trousseaux des élèves pour leur expliquer les images et pour ainsi mimer l'emplacement de l'objet. Elle finit par mimer l'action être dessus, en montant sur la table. À un moment donné, pendant l'évaluation, un élève lui demande s'il a juste, elle lui dit qu'elle ne peut pas le corriger pendant le contrôle.

Avant de débiter la seconde partie de l'évaluation, elle leur demande s'ils sont prêts pour commencer la dictée de mots. Un élève lui demande en quoi cela va consister. Mme G lui répond *“mais tu sais, on l'a déjà fait, je vais dire les mots, 1,2,3”*. Elle les avertit que ça va aller très très vite. Elle leur dit qu'il faut qu'ils écoutent les enregistrements qu'elle effectue, car dit-elle, les sons sont très importants. Elle débute, la dictée, en leur disant le verbe devoir. Elle prend ensuite, un exemple, *“je dois être gentille avec les élèves”*, un élève se met à le conjuguer à voix haute, elle lui dit alors *“tu vois, tu le sais, pourquoi tu ne l'écris pas ?”*, puis elle leur dicte le mot égal et leur précise *“voilà, en maths, vous l'utilisez, mais vous ne le comprenez pas”*. Par la suite, elle mime le mot suivant en leur disant *“vous vous rappelez, je suis dans”* puis elle ouvre la porte de la salle, elle tape des pieds et elle sort. Elle leur ajoute *“et là je suis...”*. Les élèves complètent la phrase par le mot dehors. Elle récupère ensuite les feuilles en leur indiquant *“vous voyez un test, un contrôle, ça sert à voir ce que vous avez compris”*. Elle dit à un élève en prenant sa feuille que c'était bien. L'élève lui demande si c'est vrai. Mme G dit alors à l'ensemble de la classe d'écouter son intonation, car c'était pareil dans toutes les langues.

La sonnerie retentit, nous nous dirigeons à 9h20, mon collègue et moi, vers la salle n°24 au deuxième étage pour suivre le groupe d'accompagnement en physique chimie avec Mr F. Nous avons décidé d'assister une fois encore au même cours. Il existe trois groupes d'accompagnement, un avec Mr B, un autre avec Mme S et le dernier avec Mr F. Comme nous avons déjà observé un groupe d'accompagnement chacun, nous avons décidé d'aller observer le groupe de Mr F.

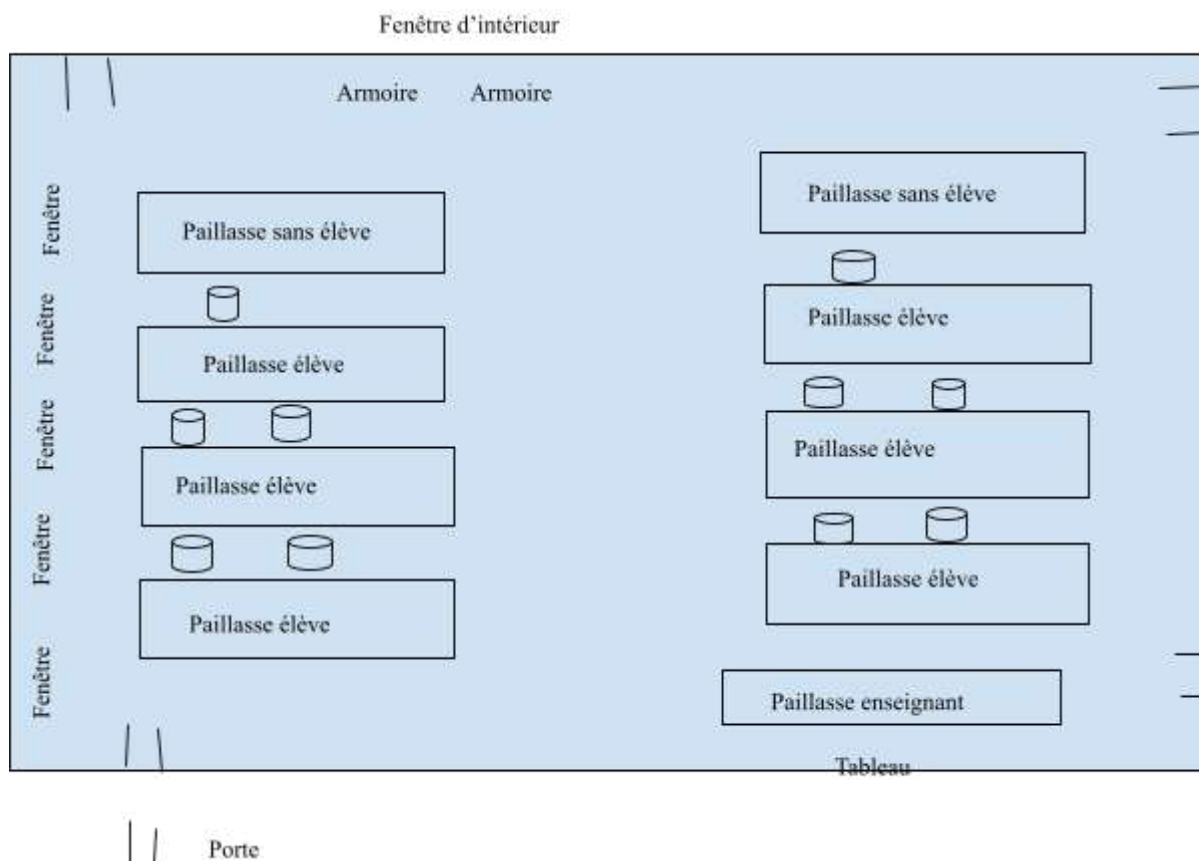


Schéma de la salle n°24

Les neuf élèves arrivent et s’installent, ce sont tous des hommes. Pendant qu’ils sortent leur trousse, l’enseignant leur distribue des feuilles à chacun. A ce moment-là, la porte s’ouvre brusquement, puis un élève commence à rentrer, l’enseignant lui signale qu’il est en retard et lui dit d’aller s’installer à sa place. Au moment où l’élève s’installe à une place à côté de la porte, le professeur lui indique que ce n’est pas la sienne. Le professeur retourne derrière sa paillasse et projette la première feuille d’exercice au tableau. Nous pouvons voir des cases représentant une action d’un personnage, les images montrent les gestes déconseillés et ceux qui sont recommandés lorsqu’on manipule des appareils électriques.

L’enseignant pointe la première vignette au tableau et dit à ses élèves *“Ah des trous, c’est rigolo, qu’est-ce que veut faire le personnage là ?”*, un élève lui décrit alors la scène. Le professeur leur rappelle qu’on ne met jamais les doigts dans les prises. Il l’écrit sous la première image et leur indique qu’il faut qu’ils fassent toutes les images qui représentent un interdit. Puis, il les laisse réaliser l’exercice. Au bout de quelques minutes, un élève lève la main, le professeur va le rejoindre, il lui dit que c’était un grille-pain qui était représenté, il lui ajoute *“tu ne sais pas ce qu’est un grille-pain ?”*, puis il lui indique que le personnage est en train de réparer un grille-pain et que sur cette image on peut voir un geste qu’il ne faut pas faire lors de la réparation d’un appareil électrique.

Ensuite, l'enseignant retourne derrière sa paillasse. Il remarque par la suite, que l'élève qui est arrivé en retard, ne travaille pas, mais qu'il est en train d'utiliser son téléphone. Il lui indique d'une voix forte *"on range le téléphone. S, tu te forces, même si tu ne sais pas"*. L'élève range alors son téléphone dans sa poche et le professeur ajoute *"S, tu as toujours été sérieux, tu ne vas pas commencer"*. Un élève se redresse et dit d'une voix forte à l'enseignant *"monsieur j'ai fini"*, le professeur lui dit de sa paillasse, que c'est bien. L'élève insiste en lui indiquant que pour une fois, il a travaillé. L'enseignant qui était en train de regarder son ordinateur, se redresse et regarde l'élève et lui dit *"ne dit pas des choses que je n'ai pas dites. J'ai dit, c'est très bien"*. Après avoir écrit pendant quelques instants, l'élève qui se nomme S se retourne pour parler à deux camarades derrière lui. Le professeur le remarquant, le lui signale.

Le professeur indique aux élèves qu'ils vont passer à la correction. Il rallume le vidéoprojecteur qui s'était mis en veille et fait apparaître le document au tableau. La deuxième image concerne le débranchement d'un appareil, le personnage est en train de tirer sur le fil. Pour la démonstration, le professeur va chercher un grille-pain dans la salle attenante et leur montre comment tenir le fil pour débrancher l'appareil en toute sécurité. Pendant qu'il explique, un élève commence à faire des bruits avec sa bouche, le professeur regarde l'élève et lui dit *"non, non, on ne fait pas de bruit"*, puis il ajoute *"J si tu t'ennuies, tu as la page 2,3 et 4 à faire"*. Par la suite, Mr F se dirige vers le tableau et attend que les élèves fassent des propositions concernant la deuxième vignette, puis quand la phrase de l'élève semble correcte, il l'écrit en réajustant le propos. A chaque fois qu'il écrit un mot au tableau, il le dit à l'oral. Il demande ensuite aux élèves: *"qu'est-ce qu'il faut regarder sur une multiprise ?"* Un élève lui répond qu'avec une surcharge, cela peut disjoncter. Le professeur lui demande comment cela se faisait, l'élève lui signifie qu'il n'est pas sûr, mais qu'il pensait que c'était dû à un manque de puissance.

Le professeur continu est leur apprend qu'il faut regarder la puissance et que le maximum était 200 Volt. Il leur explique qu'il ne faut jamais brancher des prises qui sont au-delà de la puissance de la multiprise. Il prend l'exemple de l'ordinateur, cependant ne sachant pas de combien était sa puissance, il cherche si elle était indiquée sur l'appareil. Il se redresse et leur dit de bien noter le terme puissance et la tension, car c'était des notions importantes. Un élève lui fait remarquer qu'ils n'ont pas assez de place pour l'écrire en dessous de la vignette correspondante, le professeur lui répond qu'ils peuvent écrire derrière la feuille, car elle est blanche. Nous pouvons voir que la moitié de la classe, au lieu de suivre sa consigne, est en train de se retourner et de discuter.

Mr F claque des doigts, comme ça ne suffisait pas à faire taire les élèves, il pousse des grands oh et parle plus fort, il va continuer plusieurs fois jusqu'à que le dernier élève se taise, puis il continue son cours. En s'appuyant sur ce qui a été dit précédemment, l'enseignant en profite pour aborder la règle qui est fortement recommandée de suivre, concernant l'utilisation d'une multiprise. Il les informe qu'il faut toujours vérifier la puissance maximale d'une multiprise et qu'il faut faire attention à la somme des puissances des appareils branchés pour ne pas dépasser la puissance maximale autorisée. Puis, il leur montre la troisième image,

où le personnage touche à mains nues, des fils dénudés d'un appareil. Il leur explique qu'avant de toucher les fils, il faut utiliser des gants.

Pendant la correction, le professeur voit qu'un élève n'écrit pas, le professeur lui demande pourquoi il ne le fait pas, l'élève lui répond qu'il ne voit pas au tableau. Le professeur le place à sa paillasse en face du document projeté.

Au moment où la sonnerie sonne, le professeur leur indique qu'ils n'ont pas encore le droit de sortir, car il souhaiterait qu'il corrige la vignette n°6 avant de partir. Un élève s'est tourné pour parler avec son camarade. En entendant qu'ils doivent continuer la correction, il se retourne et dit spontanément en voyant l'image, que le personnage allait finir comme Claude François. En effet, nous pouvons voir que le personnage est dans sa baignoire remplie d'eau, il tient dans sa main un sèche-cheveux. Mr F reprend l'exemple de l'élève et l'utilise pour parler de la dangerosité de l'eau au contact de l'électricité. Pendant l'explication, S range ses affaires et commence à se diriger vers la porte, le professeur le remarquant, le rappelle d'une voix forte, puis lui montre sa place du doigt. Après avoir fini la correction, ils les laissent sortir aux alentours de 10h10.

Nous avons ensuite fait le choix, avec mon collègue, de rester dans la salle des professeurs au cas où certains d'entre eux y passeraient. Quand nous arrivons dans la salle, une femme était déjà présente, elle était assise autour de la table et avait devant elle, un gros trieur. Elle avait entendu parler qu'on venait pour faire des observations dans le lycée, après que l'on se soit présentée et qu'on lui explique les raisons de notre venue, elle nous demande alors si nous pouvons lui en dire plus sur la classe flexible, car elle en a juste entendu parler sans réellement avoir d'informations supplémentaires. N'ayant pas eu de détails sur le mobilier commandé, nous lui avons donné la définition que nous connaissons d'une classe flexible.

Elle va ensuite dans la salle attenante pour aller remplir sa tasse de café, puis en revenant, elle se rassoit et elle dit que notre expérience d'immersion lui a fait se rappeler quand elle était en début de carrière et qu'elle venait tout juste de se faire embaucher en tant qu'AESH (accompagnante d'élèves en situation de handicap). Elle nous dit qu'à l'époque, elle devait accompagner une jeune enseignante en énergie thermique. Elle se rappelle qu'au moment d'écrire à sa place au tableau, l'enseignante lui dictait de nombreux termes techniques, elle nous explique qu'elle ne connaissait pas, elle nous donne l'exemple des connaissances en ce qui concernent les chaudières. Elle continue en nous disant qu'elle ne comprenait pas et que cette expérience lui a permis de se mettre à la place de l'élève qui doit noter, mais qui ne comprend pas ce qu'il écrit. Elle dit que cela a permis de comprendre ce que l'élève vivait.

Elle ajoute que c'est d'autant plus difficile quand l'élève ne parle pas ou très peu comme les deux frères qu'elle suit. Elle nous indique qu'ils sont tous les deux autistes. Mon collègue lui dit qu'il a remarqué qu'il y avait principalement des garçons au sein des premières CAP et qu'il y avait seulement que deux filles en première CAP peinture. Il ajoute qu'il avait

également remarqué qu'une des deux filles reprend les codes des garçons tandis que la seconde était plus effacée.

Durant la conversation, le professeur de mathématiques, Mr B est entré dans la salle des professeurs, a posé son sac sur la table, puis il s'est mis contre l'étagère et semble nous écouter. Quand la conversation tourne vers les filles, il intervient pour nous dire que cela dépendait, il y a des filles qui parfois c'est l'inverse, elles font tout pour se faire remarquer, il fait alors le geste d'ouvrir ses vêtements. Il ajoute que c'est déjà arrivé qu'une de ses élèves sorte avec tous les garçons de la classe. L'AESH acquiesce et dit en se penchant en arrière: "*Oui quand tu la croises dans le couloir, tu te dis, ah, tiens cette semaine, elle a encore changé*". Puis elle ajoute qu'elle pense qu'il y a davantage de filles en classe de 3ème.

Ils sont tous les deux d'accord pour dire qu'il y a davantage de problèmes et de harcèlement en 3ème envers les filles et surtout par internet, c'est-à-dire par les réseaux sociaux. Le professeur de mathématiques pense qu'ils gèrent mieux au lycée parce que les filles sont peu nombreuses, mais aussi parce qu'il trouve que les remarques sont plus stéréotypées dues à la culture et l'éducation des élèves. L'AESH pose l'hypothèse que pour les élèves de 3ème, c'est peut-être dû à la montée des hormones, elle fait ensuite le signe d'une explosion au niveau de la tête en soufflant.

Le professeur de mathématiques nous donne ensuite un exemple de propos sexistes qu'il entend parfois en cours. En effet, un élève avait dit qu'une femme devait rester à la maison pour cuisiner. Il dit par la suite, qu'est-ce qu'on peut faire, on leur fait la remarque une fois, deux fois, mais après on laisse tomber quand on comprend que c'est culturellement ancré. Il poursuit en disant que même si on appelle les parents, qu'est-ce que ça va changer, leur mère va dire que c'est ce qu'elle fait à la maison. Puis il nous dit qu'ils sont obligés de les reprendre, car il y a aussi les autres élèves qui eux, ne comprendraient pas qu'on ne leur dise rien. Il finit par nous dire que c'est difficile de changer leur culture. L'AESH indique que les parents sont parfois aussi immatures que les enfants et que cela n'aide pas. Elle finit par partir à 11h10, quelques instants plus tard, c'est au tour du professeur de mathématiques, car il a également cours. Nous avons décidé de profiter qu'il y avait peu de monde aux alentours, pour faire le tour de l'établissement pour ainsi pouvoir réaliser quelques photos. Nous allons par la suite au self, pour ensuite aller dans nos chambres d'hôtes pour récupérer nos affaires.

A 13H20, nous nous dirigeons vers le bâtiment administratif, car nous voulions avant de partir poser quelques questions au gestionnaire des formations, mais il s'était absenté. Nous étions près de la salle des enseignants quand nous avons croisé la directrice Mme M. Elle nous a dit qu'elle n'avait pas pu nous voir avant à cause de tout le travail qu'elle avait à faire. Nous la suivons dans son bureau, après que nous soyons installés en face de son bureau, elle nous demande comment se sont déroulés ces trois jours.

Mon collègue revient sur une parole qu'il a entendue d'un enseignant, il dit à la proviseure qu'il a entendu "*nous avons un public et un recrutement particulier*". La directrice acquiesce, elle se penche en arrière dans son fauteuil de bureau et croise ses mains.

Elle nous indique que dans son lycée, ils accueillent un public à besoins particulier comme tous les autres lycées, elle ajoute parce que l'inclusion est obligatoire par l'Education Nationale. Elle indique que contrairement à d'autres établissements, elle accueille des personnes en situation d'allophonie, des jeunes en reprise d'étude, des jeunes non accompagnés... Elle nous précise qu'elle n'a aucune obligation de les accueillir, mais que c'est une règle d'hospitalité, c'est pourquoi elle pense que son établissement est une exception.

Nous continuons la discussion au sujet des élèves à besoins particuliers, en abordant ce que l'AESH nous avait dit un peu plus tôt dans la matinée. Elle s'exclame et se redresse dans son siège, elle nous dit alors *“ah oui, elle a de quoi faire”*.

On aborde ensuite, la question des rapports de genre, elle semble étonner *“vous avez entendu ça ? On ne m'a jamais rien rapporté de tel. Je ne pense pas qu'il y ait de soucis particuliers sur ce point. On est assez vigilant, même s'il y a des choses qui nous échappent toujours”*. Elle prend ensuite l'exemple de deux élèves, un garçon et une fille, dont elle est contente qu'ils soient enfin séparés cette année. Elle poursuit en nous disant qu'ils ont pu enfin les séparer dans des établissements différents cette année, car elle trouvait et elle ajoute rapidement qu'elle n'était pas la seule, que le garçon avait un comportement bizarre avec la jeune fille. Elle nous indique qu'elle trouvait cette relation toxique et qu'elle pense que cela aurait fini par de la violence. Elle ajoute que cette relation n'était bonne pour aucun des deux, mais surtout pour le développement de la jeune fille.

Elle nous parle ensuite d'un autre cas qui s'est déroulé il y a quelques années, d'une jeune fille qui avait harcelé deux de ses camarades. La proviseure ne sait pas comment cette élève avait fait, mais elle n'avait pas harcelé ces deux jeunes filles par hasard. En effet, elles avaient toutes les deux subi des violences sexuelles. Cette élève avait réussi à réaliser des montages vidéo et photographiques des deux jeunes filles à partir de micros scènes et de photos réalisés à l'insu de l'ensemble des élèves de la classe. Elle nous indique qu'elle ne voit que ces deux cas, elle ajoute ensuite, qu'ils sont un petit établissement et qu'ils voyaient ce qui s'y passer, même s'il y a des choses qui peuvent quand même leur échapper.

Nous lui demandons ensuite si elle peut nous renseigner sur le type de mobilier qu'ils vont recevoir pour la classe flexible. Elle nous dit qu'ils vont mettre des étagères de livres compressées, même elle nous précise que pour elle, les livres sont faits pour être lus. Ils recevront aussi des meubles de récupération de la part d'une entreprise de réinsertion professionnelle. Ils auront aussi comme mobilier des chaises et des tables à roulettes, ils en ont déjà placé dans certaines classes. Ils vont aussi avoir des tables basses, des poufs et des chaises où on peut basculer dans plusieurs sens. Elle explique que ce type de chaises était déjà présent à l'essai dans l'établissement, mais elle n'a pas eu de retour et elle ne sait pas non plus dans quelle(s) classe(s) elles ont été placées. Elle pense que ces différents types de mobiliers devraient permettre aux élèves de mieux apprendre. Elle ajoute qu'il existe plusieurs manières d'apprendre et elles ne nous correspondent pas toutes.

De plus, elle nous dit qu'elle avait eu des retours par rapport au fait que les professeurs ne savaient pas que l'on venait. En effet, elle nous précise que certains d'entre eux, étaient venus la voir par rapport à ce sujet. Mon collègue lui précise qu'il a fallu parfois négocier en me désignant. Elle nous dit par rapport à Mr D: *“Ah, je lui ai dit pas plus tard que la semaine dernière qu'il était têtu”*. Elle nous précise qu'elle leur avait envoyé des mails pour les prévenir, mais qu'elle avait remarqué que la plupart ne les lisaient pas.

Ensuite, mon collègue revient sur ce qu'elle nous avait dit lundi, par rapport au fait que les professeurs de mathématiques revenaient dans leurs salles de classe. Il lui dit qu'un enseignant lui avait expliqué que dans leurs nouvelles salles au premier étage, ils n'avaient pas leurs logiciels sur les ordinateurs, c'est pour cela qu'ils décidaient de revenir dans les anciennes. Elle se redresse et nous dit d'une voix assez forte *“pourquoi ils ne me le disent pas, je ne crois pas être un cerbère et d'être assez accessible”*. Elle nous indique d'un geste de la main, que sa porte était toujours ouverte.

Elle poursuit la discussion en nous disant que certains établissements avaient mis en place le format 50 minutes de cours, mais elle nous dit que dans son lycée ce n'est pas près d'être mis en place, même si elle pense que cela serait bénéfique pour les élèves. En effet, certains de ses professeurs lui ont indiqué qu'ils étaient contre, elle nous donne l'exemple du professeur d'arts appliqués qui lui a expliqué que cela allait amputer du temps pour faire cours. Elle nous dit qu'il est pourtant assez ouvert et assez proche du projet, mais qu'il lui a indiqué qu'il ne sait pas comment il va faire avec cinq minutes de cours en moins. Elle nous dit qu'elle a essayé de leur expliquer que cela leur permettrait d'investir le temps perdu ailleurs. Elle nous dit qu'elle sait que le temps de démarrage d'un cours est d'environ vingt minutes et qu'il reste environ un quart d'heure avec des intermittences, où l'élève décroche. Elle pense qu'il faut laisser l'élève décrocher pour mieux le raccrocher par la suite.

La proviseure est ensuite revenue sur le harcèlement, elle trouve que depuis quelques années c'est un phénomène qui est devenu controversé et qui fait peur. Elle prend l'exemple d'un parent qui a appelé en disant que son enfant était harcelé, elle nous dit qu'elle s'est rendue compte qu'il n'avait rencontré le problème qu'une seule fois. Elle dit qu'elle pense qu'on amène les enfants à avoir peur du conflit, mais il n'existe pas de relation sans. Elle précise sans que cela soit excessif bien sûr. Puis la directrice finit par nous dire qu'on écoute plus et on ne prend plus en compte l'avis d'autrui.

Avant que l'on quitte son bureau, elle nous dit qu'ils accueillent dans le lycée dix-sept cultures différentes l'année dernière et une année ils en avaient même eu 25 cultures différentes. Quand nous indiquons que nous avons croisé peu d'élèves que ce soit au self ou dans les locaux, elle nous indique que c'était normal, la majorité partent en ville dans la journée et partent ensuite chez leurs parents, nous n'en gardons que quinze sur environ quatre-vingt internes dit-elle. Nous lui remettons les clés des chambres d'hôtes et la remercions pour son accueil avant de partir aux alentours de 14h20.

Annexes

Annexe n°1



Photo du bâtiment, au rez-de-chaussée, nous pouvons trouver la salle des professeurs, le cdi, la scolarité, la direction... Au premier étage, nous pouvons trouver majoritairement les cours de français, d'histoire-géographie et de langues, ainsi que les nouvelles salles flexibles. Au second étage, les cours de mathématiques, de sciences et d'arts appliqués.

Annexe n°2



Photo du bâtiment où se trouve l'internat, les chambres d'hôtes et le foyer des élèves.

Annexe n°3



Photo représentant l'entrée de l'établissement, nous pouvons voir la cabine téléphonique au premier plan, le secrétariat sur la droite et au fond, nous pouvons apercevoir la grille de l'établissement.

Annexe n°4



Photo représentant en premier plan les ateliers comme l'atelier menuiserie par exemple, au deuxième plan, nous pouvons voir le plateau technique concernant les énergies thermiques par exemple.

Annexe n°5







Photos représentant le préau, ainsi que le bâtiment B et le magasin

Annexe n°6



Photos représentant une marquise réalisée par d'anciens élèves (chef-d'œuvre). Nous pouvons voir la salle des professeurs d'atelier en descendant cette pente.

Annexe n°7



Photo représentant la cabane à outils réalisée par d'anciens élèves (chef-d'œuvre).

Annexe n°8





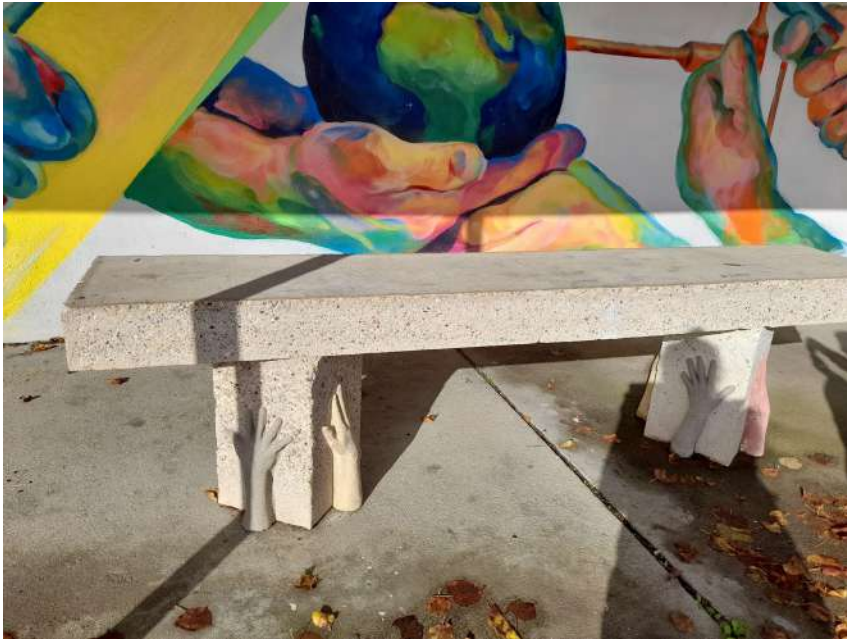
Photos représentant le plateau technique côté menuiserie

Annexe n°9









Photos représentant un abri, une fresque et un banc réalisés par d'anciens élèves (chefs-d'œuvre).

Annexe n°10



Photo du portail, nous pouvons voir au dernier plan, le collège. Nous ne pouvons pas le voir sur la photo, mais à côté du collège, se trouve le self.

Annexe n°11





Photos représentant les bâtiments où se déroulent les ateliers peinture et maçonnerie

Annexe n°12





Photos représentant les matières premières

Annexe n°13

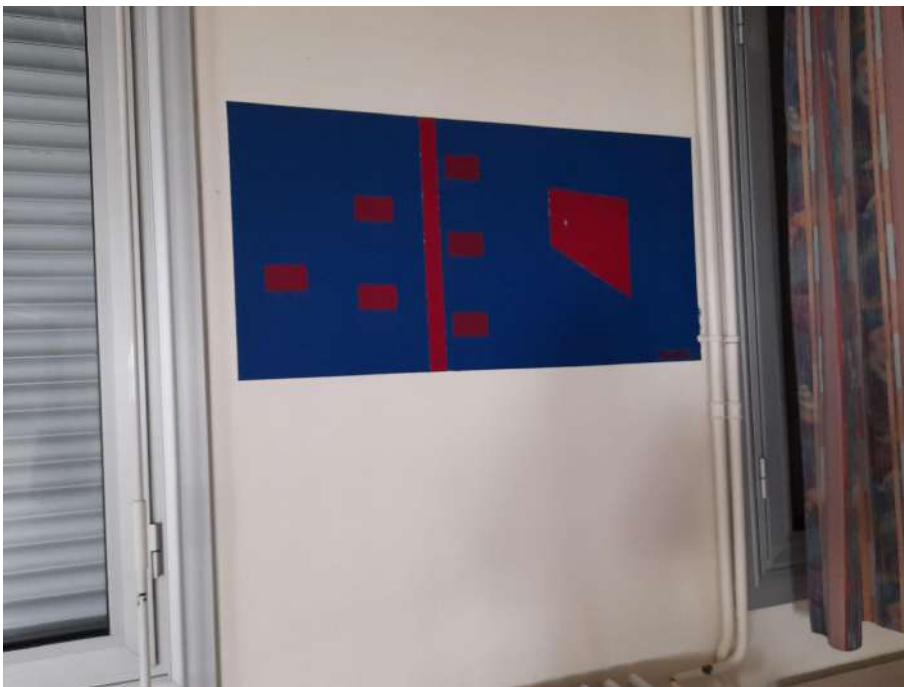






Photos représentant le foyer des élèves réalisés par d'anciens élèves de 3 ateliers différents (chef-d'oeuvre)

Annexe n°14







Photos provenant de la salle de réunion attenante aux chambres d'hôtes

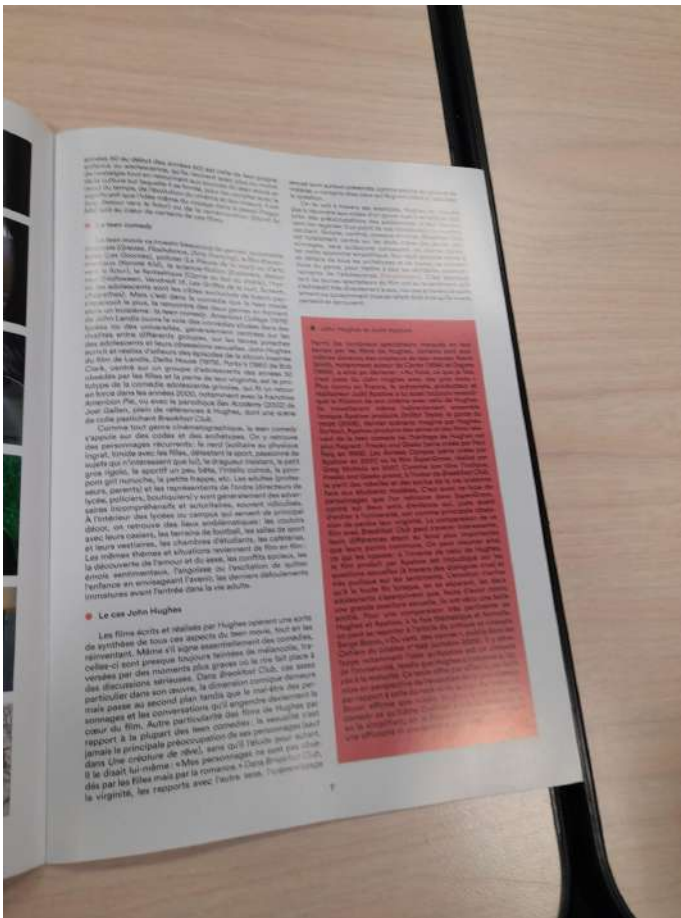
Annexe n°15

GPO Col Faciliter l'orientation grâce aux
Logiciels d'aide à l'orientation GPO
proposés par **DELTA EXPERT**

GPO Depuis 1987, Delta Expert est présent sur le secteur de l'orientation. Ses GPO évoluent en fonction de l'actualité pédagogique et numérique. Les logiciels GPO sont connectés au GAR, à Esidoc et à de nombreux ENT.

GPO3 Lyc Ils facilitent la mise en place du **Parcours Avenir**. Ils répondent également aux besoins individuels des jeunes en orientation. Une chaîne **YouTube** présente des séances pédagogiques en fonction du niveau scolaire.

GPO Lpro Les jeunes ont la possibilité de conserver, tout le temps de leur scolarité, sur un **compte personnel** leurs données.





Photos du livret des enseignants concernant le film vu le 14 novembre 2023 par les élèves de 3ème et de 1ère année de CAP.

Annexe n°17

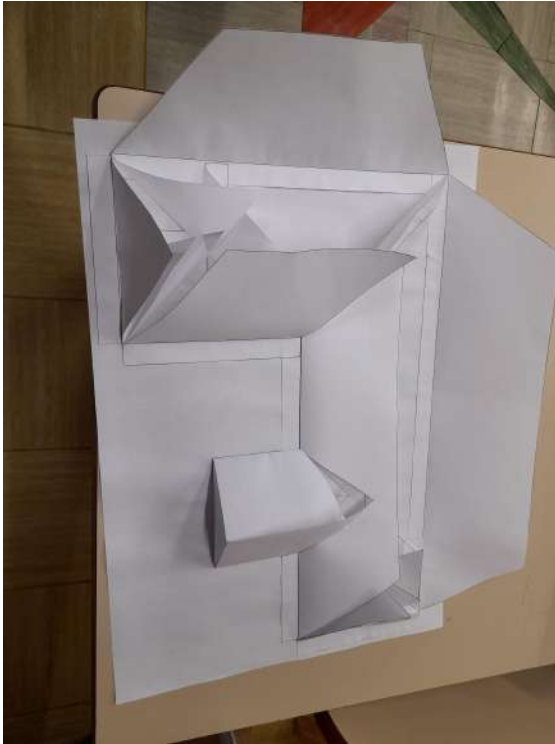


Photo de la maquette réalisée pour le professeur d'atelier en menuiserie Mr E pour expliquer la construction d'une charpente

Annexe n°18

CLASSE CAP2		FICHE CONTRAT		NOM		CAP CAPS/CPA CARRIÈRE CARRIÈRE CARRIÈRE	
				Prénoms			
				Date			
		Objectifs Préparer le plan de charpente.		Durée 1 heure.			
		Pré requis Connaître les différents types de charpente.		Connaître les différents types de charpente.			
		Matériel Papier, crayon, règle, compas, équerre, rapporteur.		Papier, crayon, règle, compas, équerre, rapporteur.			
A2.1 Etude de l'ouvrage à réaliser							
A2.1.1 Étudier les différents types de charpente.							
A2.2 Travaux préparatoires							
A2.2.1 Réaliser une étude de la charpente de l'ouvrage (plan de charpente).							
A2.2.2 Tracer les pièces sur papier (ou sur bois) en fonction du plan de charpente.							
A2.3 Organisation et préparation du travail							
A2.3.1 Organiser et sécuriser l'espace de travail.							
A2.3.2 Choisir les matériaux, les composants, les quantités et les produits.							
A2.3.3 Appréhender, préparer et organiser les bois et les composants.							
A2.4 Taillage, usinage							
A2.4.1 Délimiter, ébaucher, usiner ou tailler les bois et les composants.							
A2.4.2 Usiner les pièces finales, usiner les pièces, usiner les pièces.							
A2.4.3 Monter, assembler, assembler, assembler les pièces.							
A2.5 Assemblage, mise devant							
A2.5.1 Assembler une structure plane sur terre ou sur un montage.							
A2.5.2 Agencer, monter, assembler, assembler les pièces.							
A2.5.3 Contrôler la conformité et l'exactitude de l'assemblage avec l'appareil ou les plans.							

PROFES	ACTIVITES	EXIGENCES	ABRÈGE	COMPÉTENCES		
				BO	BOA	B
Travail	Travail individuel et collectif	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
Travail	Travail en atelier ou atelier	Capacité de collaboration et de communication	75pts	75%		
OBSERVATIONS			TOTAL=75pts	NOTE =	35pts	

Photos de la fiche concernant les compétences traduites en savoir-faire

Annexe n°19

Photos des fiches de cours, exercices et évaluations préparées par le professeur d'atelier menuiserie

Organisation du classeur de technologie

Objectif :
Vous devez être capable de gérer le contenu de votre classeur afin qu'il soit :

- ✓ Facile à lire
- ✓ Organisé, donc facile à consulter
- ✓ Agréable à consulter

Organisation du classeur :
Votre classeur est découpé en 6 classes (compartmentes appelés « savoirs ») :

- ✓ B1 : L'entreprise et son environnement
- ✓ S3 : Les communications techniques
- ✓ S4 : Les matériaux et produits
- ✓ S5 : Les procédés et processus de réalisation
- ✓ S7 : La conception et la qualité
- ✓ B9 : La maintenance des machines

Chaque évaluation doit être classée à la suite du cours abordé.

ÉVALUÉS :
Les copies doivent être déposées les uns des autres (1 par trimestre) marquant par un triangle.

Tous les documents doivent figurer à l'intérieur du classeur.

Chaque document doit être classé dans le savoir qui lui est associé.

Tous les documents doivent être corrigés, ou rattrapés dans le cas d'absences ou de retards.

Toutes les évaluations doivent être corrigées et figurées suite au cours.

Barème des 20pts :
1 pt par trimestre marquant
2 pts par document marquant
1 pt par document mal classé
1 pt par cours non corrigé ou partiellement corrigé
3 pts par évaluation non corrigée ou partiellement corrigée

Page 1 sur 1
COPRÉPARATION DES ÉVALUÉS (Département de menuiserie)

NOTION DE PROJECTION (suite)

Un autre élément qui distingue les projections à vues multiples est son type. Tout d'abord, il convient de parler principalement de deux types de projection.

L'observateur et son objet peuvent se situer qu'une fois à la fois, soit en face de l'objet, soit à l'arrière de l'objet (dans le cas contraire, l'observateur ne peut pas observer l'objet).

En fonction de la position de l'observateur et de l'objet, on obtient deux types de projections (2D) que l'on voit en se plaçant devant ou derrière chaque face de l'objet.

A savoir que :

- Tous les objets peuvent être observés sous six angles différents (de face, de dessus, de gauche, de droite, de devant et de derrière).

Afin de représenter graphiquement chacune des vues d'un objet, vous pouvez l'imaginer placé sur une table. Une intersection normale cuber de référence. L'observateur peut observer l'objet sous six angles différents (de face, de dessus, de gauche, de droite, de devant et de derrière) en se plaçant à l'extérieur de l'objet.

LES PROJECTIONS ORTHOGONALES À VUES MULTIPLES

S2.2

COMPÉTENCES

COMPÉTENCE

1. NOTION DE PROJECTION

Qu'est-ce qu'une projection orthogonale à vues multiples ?

C'est une représentation en perspective, dans l'espace, d'un objet tridimensionnel (3D) dans un plan bidimensionnel (2D). Chaque face visible de l'objet est projetée sur un plan de projection perpendiculaire à son axe.

L'observateur se situe perpendiculairement à l'une des faces de l'objet observé et observe l'objet et son image projetée sur le plan de projection perpendiculaire à son axe.

Ces projections sont orthogonales puisque les projections sont perpendiculaires au plan de projection.

02 La communication technique

- 02.1 L'expression graphique
- 02.2 Les conventions et normes
- 02.3 Les outils et langages
- 02.4 Les outils de représentation
- 02.5 La réalisation graphique
- 02.6 L'expression technique et orale
- 02.7 L'expression graphique & convention artistique

02.1 L'expression graphique

02.2 Les conventions et normes

02.3 Les outils et langages

02.4 Les outils de représentation

02.5 La réalisation graphique

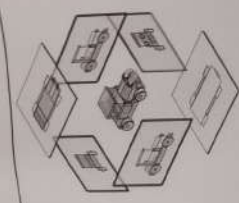
02.6 L'expression technique et orale

02.7 L'expression graphique & convention artistique

3. PROJECTION AMERICAINE

Dans le type de projections employé en Amérique, vous imaginez l'objet à représenter au centre d'un cube transparent.

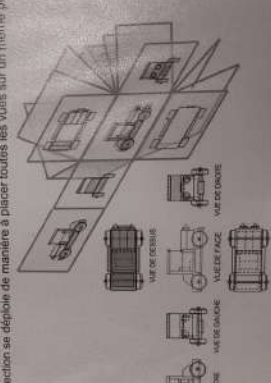
Les différentes vues de l'objet sont projetées sur les côtés du cube.



Choix de la vue de face :

- Vous devez désigner la vue de face comme étant la vue la plus représentative de l'objet et qui comporte le maximum de renseignements à transmettre sur ses caractéristiques géométriques et dimensionnelles.
- Vous sélectionneriez parmi les cinq autres vues possibles, celles qui représentent le mieux les formes et les contours. Ces vues sont disposées autour de la vue de face, celle-ci déterminant leurs emplacements.

Le cube de projection se déplace de manière à placer toutes les vues sur un même plan :




VUE ANTERIEURE VUE DE DROITE VUE DE FACE
 VUE DE GAUCHE VUE DE DROITE VUE DE DROITE
 VUE DE DROITE VUE DE DROITE VUE DE DROITE

2. CORRESPONDANCE DES VUES

Dans la représentation d'un objet de l'un ensemble, plusieurs vues sont souvent nécessaires pour donner une idée précise de l'objet. La disposition des vues doit respecter une convention, il existe deux conventions pour les vues en correspondance, toutes deux ayant la vue de face comme référence :

- La convention européenne (EP pour projection européenne) : Elle correspond à ce que nous appelons le système à gauche, dans ce livre.
- Cela revient à faire pivoter la vue à l'opposé de la vue de face.

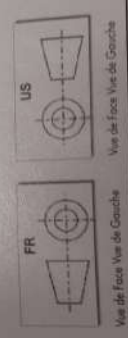
Exemple :



Vue de face Vue de dessus
 Vue de gauche Vue de droite

- La convention américaine (US pour projection américaine) : Elle privilégie l'aspect pratique. La vue de dessus est placée au-dessus de la vue de face, la vue de gauche à sa gauche, ainsi de suite.
- Cela revient à faire pivoter la vue du même côté que la vue de face.

Pour différencier ces deux conventions, on représente dans le caducave un objet barré ainsi que sa projection :



FR US
 Vue de face Vue de face
 Vue de gauche Vue de droite

4. PROJECTION EUROPEENNE

La projection européenne est en tout point identique à la projection américaine acceptée l'emplacement des vues.

Tout comme la projection américaine, il vous faut :

- ✓ Choisir le vue de face
- ✓ En déduire les autres vues obligatoires à la caractérisation de l'objet
- ✓ Choisir les vues utiles pour la compréhension et la fabrication de l'objet

Quelque soit la forme ou les dimensions d'un objet, on observe toujours 6 vues :

- La vue de face
- La vue de droite
- La vue de gauche
- La vue de dessus
- La vue de dessous
- La vue de côté

A partir du volume ci-dessous, identifiez :

- ✓ En haut la vue de face
- ✓ En bas la vue de droite
- ✓ En rouge la vue de dessus

PROJECTION AMERICAINE (suite)

Parmi les six vues possibles, vous devez sélectionner les vues nécessaires à la description de la forme de l'objet.

Généralement, trois vues sont suffisantes pour décrire un objet ; d'autres vues peuvent être nécessaires selon la complexité de l'objet à représenter.

Une vue ne montre que deux dimensions. A partir des vues de la voiture ci-dessous, désignez les dimensions de chaque vue :

- Vue de face : longueur et hauteur
- Vue de droite : largeur et hauteur
- Vue de dessus : longueur et largeur

A noter que :

- Cette technique est intéressante car rapide pour représenter les vues d'un objet.
- Elle permet également de projeter les dimensions d'une vue vers une autre.
- La ligne à 45° permet de reporter les dimensions de la vue de face à la vue de droite, de la vue de droite à la vue de dessus et inversement.

Les Universités et centres de recherche
Les projections orthogonales à vues multiples

Code : 52.2

Préparé par : []
 Date : 06/05

Compétence : []

1. NOTION DE PROJECTION

Qu'est-ce qu'une projection orthogonale à vues multiples ?

8. SYNTHÈSE

Pourquoi représenter des vues selon des conventions ?

- ✓ Afin que toutes personnes qui lèveront connaissance de votre dessin technique puissent se représenter les vues représentées sur un dessin technique.

Que permet la représentation des projections d'un objet ?

- ✓ De pouvoir lui attribuer ses caractéristiques géométriques et dimensionnelles.

Comment reconnaître-vous un dessin technique américain à celui d'un européen ?

- ✓ A la représentation du cône dans le cartouche.

Par rapport à la vue de face, où situe-vous la vue droite sur une projection européenne ?

- ✓ A gauche de la vue de face

Cliez les 3 vues qu'il vous faut au minimum pour représenter un objet ?

- ✓ Une vue de face
- ✓ Une vue en dessus
- ✓ Une vue de dessous ou de dessous

Comment choisissez-vous la vue de face ?

- ✓ La vue de face doit donner le maximum de renseignements sur la forme et les usages d'une pièce

PROJECTION EUROPÉENNE (suite)

Orientation des vues :

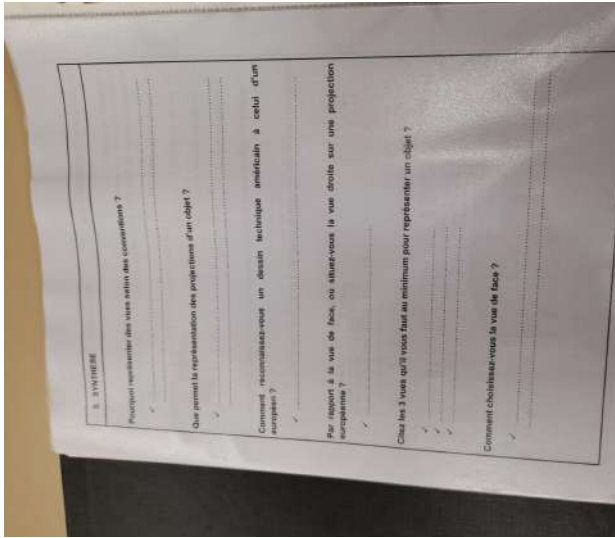
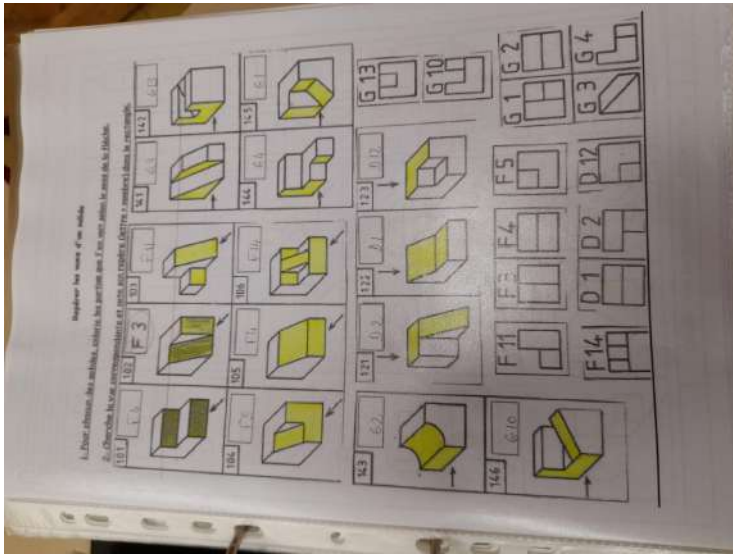
Par rapport à la vue de face d'un objet, où situez-vous :

- ✓ La vue de gauche ? A droite de la vue de face
- ✓ La vue de dessous ? Au dessous de la vue de face
- ✓ La vue de derrière ? A droite de la vue de gauche
- ✓ La vue de droite ? A gauche de la vue de face
- ✓ La vue de dessous ? Au dessous de la vue de face

Représentez et indiquez les vues manquantes à partir de la vue de face :






Cartouche :

- ✓ Langue : []
- ✓ Matière : []
- ✓ Numéro : []











Les codes et logos

L'outillage manuel

 <p>CONSTRUCTEUR BOIS</p>	 <p>Code : 09/05</p>	 <p>02.3</p>
 <p>COMPETENCES</p>	<p>COMPETENCES</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. CS111 Organiser son espace de travail <p>COMPÉTENCE LA BIEN FAIRE</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Faire avec une méthode et respecter l'hygiène de l'outillage, notamment après l'usage à l'eau. <p>COMPÉTENCE ORGANISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> 1. Respecter les règles de sécurité de l'outillage manuel 2. Connaître l'état de l'usage de son outil 	<p>CONSIGNES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lire attentivement le plan de travail 2. Vérifier l'état de l'outil 3. Vérifier l'état de l'usage de son outil
		
<p>Il est important que vous ayez un minimum d'outillage manuel, vous pouvez en acheter ou louer, mais il est important de savoir de l'usage de l'outillage manuel professionnel.</p> <p>Une fois correctement installé, le matériel de vos outils dans votre casier et vous assurer de leur de l'état de l'usage de vos outils professionnels.</p> <p>➤ A tout moment, vous devez avoir vos outils prêts à l'emploi.</p>		

Page 3 sur 3

L'OUTILLAGE DE LA TRACAGE

			
<p>Outils</p> 	<p>Désignation</p> <p>Craie grasse</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet de repérer les coupes lors du début et à la fin des coupes.</p>	
	<p>Désignation</p> <p>Crayon de menuisier</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet de tracer sur tous les matériaux notamment en charpente.</p>	
	<p>Désignation</p> <p>Chaquet ou crayon fin</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet un fini de précision sur les lignes au jeté bois ou les planches.</p>	
	<p>Désignation</p> <p>Mètre doubleur ou</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet de prendre et de reporter une mesure.</p>	
	<p>Désignation</p> <p>Règle</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet de reporter une dimension ou de contrôler une cote sur les matériaux.</p>	
	<p>Désignation</p> <p>Equerre de menuisier</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet de vérifier un tracé perpendiculaire à la face en contact avec le plan ou de vérifier un équerrement.</p>	
	<p>Désignation</p> <p>Filasse à angle</p>	<p>Fonction</p> <p>Permet de tracer ou de reporter un angle.</p>	

02.3 la communication technique

Les codes et langages

Le marquage des bois

CAV
CONSTRUCTEUR

Site / Bureau
/ / 20 / 1656

Mat / Client

\$2,3

Contenu

- D1, D2 : Règles et codes de marquage des bois d'œuvre
- D3, D4 : Règles et codes de marquage des bois de charpente

Objectif de la séance

- Vous devez être capable d'élaborer un marquage des bois d'œuvre et de charpente
- Vous devez être capable de lire et d'interpréter un marquage des bois d'œuvre et de charpente

Compétences

- Identifier les différents marquages des bois d'œuvre et de charpente
- Identifier les différents marquages des bois d'œuvre et de charpente
- Identifier les différents marquages des bois d'œuvre et de charpente

Compétences professionnelles

Vous êtes un charpentier vous devez être capable de lire et d'interpréter un marquage des bois d'œuvre et de charpente.

La lecture de la charpente des bois d'œuvre et de charpente est une compétence essentielle de votre métier.

Les bois d'œuvre et de charpente sont des matériaux naturels et leur utilisation est soumise à des règles strictes.

Le marquage des bois d'œuvre et de charpente est une compétence essentielle de votre métier.

Le marquage des bois d'œuvre et de charpente est une compétence essentielle de votre métier.

REPERAGE DES ELEMENTS DANS UNE FERME

Support : Ferme au français avec différents marquages particuliers

Résumé : Associer la numérotation aux différents éléments de la ferme

Terminologie : poutre, poteau, arbalète, panne, entrait, tirant, etc.

Observations :

- Les pièces de charpente sont étiquetées :
- A gauche du trait d'axe \wedge elles sont marquées du symbole du franc \wedge
- A droite du trait d'axe \wedge elles sont marquées du symbole de la croupe \wedge

La position des symboles diffère dans le cas :

- Des pièces verticales (poutre, poteau) ou obliques (arbalète, panne de force), le marquage est inscrit en pied de pièce, le plus près des assemblages.
- Des pièces horizontales (entrait), le marquage est inscrit à chaque extrémité.

LES CHIFFRES EN CHARPENTE

Observation : Les chiffres marquent les éléments de charpente dans les plans, les dessins et les documents techniques.

Exemple : Éléments de charpente d'une ferme au français

Chiffre	Élément	Chiffre	Élément
1	Poutre supérieure	10	Entrait
2	Poutre inférieure	11	Tirant
3	Arbalète	12	Panne de force
4	Panne de force	13	Entrait
5	Entrait	14	Tirant
6	Tirant	15	Panne de force
7	Panne de force	16	Entrait
8	Entrait	17	Tirant
9	Tirant	18	Panne de force
10	Entrait	19	Entrait
11	Tirant	20	Tirant
12	Panne de force	21	Panne de force
13	Entrait	22	Entrait
14	Tirant	23	Tirant
15	Panne de force	24	Panne de force
16	Entrait	25	Entrait
17	Tirant	26	Tirant
18	Panne de force	27	Panne de force
19	Entrait	28	Entrait
20	Tirant	29	Tirant
21	Panne de force	30	Panne de force
22	Entrait	31	Entrait
23	Tirant	32	Tirant
24	Panne de force	33	Panne de force
25	Entrait	34	Entrait
26	Tirant	35	Tirant
27	Panne de force	36	Panne de force
28	Entrait	37	Entrait
29	Tirant	38	Tirant
30	Panne de force	39	Panne de force
31	Entrait	40	Entrait
32	Tirant	41	Tirant
33	Panne de force	42	Panne de force
34	Entrait	43	Entrait
35	Tirant	44	Tirant
36	Panne de force	45	Panne de force
37	Entrait	46	Entrait
38	Tirant	47	Tirant
39	Panne de force	48	Panne de force
40	Entrait	49	Entrait
41	Tirant	50	Tirant

REPERAGE DES PANNES, ENTRAITS ET TIRANTS

Pour l'étiquetage des pannes, entraits et tirants, on utilise les symboles suivants :

Élément	Designation	Terminologie
Panne de force	Une panne de force	\wedge
Panne inférieure	Une panne inférieure	\wedge
Panne supérieure	Une panne supérieure	\wedge
Entrait	Un entrait	\wedge
Tirant	Un tirant	\wedge

Autres symboles :

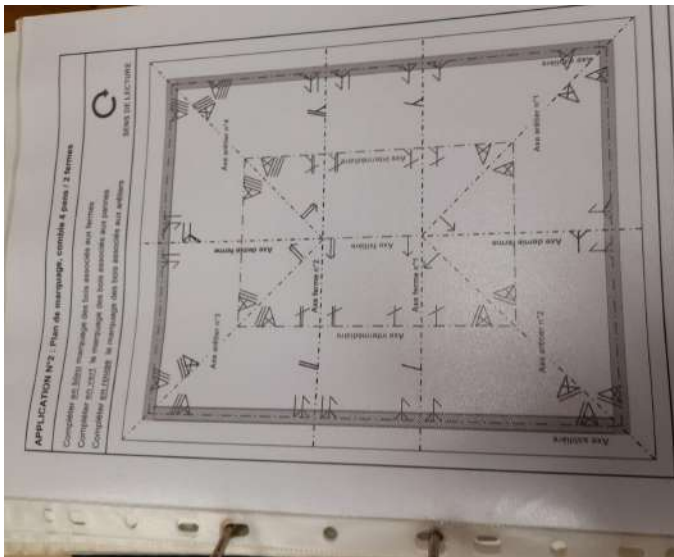
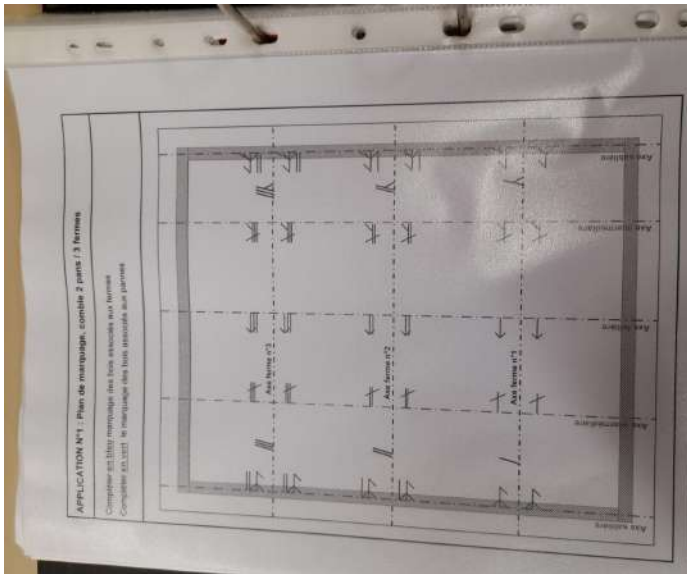
- La croupe : \wedge
- Le poteau : \wedge
- Le tirant : \wedge
- La panne : \wedge
- Le poteau : \wedge
- Le tirant : \wedge
- La panne : \wedge

Ces symboles peuvent être combinés aux chiffres.

Exemple : \wedge 10

Autres symboles :

- La croupe : \wedge
- Le poteau : \wedge
- Le tirant : \wedge
- La panne : \wedge



**Les outils de représentation
Les pentes de toit en %**

32.4

MOYEN

Préparer : Classe :

Date : / / 2015

COMPÉTENCES :

- C-2-3. Mesurer à l'aide des moyens géométriques des longueurs, des surfaces et des volumes.
- C-2-4. Utiliser les valeurs pratiques décimales et d'angles au cent.

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES :

- À l'issue de ce chapitre, l'élève sera en mesure de :
- Représenter un toit à l'aide de sa pente en %, compléter un plan de marquage des bois associés aux fermes.

DIAGNOSTIC OBSERVÉS :

- Absence des schémas de calculs exprimés en %
- Tracer une pente de toit en %
- Calculer la longueur d'un rive de toit
- En déduire la largeur de terrain à l'angle d'apace






Que vous inspire ce panneau de signalisation routière ?
 Ce panneau de signalisation routière indique une pente de 10%.



Le schéma explique le déplacement de la voiture. Comment le percevez-vous ?

$\frac{10\text{m}}{100\text{m}} = 0.1 = 10\%$

La voiture monte ou descend d'une altitude de 10m sur une distance de 100m.

A quoi correspond la valeur de 10% ?
 10% correspond au rapport (ou ratio) de la hauteur sur la longueur soit un angle de 5.7°

 <p>CONVERSION EN DEGRE</p>	<p>Angle en % = 17%</p>  <p>Ratio $\frac{h}{d} = \frac{10}{100} = 0.1$</p> <p>Angle en ° = $\text{Arc tan } 0.1 = 5.7^\circ$</p>
 <p>DISTANCE PARCOURUE PAR LA VOITURE</p>	<p>Préface à présent ce panneau de signalisation routière :</p>  <p>Signification du panneau : La voiture parcourt sur une distance de 1.5km une route avec une pente de 30%</p> <p>Projection horizontale de la pente, $d = 1.5\text{km}$</p> <p>Projection verticale de la pente, $\Delta h = 30\text{m}$</p> <p>Projection horizontale de la pente, $d = 1.5\text{km}$</p> <p>Ratio $\frac{h}{d} = \frac{30}{100} = 0.3$</p> <p>Projection verticale $\Delta h = 1.5 \times 0.3 = 0.45\text{km soit } 450\text{m}$</p> <p>Rappel du théorème de Pythagore :</p> <p>Hypoténuse = somme des deux autres côtés au 2</p>  <p>$BC^2 = AB^2 + AC^2$</p> <p>Distance parcourue = $\sqrt{(1.500^2 + 0.450^2)} = 1.564\text{km}$</p>

<p>EXPLOITER UNE PENTE DE TOUT EN %</p>	<p>Réponse : Avant sur pente</p> <p>Voie : voir dimension des trottoirs</p> <p>Dimension la largeur des trottoirs au lieu à bâtir, voir dimension des trottoirs au lieu à bâtir, voir dimension des trottoirs au lieu à bâtir, voir dimension des trottoirs au lieu à bâtir</p> <p>Pente de toit = 40%</p> <p>Projection horizontale du toit = 3.16m</p> 
<p>TRACER UNE PENTE DE TOUT EN %</p>	<p>Objectif : Tracer une pente de toit à 40%</p> <ul style="list-style-type: none"> Displacement horizontal : 100cm Displacement vertical : 40cm  <p>Le « rampant » correspond au côté de, direction appelé également « ligne de toit »</p>
<p>ANGLES DE COUPE</p>	<p>Pente du toit = 40%</p> <p>Ratio $\frac{h}{d} = \frac{40}{100} = 0.4$</p> <p>Angle en ° = $\text{Arc tan } 0.4 = 21.8^\circ$</p> <p>L'intersection entre la ligne de toit et le rampant forment un angle de « de niveau »</p> <p>Angle de niveau = 21.8°</p> <p>L'intersection entre la ligne de toit et le rampant forment un angle de « de niveau »</p> <p>Angle de niveau = $90 - 21.8 = 68.2^\circ$</p>

<p>SYNTHESE</p> <p>Ce qui a été réalisé :</p> <ul style="list-style-type: none"> La distance de Pythagore pour obtenir la longueur du rampant La pente de la pente La longueur de la pente La hauteur de construction 	<p>Projection horizontale : 3.16m</p> <p>Ratio $\frac{h}{d} = 0.4$</p> <p>Projection verticale = $3.16 \times 0.4 = 1.264\text{m}$</p> <p>Longueur du rampant = $\sqrt{3.16^2 + 1.264^2} = 3.41\text{m}$</p> <p>Angle de coupe = $\text{Arc tan } 0.4 = 21.8^\circ$</p> <p>Angle de niveau = $90 - 21.8 = 68.2^\circ$</p>
<p>La hauteur de construction est obtenue par la relation :</p> <p>$HC = \text{longueur de rampant} \times \text{pente en \%}$</p> <p>ou</p> <p>$HC = \text{longueur de rampant} \times \text{ratio}$</p> <p>Ratio = $\frac{\text{hauteur de construction}}{\text{longueur de rampant}}$</p>	<p>La pente de construction est obtenue par la relation :</p> <p>$\text{Ratio} = \frac{\text{hauteur de construction}}{\text{longueur de rampant}}$</p> <p>ou</p> <p>$\text{Ratio} = \frac{\text{hauteur de construction}}{\text{longueur de rampant}}$</p>

83 Les ouvrages

- ➔ 83.1 Les types d'ouvrages
- ➔ 83.2 Le système de conception et de construction des ouvrages
- ➔ 83.3 Les habitats
- ➔ 83.4 Les composants et qualifications
- ➔ 83.5 Les technologies actuelles
- ➔ 83.6 L'histoire des techniques associées aux ouvrages en bois



Fiche contrat

83.2.4 Les types de construction
83.2.5 Les techniques associées

Compétences visées

83.2.7 Tracer le plan de coupe d'un poteau
83.2.8 Tracer une coupe d'ensemble joint à tenon

Appréhensions

Ressources

Critères d'évaluation

Sur la vue de face de la ferme - 5ème

➔ Finir de tracer l'œuvre en représentant les éléments manquants.

Éléments	Éch. 1	Éch. 1/10 ^{ème}	Éléments	Éch. 1	Éch. 1/10 ^{ème}
Arrière-poutre	78x115	6x18	Pignon	130x280	16x18
Poutre supérieure	78x130	6x12	Comble isolé	78x175	6x18
Poutre inférieure	78x115	6x18	Escarpement	78x230	6x22
Chemin	78x175	6x8	Laine de rochers	130x230	6x13

➔ Pour info : chaque élément sera représenté à l'échelle, la face supérieure de l'arrière-poutre sera toujours à l'extérieur de la ferme.
➔ Représenter les éléments manquants de la coupe et du plan de coupe.
➔ Représenter la ferme dans son état de construction et en 3D.
➔ Représenter sur le plan l'implantation d'un tel tel étage.
➔ Compléter les coupes et les plans de coupe et les plans de coupe.
➔ Des lignes en attente des détails et des coupes de coupe.


Sur la vue latérale de la ferme

➔ Tracer les lignes de l'échelle, positionner la ferme sous le toit, angle à 45°.
➔ Tracer la surface du toit, positionner les poutres.
➔ Représenter les éléments manquants, sans oublier en fin de la coupe, incorporer avec emplacement de la ferme en plan de la ferme.
➔ Représenter sur le plan l'implantation de la ferme et de la ferme.

LES FORMES DE COMBLES COURANTS


Il existe plusieurs formes de combles, pour des usages et des rendus différents. Dans chaque cas, le combles est constitué de plusieurs éléments formant des volumes successifs :

- La charpente
- L'isolation
- Le plan de acoustique (ouer plâtre)
- Le plan de plancher



Le toit plat et la toiture terrasse

Plancher de toit incliné à 0%, incliné à 5%, incliné sans combles



Le toit monopente

Pente de toit supérieure à 5% (tels que les auvents et les appentis...)

La charpente traditionnelle Les combles

MOI : **\$3.1**

Prénom : _____ Classe : _____

Date : _____ / _____ / 20 _____ Durée : **0h55**

CONSTRUCTEUR BOIS

COMPETENCES

Compétences

- C1.1. Identifier les volumes de la construction dans l'environnement architectural
- Objectif de la séance
- Vous devez être capable d'identifier les différents combles courants

Objectifs pédagogiques :

- ✓ Définir le terme « combles »
- ✓ Identifier les différents combles courants
- ✓ Représenter les combles sur des constructions « courantes »

DEFINITION DU TERME « COMBLE »

Qu'est-ce qu'un comble ?

Par définition, le comble correspond à la partie supérieure d'un bâtiment sur laquelle repose la charpente. Sa forme dépend de l'importance du bâtiment.


Quelle est sa fonction ?

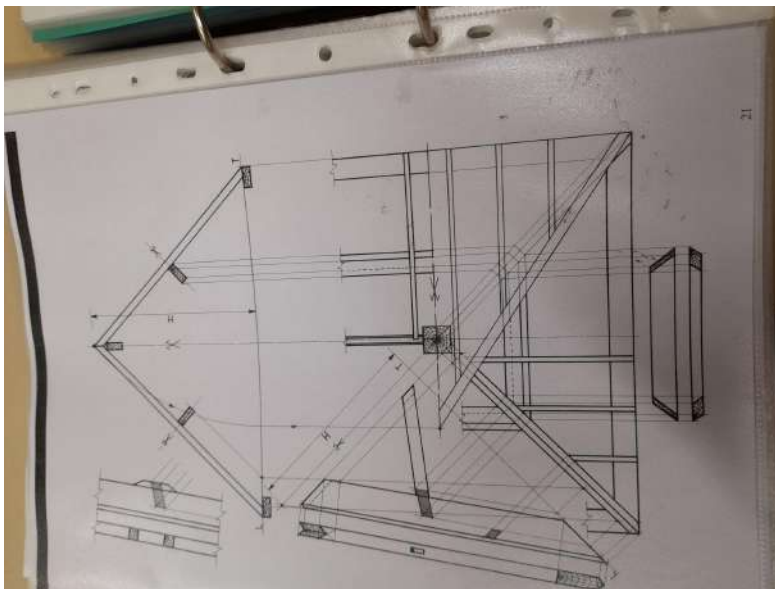
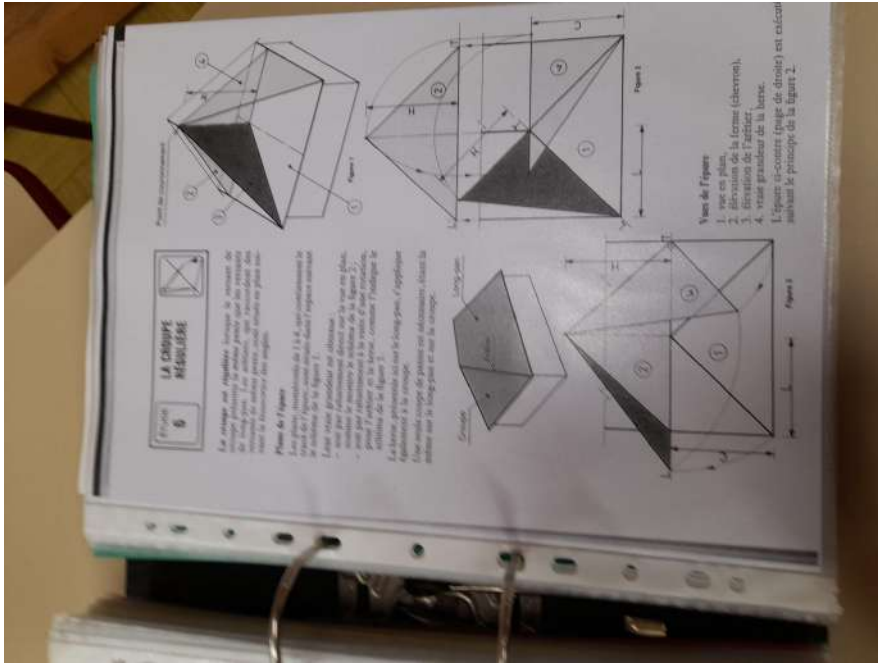
La fonction principale d'un comble dans l'habitat est de couvrir une construction et donc de garantir son abri.

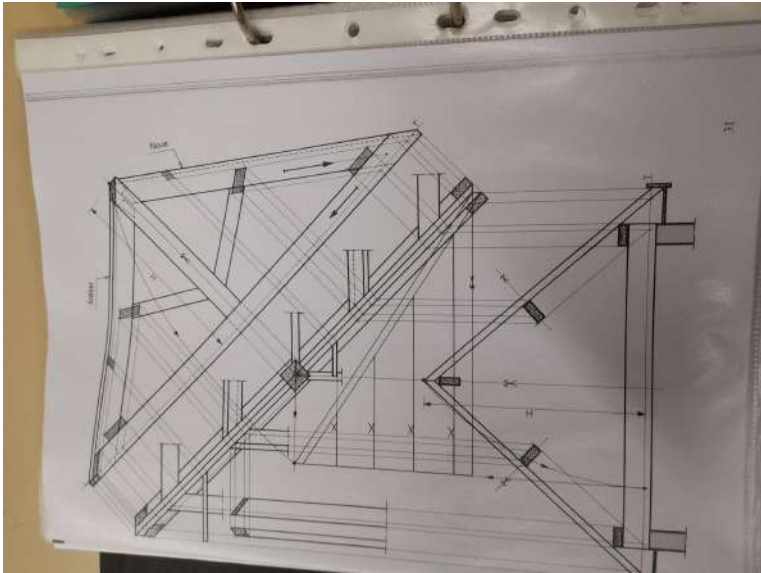
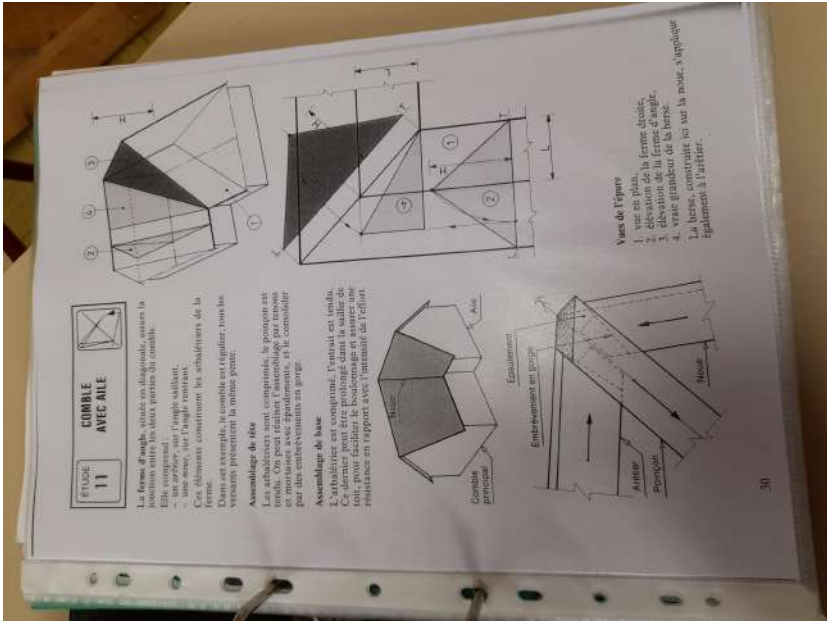
La pente, en degré ou en pourcentage ?

La pente du toit s'exprime en % et se détermine en fonction du type de construction et de la localisation de la construction.







Celle-ci influence sur le choix du matériau pour la couverture







Les techniques de protection
Le dégauchissage

 COMPTINTECH B078	 Type : 1150 Réf. : 1150	 Type : S5.1
 COMPETENCE	 Prépare : 1150 Cours :	 Prépare : S5.1 Cours :


CONTENU :


- 1.1.1. Connaître les caractéristiques de la machine.
- 1.1.2. Connaître les caractéristiques de la machine.
- 1.1.3. Connaître les caractéristiques de la machine.
- 1.1.4. Connaître les caractéristiques de la machine.

OBJECTIFS APPRIS :

- Identifier une pièce de bois, les préparer pour être dégauchée.
- Connaître les caractéristiques de la machine.
- Connaître les caractéristiques de la machine.

DEGAUCHAGE

AVANT : 

APRES : 

Surfaces planes et parallèles.

Principe de fonctionnement :

La surface de bois sera dégauchée à l'aide de deux lames.

Le dégauchage se fait :

- La première lame permet de réaliser la surface plane de la pièce.
- La seconde lame permet de réaliser la surface parallèle à la première.

Le dégauchage des pièces :

- La première lame permet de réaliser la surface plane de la pièce.
- La seconde lame permet de réaliser la surface parallèle à la première.

S5 Les procédés et processus de réalisation

- S5.1 Les moyens et techniques de production
- S5.2 Les techniques d'usinage (et enlèvement de matière)
- S5.3 Les techniques d'assemblage et de montage
- S5.4 Les techniques de traitement et de finition
- S5.5 Les techniques de manutention, stockage, chargement et transport
- S5.6 Les techniques de levage et de pose
- S5.7 L'organisation des processus



DESCRIPTIF DE L'OUTIL

Terminologie associée au produit :

- Associez par un numéro la désignation de chacune des bulles
- Complétez la légende associée à la terminologie

Terminologie :

1. Pneu rotatif
2. Pneu
3. Vite de réglage
4. Vite de blocage de la table de coupe
5. Niveau de coupe
6. Roue de coupe
7. Roue de guidage
8. Roue de guidage
9. Roue de guidage
10. Roue de guidage

Mouvement de coupe et mouvement d'avance :

- Indiquez par des flèches :
 - Le sens de rotation des outils
 - La direction d'avance manuelle de la pièce

Positionnement de la pièce au démarrage de la pièce :

Le pneu est arrêté, elle repose sur deux cornues.

Le pneu est en marche.

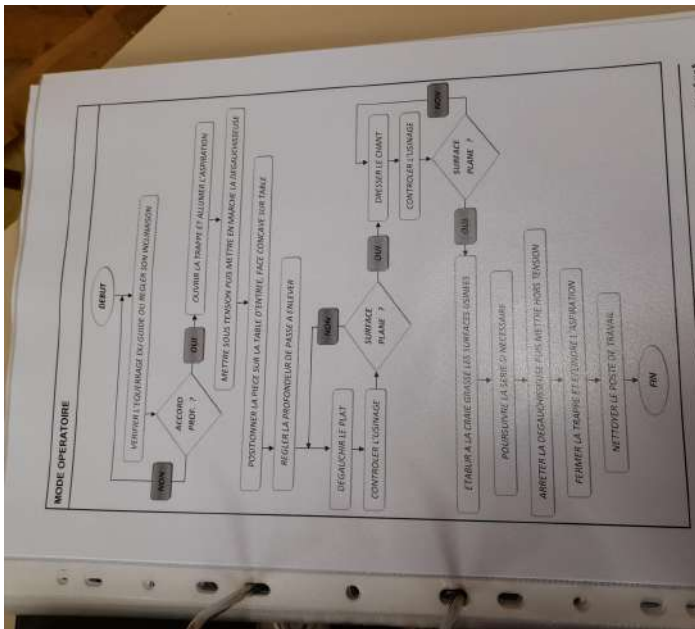
DESCRIPTIF DE LA MACHINE-OUTIL

Terminologie :

- Associez par un numéro la désignation de chacune des bulles
- Colorez les bulles :
 - en rouge : les organes de réglage
 - en vert : les organes de sécurité

Terminologie :

1. Pneu rotatif
2. Pneu
3. Vite de réglage
4. Vite de blocage de la table de coupe
5. Niveau de coupe
6. Roue de coupe
7. Roue de guidage
8. Roue de guidage
9. Roue de guidage
10. Roue de guidage
11. Vite de blocage de la roue de coupe
12. Vite de blocage de la roue de guidage
13. Vite de blocage de la roue de guidage
14. Base d'excavation



DEFINIR ET REMETTRE EN MARCHE	
<p>Après avoir vérifié que les paramètres de réglage sont corrects, l'opérateur doit vérifier que la machine est prête à fonctionner. Pour cela, il doit vérifier que les quatre bras sont en position de repos et que les indicateurs de position sont à zéro.</p>	<p>Une fois que les paramètres de réglage sont corrects, l'opérateur doit vérifier que la machine est prête à fonctionner. Pour cela, il doit vérifier que les quatre bras sont en position de repos et que les indicateurs de position sont à zéro.</p>
<p>Après avoir réglé la profondeur de coupe, l'opérateur doit régler la vitesse de rotation de la broche et la vitesse de déplacement de la table.</p>	<p>Après avoir réglé la profondeur de coupe, l'opérateur doit régler la vitesse de rotation de la broche et la vitesse de déplacement de la table.</p>
<p>Pourquoi la surface usinée présente-t-elle des irrégularités ?</p>	<p>Il y a deux situations possibles : - Situation n°1 : La surface usinée n'est pas plane. - Situation n°2 : La surface usinée n'est pas lisse.</p>
<p>Pourquoi la surface usinée présente-t-elle des irrégularités ?</p>	<p>Les deux situations possibles sont : - Situation n°1 : La surface usinée n'est pas plane. - Situation n°2 : La surface usinée n'est pas lisse.</p>
<p>Pourquoi la surface usinée présente-t-elle des irrégularités ?</p>	<p>Les deux situations possibles sont : - Situation n°1 : La surface usinée n'est pas plane. - Situation n°2 : La surface usinée n'est pas lisse.</p>

ENTRÉE : En quel but entrer ?

Le principe de travail est de pousser la lame vers le bas et vers l'arrière. Le mouvement de la lame est dirigé vers l'arrière et vers le bas. Le mouvement de la lame est dirigé vers l'arrière et vers le bas.

Comment vérifier la force de coupe et la stabilité de la machine ?

La force de coupe est vérifiée en faisant passer la lame sur un morceau de bois. La stabilité est vérifiée en faisant passer la lame sur un morceau de bois.

Comment positionner la machine ?

La machine est positionnée de manière à ce que la lame soit parallèle à la surface à couper.

Comment vérifier la force de coupe et la stabilité de la machine ?

La force de coupe est vérifiée en faisant passer la lame sur un morceau de bois. La stabilité est vérifiée en faisant passer la lame sur un morceau de bois.

Comment positionner la machine ?

La machine est positionnée de manière à ce que la lame soit parallèle à la surface à couper.

Comment vérifier la force de coupe et la stabilité de la machine ?

La force de coupe est vérifiée en faisant passer la lame sur un morceau de bois. La stabilité est vérifiée en faisant passer la lame sur un morceau de bois.

Comment positionner la machine ?

La machine est positionnée de manière à ce que la lame soit parallèle à la surface à couper.

CONSIGNES DE SÉCURITÉ À RESPECTER AU POSTE DE DÉMARRAGE

AVANT LA MISE EN MARCHÉ :

- Lire attentivement le mode d'emploi.
- Ouvrir la lame d'entraînement des copeaux.
- Vérifier l'absence de personnes ou d'obstacles dans la zone de travail.
- Assurer le port correct de la machine.
- Mettre à l'échelle la machine.
- Vérifier l'état de la machine.

PENDANT LE SCIAGE :

- Veiller à tenir les poignées fermement sur la table ou contre le guide, de manière à ce qu'elle ne soit pas déformée.
- Éviter de pousser ou de tirer sur la machine, mais de laisser la machine agir sur le bois.
- Éviter de pousser ou de tirer sur la machine, mais de laisser la machine agir sur le bois.
- Éviter de pousser ou de tirer sur la machine, mais de laisser la machine agir sur le bois.
- Éviter de pousser ou de tirer sur la machine, mais de laisser la machine agir sur le bois.

APRÈS ARRÊT DE LA SCIE :

- Attendre la décharge complète.
- Mettre à l'échelle la machine.
- Fermer la lame d'entraînement des copeaux.
- Attendre l'arrêt complet de la décharge avant de nettoyer ou d'opérer.
- Nettoyer et sécher le poste de travail.

EQUIPEMENT ET PROTECTIONS INDIVIDUELLES INDISPENSABLES À CES POSTES :

- Casque
- Lunettes
- Gants
- Chaussures de sécurité
- Brevard

QUE FAIRE EN CAS D'ACCIDENT ?

- Arrêter l'arrêt d'urgence.
- Appeler au secours.
- Ne jamais intervenir au niveau de l'alimentation électrique.

POSITION DES MAINS PENDANT L'USAGE

Il est recommandé de tenir la machine de la manière suivante :

- Appuyer sur la poignée avant de démarrer.
- Appuyer sur la poignée pendant le sciage.
- Appuyer sur la poignée après le sciage.

Position des mains pendant l'usage :


- Appuyer sur la poignée avant de démarrer.
- Appuyer sur la poignée pendant le sciage.
- Appuyer sur la poignée après le sciage.


MODE OPERATOIRE	
ETAPES	SCHEMAS TECHNIQUES
<p>Soler côté intérieur de l'entaille et à l'arrière du trait de trépan.</p> <p>Retourner la pièce et repolir l'opération.</p>	
<p>Dégrossir l'entaille et à l'arrière du trait de trépan.</p> <p>Retourner la pièce et repolir l'opération.</p>	
<p>Trancher les fibres du bas de la pièce et à l'arrière du trait de trépan.</p> <p>Retourner la pièce et repolir l'opération.</p>	
<p>Aplanir le fond de l'entaille jusqu'au milieu de l'entaille.</p> <p>Retourner la pièce et repolir l'opération.</p>	

MODE OPERATOIRE	
ETAPES	SCHEMAS TECHNIQUES
<p>Ébaviler les pièces. Poser la pièce sur un plan.</p>	
<p>Tracer le 1^{er} trait. Poser la pièce sur un plan et à l'arrière du trait de trépan.</p> <p>Tracer le 2nd trait. Repolir le trait de l'entaille sur les deux côtés.</p>	
<p>Tracer la profondeur de l'entaille à l'aide d'un trépan.</p>	
<p>Serrer la pièce à l'aide d'un vis et d'un serre-joint en insérant une cale marteau pour éviter toutes brèches de coup sur la pièce.</p>	


La protection du poste de travail

Les E.P.I.





S6,6




**CAP
CONSTRUCTEUR
BOIS**

Date : / / 20 Durée : 0h55

NOM : _____

Prénom : _____

Classe : _____



COMPETENCES

Compétence :

- > C3.1.4 : S'équiper des protections individuelles adaptées à la situation de travail


Objectif de la séance :


- > Vous devez être capable d'associer les E.P.I. aux situations rencontrées

Objectifs opérationnels :

- > Définir le terme « E.P.I. »
- > Identifier les risques professionnels
- > Associer les E.P.I. aux différentes parties du corps
- > Classer les E.P.I. en fonction des risques encourus
- > Identifier les pictogrammes des E.P.I.

Ressources : www.inrs.fr www.ccoq.fr www.institutfrancaisepi.fr





DEFINITIONS

Quis désigne le terme « E.P.I. » ?


E.P.I. = Equipements de protection Individuelle

Définition du Code du Travail, article R.233-83-3 :

« Un équipement de protection individuelle est un dispositif ou moyen destiné à être porté ou tenu par une personne en vue de la protéger contre un ou plusieurs risques susceptibles de menacer sa sécurité ou sa santé principalement au travail. »

À quoi sert un Équipement de Protection Individuelle ?

L'EPI a pour objectif de protéger les salariés contre les risques d'accident de travail liés à leurs postes de travail respectifs.




LES RISQUES PROFESSIONNELS

Vous devez analyser les risques professionnels dans chaque situation de travail et déterminer l'EPI le plus approprié à chaque situation.

Les risques peuvent être d'origine :




- Chimique : inhalation de poussières ou de vapeurs de produits
- Mécanique : chocs, égratignures, écrasement, coupures
- Électrique : électrocution ou électrochoc
- Thermique : brûlure à froid ou à chaud
- Sonore : nuisances sonores aux travaux








LES PROTECTIONS INDIVIDUELLES



Voici une liste des EPI les plus répandus.




> Associez pour chaque EPI sa désignation, la partie du corps ainsi protégée et les risques évités

EPI	Désignation	Type de protection	Risques évités
	Paraton et veste de travail	Protection corporelle	Coupures, égratignures Vêtement inflammable
	Chaussures de sécurité	Protection des pieds et des chevilles	Perforation Écrasement
	Casque de chantier avec jugulaire	Protection de la tête	Chocs à la tête

EPI	Désignation	Type de protection	Risques évités
	Casque antibruit	Protection auditive (des oreilles)	Fatigue auditive; mauvaise perception des sons Perte progressive de l'audition
	Lunettes de protection	Protection oculaire (des yeux)	Copeaux de bois projetés lors du débit Résidus métalliques résultant du meulage
	Gants de protection	Protection des mains	Coupures, échardes Brûlures
	Masque anti-poussière avec ou sans cartouches	Protection des voies respiratoires	Inhalation de poussières fines Jais, saie de verre ou de roche, solvants de vernis ou laque...
	Gilet haute visibilité	Protection corporelle Être visible de l'extérieur	Se faire renverser sur la route, sur un toit...
	Harnais antichute avec sangles	Protection contre les chutes	Chutes de toit ou d'un échafaudage
	EPI combinés casque de bûcheron par exemple	Protection de la tête + visage + oculaire + auditive	Copeaux dans le visage, les yeux Recul de tronçonneuse dans le visage Chutes de branches sur la tête

CLASSEMENT DES E.P.I.


➤ Les EPI sont classés en 3 catégories, définies en fonction de la gravité des risques encourus

Catégorie I	Catégorie II	Catégorie III
risque mineur	risque majeur	risque mortel
		

➤ Dans le tableau ci-dessous, citez les EPI associés aux classes de risque :

Classe I	<p>Les équipements de travail couvrant les risques mineurs :</p> <p>➤ Agressions superficielles, petits chocs ou vibrations n'affectant pas les parties vitales du corps et non susceptibles de provoquer des lésions irréversibles</p> <p>Exemples : Lunettes, bouchons d'oreille pour une nuisance sonore faible, gants</p>
Classe II	<p>Les équipements de protection spécifique pour les risques importants :</p> <p>➤ Agressions affectant les parties vitales du corps et susceptibles de provoquer des lésions irréversibles</p> <p>Exemples : Masques et visières de protection du visage, casques, gilets de sécurité fluorescent</p>
Classe III	<p>Les équipements de sécurité pour les risques mortels.</p> <p>➤ A partir du 21 avril 2018, les PICB appartiennent à la classe III</p> <p>○ Sigle PICB : Protection Individuelle Contre le Bruit</p> <p>Exemples : Harnais de sécurité avec systèmes d'antichute, masque de protection des voies respiratoires, casque antibruit.</p>

SYNTHESE SUR LES E.P.I.



Ce qu'il faut retenir :

Les risques professionnels peuvent être d'origine :




- > Chimique
- > Mécanique
- > Electrique
- > Thermique
- > Sonore

Les équipements de protection individuelle sont répartis en 3 catégories :

- > Mineur
- > Majeur
- > Mortel

En atelier comme sur chantier :

- > Il est obligatoire de revêtir sa tenue de travail et ses chaussures de sécurité
- > Il est obligatoire d'utiliser le casque antibruit dès qu'une machine est mise en marche
- > Analyser les risques dans chaque situation professionnelle
- > Employer le ou les bons EPI pour chaque situation
- > Identifier et respecter les pictogrammes dans les lieux de travail
- > Ne pas s'aventurer sur un toit ou un échafaudage sans harnais de sécurité
- > Ne pas hésiter à prendre le temps de se protéger



















SIGNALETIQUE DES PICTOGRAMMES ASSOCIES AUX E.P.I.

Dans les lieux de travail, les pictogrammes participent à la signalétique de santé et de sécurité. La signification du pictogramme dépend de sa forme, de sa couleur et du pictogramme utilisé. Les pictogrammes relatifs aux obligations de port d'EPI sont ronds, creux de blanc, avec un logo blanc sur fond bleu.

L'absence de pictogramme ne dispense pas du port des EPI.

> Identifiez pour chaque pictogramme l'obligation associée :

		
Port obligatoire de la combinaison	Port obligatoire des chaussures de sécurité	Port obligatoire du casque antibruit
		
Port obligatoire du casque		Port obligatoire des lunettes de sécurité
		
Port obligatoire des gants		Port obligatoire d'un masque respiratoire
		
Port obligatoire d'un harnais de sécurité	Port obligatoire de la visière de sécurité	
		
Obligation de feu le noyer	Obligation générale	Obligation d'imprimer le passage béton

La caisse à outils

CONSTRUCTEUR BOIS

COMPÉTENCES

CONNAISSANCES

OSAGE

CRITÈRES D'ÉVALUATION

ÉVALUATION

NOTE 1

NOTE 2

NOTE 3

NOTE 4

NOTE 5

NOTE 6

NOTE 7

NOTE 8

NOTE 9

NOTE 10

NOTE 11

NOTE 12

NOTE 13

NOTE 14

NOTE 15

NOTE 16

NOTE 17

NOTE 18

NOTE 19

NOTE 20

NOTE 21

NOTE 22

NOTE 23

NOTE 24

NOTE 25

NOTE 26

NOTE 27

NOTE 28

NOTE 29

NOTE 30

NOTE 31

NOTE 32

NOTE 33

NOTE 34

NOTE 35

NOTE 36

NOTE 37

NOTE 38

NOTE 39

NOTE 40

NOTE 41

NOTE 42

NOTE 43

NOTE 44

NOTE 45

NOTE 46

NOTE 47

NOTE 48

NOTE 49

NOTE 50

NOTE 51

NOTE 52

NOTE 53

NOTE 54

NOTE 55

NOTE 56

NOTE 57

NOTE 58

NOTE 59

NOTE 60

NOTE 61

NOTE 62

NOTE 63

NOTE 64

NOTE 65

NOTE 66

NOTE 67

NOTE 68

NOTE 69

NOTE 70

NOTE 71

NOTE 72

NOTE 73

NOTE 74

NOTE 75

NOTE 76

NOTE 77

NOTE 78

NOTE 79

NOTE 80

NOTE 81

NOTE 82

NOTE 83

NOTE 84

NOTE 85

NOTE 86

NOTE 87

NOTE 88

NOTE 89

NOTE 90

NOTE 91

NOTE 92

NOTE 93

NOTE 94

NOTE 95

NOTE 96

NOTE 97

NOTE 98

NOTE 99

NOTE 100

Devoir "Maison"

CONNAISSANCES

OSAGE

CRITÈRES D'ÉVALUATION

ÉVALUATION

NOTE 1

NOTE 2

NOTE 3

NOTE 4

NOTE 5

NOTE 6

NOTE 7

NOTE 8

NOTE 9

NOTE 10

NOTE 11

NOTE 12

NOTE 13

NOTE 14

NOTE 15

NOTE 16

NOTE 17

NOTE 18

NOTE 19

NOTE 20

NOTE 21

NOTE 22

NOTE 23

NOTE 24

NOTE 25

NOTE 26

NOTE 27

NOTE 28

NOTE 29

NOTE 30

NOTE 31

NOTE 32

NOTE 33

NOTE 34

NOTE 35

NOTE 36

NOTE 37

NOTE 38

NOTE 39

NOTE 40

NOTE 41

NOTE 42

NOTE 43

NOTE 44

NOTE 45

NOTE 46

NOTE 47

NOTE 48

NOTE 49

NOTE 50

NOTE 51

NOTE 52

NOTE 53

NOTE 54

NOTE 55

NOTE 56

NOTE 57

NOTE 58

NOTE 59

NOTE 60

NOTE 61

NOTE 62

NOTE 63

NOTE 64

NOTE 65

NOTE 66

NOTE 67

NOTE 68

NOTE 69

NOTE 70

NOTE 71

NOTE 72

NOTE 73

NOTE 74

NOTE 75

NOTE 76

NOTE 77

NOTE 78

NOTE 79

NOTE 80

NOTE 81

NOTE 82

NOTE 83

NOTE 84

NOTE 85

NOTE 86

NOTE 87

NOTE 88

NOTE 89

NOTE 90

NOTE 91

NOTE 92

NOTE 93

NOTE 94

NOTE 95

NOTE 96

NOTE 97

NOTE 98

NOTE 99

NOTE 100

Coursiers et exécutives		Barrages	
Exercices n°1	Exercices n°2	Exercices n°1	Exercices n°2
<p>CUBAGE DE BARRAGES</p> <p>Exercice n°1: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m. $V = L \times l \times h = 2,20 \times 2,20 \times 2,20 = 10,648 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m + 2,20m + 2,20m = 6,60m. $V = L \times l \times h = 6,60 \times 2,20 \times 2,20 = 31,944 \text{ m}^3$</p>	<p>Exercice n°1: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m. $V = L \times l \times h = 2,20 \times 2,20 \times 2,20 = 10,648 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m + 2,20m + 2,20m = 6,60m. $V = L \times l \times h = 6,60 \times 2,20 \times 2,20 = 31,944 \text{ m}^3$</p>	<p>Exercice n°1: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m. $V = L \times l \times h = 2,20 \times 2,20 \times 2,20 = 10,648 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m + 2,20m + 2,20m = 6,60m. $V = L \times l \times h = 6,60 \times 2,20 \times 2,20 = 31,944 \text{ m}^3$</p>	<p>Exercice n°1: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m. $V = L \times l \times h = 2,20 \times 2,20 \times 2,20 = 10,648 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m + 2,20m + 2,20m = 6,60m. $V = L \times l \times h = 6,60 \times 2,20 \times 2,20 = 31,944 \text{ m}^3$</p>
<p>CUBAGE D'AVIVES</p> <p>Exercice n°1: Pente de 30° sur une largeur de 6,3175m. $V = \frac{1}{2} \times L \times l \times h = \frac{1}{2} \times 6,3175 \times 6,3175 \times 6,3175 = 127,13 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Pente de 30° sur une largeur de 6,3175m. $V = \frac{1}{2} \times L \times l \times h = \frac{1}{2} \times 6,3175 \times 6,3175 \times 6,3175 = 127,13 \text{ m}^3$</p>		<p>Exercice n°1: Pente de 30° sur une largeur de 6,3175m. $V = \frac{1}{2} \times L \times l \times h = \frac{1}{2} \times 6,3175 \times 6,3175 \times 6,3175 = 127,13 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Pente de 30° sur une largeur de 6,3175m. $V = \frac{1}{2} \times L \times l \times h = \frac{1}{2} \times 6,3175 \times 6,3175 \times 6,3175 = 127,13 \text{ m}^3$</p>	

Fiche d'exercices		Coursiers et barrages	
Exercices	Exercices	Exercices	Exercices
<p>TRAVAIL DEMANDE</p> <p>1. 814 m³ de cubage des coursiers. 2. 814 m³ de cubage des coursiers. 3. 814 m³ de cubage des coursiers.</p>	<p>RESSOURCES</p> <p>Formules: $V = L \times l \times h$ $V = \frac{1}{2} \times L \times l \times h$</p>	<p>Exercice n°1: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m. $V = L \times l \times h = 2,20 \times 2,20 \times 2,20 = 10,648 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m + 2,20m + 2,20m = 6,60m. $V = L \times l \times h = 6,60 \times 2,20 \times 2,20 = 31,944 \text{ m}^3$</p>	<p>Exercice n°1: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m. $V = L \times l \times h = 2,20 \times 2,20 \times 2,20 = 10,648 \text{ m}^3$</p> <p>Exercice n°2: Coursiers de 2,20m de haut et 2,20m de large. Longueur totale des coursiers: 2,20m + 2,20m + 2,20m = 6,60m. $V = L \times l \times h = 6,60 \times 2,20 \times 2,20 = 31,944 \text{ m}^3$</p>

Photographies prises au magasin d'application « Les petits commerçants » du LP Jean Jaurès d'Aubusson le 4 avril 2024



Un élève de 2^e année CAP EPC utilise le logiciel de caisse.



Le design des emballages personnalisés a été créé par les élèves, lors des enseignements d'arts appliqués.



Une élève de 2^e année CAP EPC accueille la clientèle; tous les élèves portent une tenue professionnelle avec le logo du magasin.



Une étudiante de Master fait des achats au magasin d'application, conseillée par un élève.



Le prix décerné au projet lors de la journée académique du chef d'œuvre 2023 est affiché dans le magasin.



Repenser les espaces :

- Salles « sas » (-re-mise au calme, concentration ; zone tampon entre l'adolescent et l'élève)
- Salles dédiées, divisées en zones (ex : zone informatique/ zone avec mobilier scolaire flexible / zone « détente et autres postures de travail » -poufs, tapis, revues- avec un 'contrat moral' selon les besoins)
- Vigilance sur la proximité avec l'espace d'enseignement pour faciliter les circulations

Repenser les temps :

- Cycles : alterner des ½ journées classe/atelier pour varier les postures, les modalités attentionnelles et les différentes fatigabilités afférentes
- Pauses (autonomes, en fonction des besoins, des intensités et contenus d'apprentissage)
- Mise en barrettes d'enseignements généraux et professionnels autour de projets (ex : course d'orientation - EPS/Géo/Maths)
- Envisager des cursus de CAP en 3 ans pour certains éBEP (ex : allophonie, le temps de maîtriser le Français ; situations de handicap)

...en fonction des populations d'élèves, pour constituer des groupes de besoins

- Phase de diagnostic
- Entretiens individuels par des référents pour accompagner chaque élève dans sa globalité
- Mise en barrettes de petits groupes (10/12 élèves maximum)
- Pour adapter (les supports, les traces écrites, la scansion des tâches, les consignes, etc.) aux difficultés et aux besoins (ex : support de l'image avec un texte pour élève allophone ; co-intervention qui permet le renfort de notions de Maths ou de vocabulaire pour

« Mettre du mouvement en classe et freiner le mouvement en atelier »

Convergence vers l'acquisition des CODES SOCIAUX du « CAP CITOYEN » POUR DEVENIR PROFESSIONNEL

- Compétences psychosociales
- Savoir-être
- Autonomie
- Responsabilité

Apprendre à gérer ses émotions, ses besoins (travail pluriprofessionnel – infirmière, EPS, classe, atelier, vie scolaire - sur les compétences psycho sociales :

- Exprimer ses émotions et ses besoins
- Visualiser son état (par exemple avec le violentomètre) ou le climat de classe (feu vert, orange, rouge)
- Parler en « je », se connaître
- Identifier le besoin du « sas » ; se poser, respirer, se recentrer
- Connaître les autres ; collaborer
- Travailler l'oralité (via le théâtre) et la remobiliser dans diverses situations (par ex : se présenter à une entreprise, expliquer une réalisation, demander de l'aide)

Perspectives :

- Communication aux entreprises sur les besoins des élèves et l'adaptation des attentes
- Communication au collège pour valoriser la voie professionnelle et juguler « les discours de dénigrement » au moment des orientations

LÉA FORMSCOLEEP

Rénover la forme scolaire en lycée professionnel

PRÉSENTATION DU LÉA

2023-2024 : ANNÉE 2

- Objectifs de l'année 2 :
 - Documenter l'avancée ou les changements dans les innovations mises en œuvre dans les établissements
 - Effectuer des observations ethnographiques des pratiques (étudiants de master et chercheurs)
 - Consolider les projets innovants
 - Produire des documents pour en rendre compte (PLP et chercheurs)
 - Créer du lien entre les PLP innovateurs (rencontres bi-annuelles)

CAS D'ÉTUDES : LP BRIVE



- Mettre en place une répartition commune > Maintenance des véhicules automobiles

Maintenance des véhicules automobiles CAPMV							
Activités pratiques	Niveau		Observations	Technologie	AFS	Math/science	Français
	1ère	Term					
CI6 Liaison au sol							
LAS1	Identifier les éléments d'une roue	1		Les trains roulants (types, éléments,...) + Eval	Les trains roulants (liaison meca – solutions constructives)	séance 14 : conversion des pouces, rapport de hauteur. Les incidences de taille de roues sur la tenue de route et le freinage séance 15 : calcul de circonférence de roue séance 16 : faussement de compteur (15 en 17 pouces...) séance 17 : exos d'applications pneus (recap séance 14 à 16)	Test sur vidéo, décriptage et actions devant le véhicule
LAS2	Remplacer un pneumatique	1					
LAS3	Équilibrer une roue	1					
LAS4	Réparer un pneumatique	1					
LAS5	Remplacer une barre stabilisatrice AR	1	407				
LAS6	Triangulation	1					
LAS7	Remplacer une suspension avant	1	Jambe de force vissée				
LAS8	Déposer un amortisseur avant	1	amortisseur sur établi				
LAS9	Remplacer des amortisseurs arrières	1					
LAS10	Remplacer un roulement de roue	1					



- Les apprentissages partent des activités pratiques en ateliers à partir desquelles se mettent en place : apports technologiques, analyse fonctionnelle et structurelle, co-interventions matières générales
- Mise en place d'un suivi de compétence en atelier se fait sur SA Coche avec 3 compétences par activité pratique + bilans réguliers avec les élèves pour les situer et leur donner des pistes de travail

Compétences par activités
















		C1 S'INFORMER – COMMUNIQUER					C2 ANALYSER - DÉCIDER						C3 RÉALISER										nb			
		COLLECTER LES DONNÉES NÉCESSAIRES À SON		COMMUNIQUER EN INTERNE ET AVEC LES TIERS			PRÉPARER SON INTERVENTION			PARTICIPER AU DIAGNOSTIQUE			REMETTRE EN CONFORMITÉ LES SYSTÈMES, LES SOUS-		EFFECTUER LES MESURES SUR		EFFECTUER LES CONTRÔLES,		RÉGLER, PARAMÉTRER UN SYSTÈME		PRÉPARER LE VÉHICULE			GÉRER LE POSTE DE TRAVAIL		
																										Collecter les données techniques et
Références CAP		C111	C112	C121	C122	C123	C211	C212	C213	C214	C221	C222	C223	C311	C312	C321	C331	C341	C342	C351	C352	C361	C362	C363		
CI 6	Liaison au sol	LAS1	Identifier les éléments d'une roue	1			1													1					3	
		LAS2	Remplacer un pneumatique		1				1														1			3
		LAS3	Équilibrer une roue						1								1							1		3
		LAS4	Réparer un pneumatique							1		1				1										3
		LAS5	Remplacer une barre stabilisatrice AR							1						1									1	3
		LAS6	Remplacer un bras de suspension							1						1									1	3
		LAS7	Remplacer une suspension avant		1				1														1			3
		LAS8	Déposer un amortisseur avant		1											1			1							3
		LAS9	Remplacer des amortisseurs arrières		1											1			1		1					4
		LAS10	Remplacer un roulement de roue													1			1						1	3
		LAS11	Initiation train roulant		1												1	1	1							4
		LAS12	Mise en assiette d'un véhicule					1									1				1					3
		LAS13	Remplacer un élément de direction assistée hydraulique					1						1		1										3
		LAS14	Déposer et contrôler un train arrière		1					1														1		3

→  DOC : Gestion des évaluations. 

Classe / groupe :

Période : du  au 

 Actualiser l'affichage.

Date devoir ▼	Date visible	Fin auto-éval.	Classe / Groupe ▲	Partage	Description ◆	Items	Fichiers	Saisies
14/03/2024	identique	sans objet	1CAPMV	non	LAS10	3 items	  	terminé
14/03/2024	identique	sans objet	1CAPMV	non	LAS4	3 items	  	terminé
14/03/2024	identique	sans objet	1CAPMV	non	LAS3	3 items	  	terminé
14/03/2024	identique	sans objet	1CAPMV	non	LAS2	3 items	  	terminé
14/03/2024	identique	sans objet	1CAPMV	non	LAS1	3 items	  	terminé



Bilan d'items évalués - Technologie & intervention sur véhicules

Du 14/03/2024 au 23/05/2024 (sans notes antérieures).

Ryad (1CAPMV)

CAP.C10	[1] C1.1.1 Collecter les données d'identification	●																			67
CAP.C11	[1] C1.1.2 Collecter les données techniques et règlementaires	●	●	●	●																67
CAP.C12	[1] C2.1.3 Choisir les équipements, les outillages	●	●																		45
CAP.C20	[1] C2.2.1 Constaté un dysfonctionnement, une anomalie	●																			67
CAP.C10	[1] C3.1.1 Remplacer les sous ensembles, les éléments, les fluides	●	●	●	●	●	●														41
CAP.C11	[1] C3.1.2 Réparer les sous ensembles, les éléments	●	●	●																	67
CAP.C20	[1] C3.2.1 Effectuer les mesures	●																			34
CAP.C30	[1] C3.3.1 Effectuer les contrôles, les essais	●	●																		34
CAP.C50	[1] C3.5.1 Préparer le véhicule pour l'intervention	●	●																		67
CAP.C51	[1] C3.5.2 Préparer le véhicule pour la restitution	●																			67
CAP.C60	[1] C3.6.1 Organiser son poste de travail	●																			67
CAP.C61	[1] C3.6.2 Maintenir en état son poste de travail	●																			67
CAP.C62	[1] C3.6.3 Appliquer les règles en lien avec l'hygiène, la santé, la sécurité et l'environnement	●	●																		67
Moyenne (pondérée) des scores d'acquisitions : 58% soit 11.6/20																					
Pourcentage d'items acquis (OAT 9AP 2ECA 2PA 0NA) : 61% soit 12.2/20																					

Codes d'évaluation : ●●● Très insuffisant. ● Insuffisant. ● Satisfaisant. ●●● Très satisfaisant.

États d'acquisitions : 0 à 20 Non acquis. 21 à 40 Partiellement acquis. 41 à 60 En cour d'aquisition 61 à 80 acquis pratiquement 81 à 100 acquis totalement

Le suivi de compétences permet d'adapter les AP et les contenus de formation en fonction des promotions : ex. 2 nouvelles AP sur les véhicules électriques et hybride

En conclusion :

L'atelier est toujours calme, chaque binôme a une tâche définie et chacun sait ce qu'il a à faire, les élèves nous appellent quand ils ont besoin.

• Analyse Fonctionnelle et Structurelle :

Nom	Schéma spatial	Schéma plan	Degrés de liberté	Exemple de contact												
LIAISON ENCASTREMENT			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>T</th> <th>R</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>\vec{x}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{y}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{z}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>		T	R	\vec{x}	0	0	\vec{y}	0	0	\vec{z}	0	0	
	T	R														
\vec{x}	0	0														
\vec{y}	0	0														
\vec{z}	0	0														
LIAISON PIVOT d'axe (O, \vec{x})			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>T</th> <th>R</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>\vec{x}</td> <td>0</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>\vec{y}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{z}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>		T	R	\vec{x}	0	1	\vec{y}	0	0	\vec{z}	0	0	
	T	R														
\vec{x}	0	1														
\vec{y}	0	0														
\vec{z}	0	0														
LIAISON GLISSIERE d'axe (O, \vec{x})			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>T</th> <th>R</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>\vec{x}</td> <td>1</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{y}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{z}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>		T	R	\vec{x}	1	0	\vec{y}	0	0	\vec{z}	0	0	
	T	R														
\vec{x}	1	0														
\vec{y}	0	0														
\vec{z}	0	0														
LIAISON HELICOIDALE d'axe (O, \vec{x})			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>T</th> <th>R</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>\vec{x}</td> <td>1</td> <td>1(liés)</td> </tr> <tr> <td>\vec{y}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{z}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>		T	R	\vec{x}	1	1(liés)	\vec{y}	0	0	\vec{z}	0	0	
	T	R														
\vec{x}	1	1(liés)														
\vec{y}	0	0														
\vec{z}	0	0														
LIAISON PIVOT GLISSANT d'axe (O, \vec{x})			<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>T</th> <th>R</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>\vec{x}</td> <td>1</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>\vec{y}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> <tr> <td>\vec{z}</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>		T	R	\vec{x}	1	1	\vec{y}	0	0	\vec{z}	0	0	
	T	R														
\vec{x}	1	1														
\vec{y}	0	0														
\vec{z}	0	0														

Amortisseur : introduction. ELECTUDE



Introduction

L'amortisseur est situé entre la roue et la carrosserie.

La carrosserie, c'est le véhicule sans composants, tels que : le moteur, les roues, la chaîne cinématique et l'habitacle.

L'amortisseur garantit que les vibrations du ressort soient, autant que possible, atténuées (amorties).

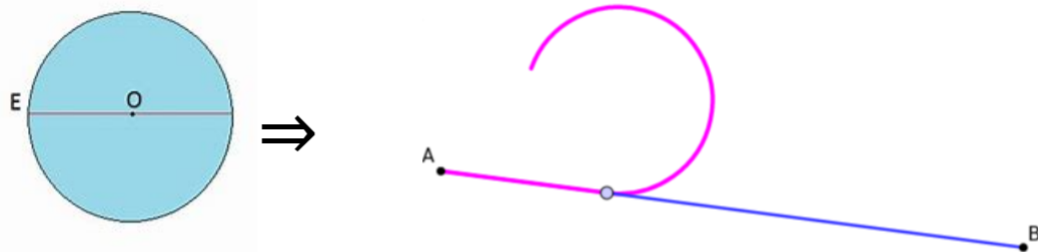
Cliquez sur :

- carrosserie
- suspension avant
- suspension arrière

3 TP : amortisseurs, roulement et rotules de direction et 1 synthèse

• Co-interventions :

La circonférence d'une roue permet de connaître la longueur de la roue. C'est comme si nous la découpons pour en faire une ligne.



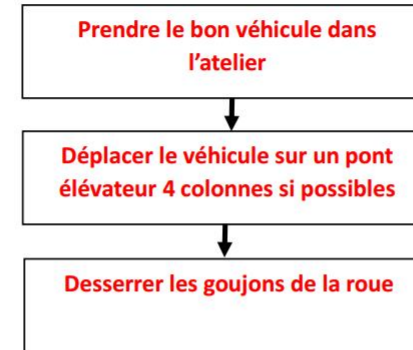
Pour la calculer, on utilise la formule $C = \pi d$ où C est la circonférence, et d le diamètre.

Rappeler le lien entre le rayon et le diamètre.

.....

Vidéo sur Peertube : C3 Amortisseur AR démontage constructeur

1) Mettre le véhicule sur un pont élévateur : t0.00 à t0.47



2) Mettre en place un outil spécifique : t0.48 à t2.26



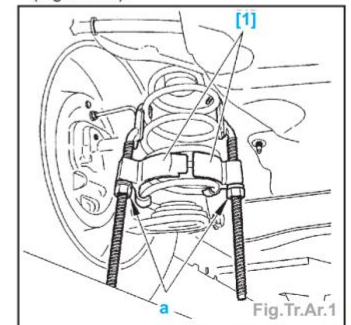
Suspension AR

Amortisseur

Dépose

- Mettre le véhicule sur un pont élévateur.
- Nota :** L'opération est facilitée avec l'utilisation d'un pont 4 colonnes à levage auxiliaire.

- Véhicule au sol, mettre en place l'outil [1] sur les ressorts de suspension (Fig.Tr.Ar.1).



- Serrer les écrous «a» à la main.

Evaluations Transversales :

- Sur la promotion de septembre, le groupe fonctionne bien donc nous ne nous sommes pas servi de l'évaluation transversale que nous avons créé pour les promotions précédentes.

Transversal

Cycle CAP

Compétences sociales - coopérer avec son environnement

Entrée dans le métier

- x1 Je respecte les règles de vie mises en place
- x1 Je possède le matériel exigé
- x1 Je respecte les adultes
- x1 Je respecte les élèves

Les fondamentaux

- x1 Je comprends les règles de prise de parole
- x1 Je respecte l'autre dans ses différences, dans les mots comme dans les actes
- x1 Je respecte la parole de l'autre
- x1 Je persévère dans toutes les activités

Les bases

- x1 Je suis autonome dans mon travail
- x1 J'organise mon travail en classe
- x1 Je gère mon travail personnel
- x1 J'ai une attitude attentive durant une écoute prolongée

Compétences personnelles - devenir autonome

Approfondissement/ Perfectionnement

- x1 Je m'engage dans un projet individuel
- x1 Je m'intègre et coopère dans un projet collectif
- x1 J'accepte des responsabilités dans une situation particulière
- x1 Je me porter volontaire pour une action, un rôle, une mission

Finalisation

- x1 J'apprécie mon travail personnel en fonction de la consigne donnée
- x1 J'identifie mes points forts et mes points faibles
- x1 Je réalise sans aide une tâche scolaire répondant à une consigne donnée

Etre acteur de son parcours de formation et d'orientation

Parcours CAP

- x1 Je me familiarise avec les métiers de l'automobile, leur environnement économique, leurs entreprises et les niveaux de qualification
- x1 Je connais les parcours de formation correspondant aux métiers de l'automobile
- x1 Je défini ses compétences et ses acquis dans mon parcours de formation

MERCI DE VOTRE ATTENTION

Des questions ?

Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ?

Pauline David, Jérôme Fatet, Marie-Hélène Jacques, Maryan Lemoine

Unité de recherche en Sciences de l'éducation et de la formation FrED (Education et diversités en espaces francophones) – Université de Limoges

pauline.david@unilim.fr jerome.fatet@unilim.fr marie-helene.jacques@unilim.fr maryan.lemoine@unilim.fr

Introduction

En réponse à l'idéal « adéquationniste » (Ropé et Tanguy, et à un contexte de « pénurie de main d'œuvre » dans des secteurs « en tension » (Coupié et Gasquet, 2023 ; Albandea et al., 2024), mais aussi parce qu'il est confronté aux « dynamiques inclusives » (Bedoin, Lemoine et Zoïa, 2022) et à une augmentation d'élèves à besoins spécifiques (allophonie, handicap, troubles des apprentissages), le Lycée Professionnel (LP) fait l'objet d'incessantes réformes (Maillard, 2024) et accueille une diversité de plus en plus importante d'élèves ; notamment certaines filières sont assujetties à des points de bonification dans les barèmes d'affectation des élèves issus de SEGPA, EREA ou ULIS¹, mais aussi avec des dispositifs d'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)².

Alors que les études statistiques révèlent toujours les « déterminants sociaux et raciaux » d'une « domination scolaire » en LP (Palheta, 2012), que des représentations sociales dépréciatives persistent sur cette filière (Maillard, 2024), des approches qualitatives sur le rapport subjectif des lycéens à cette voie scolaire (Depoilly, 2014 ; Pouyaud, 2008) mentionnent plus fréquemment un rapport positif à cette orientation. En milieu rural, ces orientations délibérées vers le LP s'expliquent en partie par un attachement à « l'honorabilité locale » (Cartier, 2003) et à un style de vie fondé sur l'autonomie et l'entraide amicale (Coquard, 2016), voire à la mobilisation d'un « capital d'autochtonie » (Renahy, 2010), par anticipation des primes insertions. Comme l'ont montré Orange et Renard (2022) concernant les jeunes femmes qui « tiennent la campagne » en occupant les emplois de services et de proximité qui résistent à la désertification des espaces ruraux de la « diagonale du vide »³, elles « tiennent [aussi] à la campagne », à son mode de vie et aux solidarités intergénérationnelles qui constituent des ressources indéniables d'insertion et de stabilisation sociales.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un projet LéA (Lieux d'éducation associés), porté par l'Institut français d'éducation et par la CARDIE⁴ de l'académie concernée : elle comprend une étude longitudinale qualitative (2022/2025) conduite dans 5 Lycées professionnels, à zone de recrutement rurale (avec internat ; 4 dans des communes de 1700 à 3800 hab. et 1 dans une ville de 46000 hab.), situés dans cette « diagonale des faibles densités » (Oliveau et Doignon, 2016). En 2023, nous avons mené des entretiens auprès de 26 lycéens et 8 lycéennes en 1^{ère} ou 2^e année de CAP⁵ (services, automobile, bâtiment, restauration). Des relevés ethnographiques dans les LP ont affiné les modalités formatives auxquelles ils sont exposés. Actuellement réinterrogés, certains de ces jeunes nous livrent leur situation post-CAP et leur rapport à la formation, au travail et au métier, entre assignations et projet de vie assumé.

1. Des pratiques familières aux représentations d'avenir : quelles variables retenir ?

¹ Section / Etablissement régional / d'enseignement général et professionnel adapté ; Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

² Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 du bulletin de l'éducation nationale.

³ Oliveau Sébastien et Doignon Yoann, « [La diagonale se vide ? Analyse spatiale exploratoire des décroissances démographiques en France métropolitaine depuis 50 ans](#) », *Cybergeo*, janvier 2016.

⁴ Cellule Académique pour la Recherche et le Développement en Innovation et Expérimentation

⁵ Certificat d'aptitude professionnelle

Nous proposons d'explorer les tendances issues des entretiens avec ces lycéens, et des relevés d'observation effectués dans ces cinq LP : en quoi les usages des espaces, les fréquentations, les expériences sociales juvéniles influencent-elles les « représentations d'avenir » (Guichard, 1993) des élèves ruraux ?

1.1. Sociabilité et spatialité : deux sources d'inégalités lors des transitions d'orientation ?

Nous entendons par transitions d'orientation, les étapes scolaires qui, « face à une arborescence des possibles, nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles ou sont assujetties à une injonction institutionnelle (vers des filières, des options, des établissements). » (Jacques, 2016, p. 12). La recherche présentée ici remobilise certains résultats du début des années 2000 sur la transition d'orientation concernant « les représentations d'avenir et les intentions post-baccalauréat » de lycéens de milieu rural (Jacques, 2001), obtenus à partir d'une enquête par questionnaires auprès de 733 d'entre eux. Logées dans des « pratiques familiales », entendues comme « un espace social et personnel de traits significatifs constituant un monde sensé » (Guichard, 1993, p. 165), deux variables explicatives des inégalités d'orientation post-bac ont été mises au jour et modélisées dans cette enquête :

(a) La sociabilité entendue comme l'ensemble des personnes que les fréquentations familiales et personnelles amènent les lycéens à rencontrer, caractérisables par leurs propriétés sociales et par la nature des échanges : à savoir ces personnes diffusent-elles des informations sur les orientations, les formations et les métiers ; ont-elles propension à devenir des « modèles identificatoires » (Jacques, 2020, p.162), entendus comme des personnes côtoyées qui incarnent ce qu'il est « raisonnablement permis d'espérer »⁶. Cette variable a elle-même été affinée autour de l'empan des fréquentations familiales, qualifiées d' « ouvertes » lorsque le jeune énumère des fréquentations régulières issues de milieux sociaux variés (objectivés par les CSP citées) et qualifiées de « fermées » lorsque le jeune ne cite pas de fréquentations ou bien seulement affiliées à des CSP similaires à sa famille⁷. Au final, le lien de corrélation entre des sociabilités ouvertes et le niveau d'information des lycéens sur les possibles post-bac⁸ a été attesté (Jacques, 2002).

(b) La spatialité, comme ensemble des lieux dans lesquels se déroulent les activités familiales et personnelles, caractérisables selon leur rayon géographique en « pratiques élargies » si le lycéen a régulièrement ou fréquemment l'occasion de se déplacer vers d'autres régions et « pratiques repliées » si les activités familiales et personnelles se déroulent exclusivement dans la région ou très occasionnellement dans d'autres. Les résultats révèlent qu'à milieu social équivalent⁹, des pratiques spatiales repliées se traduisent par un indice d'information inférieur et par des intentions d'orientation idéales plus dépendantes de l'offre locale de formation.

Les effets de ces variables ont été confirmés plus récemment dans une autre enquête longitudinale portant sur les aspirants à l'apprentissage post-collège (Jacques, 2013 ; 2017 ; 2022) entérinant que le rapport à l'espace géographique et l'empan des relations sociales constituent des expériences socialisatrices : elles s'actualisent dans la formulation des vœux lors des transitions d'orientation, en matière de filière, de durée d'études envisagées et de niveau de diplôme visé.

Dans la présente étude, ces résultats nous invitent à interroger l'articulation entre ces pratiques familiales et les mécanismes d'élaboration des supports identificatoires qui structurent les transitions d'orientation.

1.2. L'élaboration des supports identificatoires, ancrée dans les pratiques familiales

⁶ « Les individus finissent généralement par ne vouloir pratiquement que ce qu'ils ont des chances de réussir » (Dubar, 1991, p. 68)

⁷ Des moyennes de CSP citées ont été agrégées pour constituer des propriétés sociales dominantes du réseau fréquenté : inactive, ouvrière, employée, intermédiaire ou cadre

⁸ Recueilli en matière de nombre de filières, établissements et métiers connus, agrégé en un Indice d'information (Jacques, 2001, p. 115).

⁹ Calculé par un indice socio-culturel agrégeant les professions des parents et leur niveau de diplôme (Jacques, 2001, p.101).

Les supports identificatoires peuvent se définir autour de quatre composantes interdépendantes (Jacques, 2020, p.162) : (a) Les modèles identificatoires : en raison de leur cursus, de leur statut socioprofessionnel, et incarnant un certain mode de vie, certaines personnes côtoyées sont significatives pour élaborer des représentations d'avenir. (b) Les autres généralisés projectifs : à partir d'un certain nombre de modèles identificatoires, le jeune modélise de manière plus abstraite des rôles sociaux souhaitables, comme configurations socioprofessionnelles désirables. (c) Les expériences identificatoires concernent « des interactions, des situations, des environnements, des contextes que le sujet a vécus et expérimentés, [...] qui constituent un corpus de références vers lesquelles il veut tendre ou dont il veut se démarquer. » (Jacques, 2020, p.164). (d) Les supports publics, dont l'existence est médiatisée et identifiable, constituent des « dispositifs de médiation entre ancien soi et nouveau soi » (Soulet, 2009, p.275), qu'ils soient institutionnels (établissements, entreprises, organismes) ou parallèles (affichages, initiatives locales, etc.) : ils structurent les dimensions objectives du projet (lieu, modalités, durée, etc...).

Ainsi, à travers les relations sociales qu'entretient un élève et les espaces qu'il fréquente de manière familière et régulière, mais aussi les expériences sociales et les informations afférentes, se constituent les dimensions locale et sociale d'un *habitus* scolaire, au titre d' « un certain savoir sur la place qui lui convient dans la société » (Guichard, 1993, p. 132), explicatif des divergences d'orientation et des inégalités de parcours.

Notre questionnement de recherche peut donc se formuler ainsi : en quoi la densité et la variété des supports identificatoires influencent-elles les manières qu'ont les lycéens professionnels ruraux de se représenter leur avenir socioprofessionnel et les étapes intermédiaires pour y parvenir ?

Afin de documenter la compréhension des inégalités, via ces indicateurs de « pratiques familières », les hypothèses qui ont structuré notre démarche sont les suivantes :

- (1) Sur le seuil transitionnel post-collège, l'empan local et social restreint des supports identificatoires de collégiens ruraux et influence l'orientation vers le LP (en termes de filière et de localisation).
- (2) Des modalités pédagogiques destinées aux collégiens ruraux à besoins éducatifs spécifiques (SEGPA/ IME) font du LP un « espace géographique et social des possibles ».
- (3) Après le CAP, « le capital d'autochtonie » structure les insertions professionnelles.

1.2. Une méthodologie située dans un dispositif de recherche participative

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit cette communication est intitulé FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel) et concerne la forme scolaire revisitée en LP (David, 2021) au prisme de la pédagogie agissant sur le temps et les espaces scolaires, sur l'engagement des élèves et l'animation des collectifs. Ce projet a un double objectif : (a) étudier et accompagner les formes d'implication des équipes dans une démarche d'évolution de la forme scolaire, soutenu par un travail réflexif du collectif sur les pratiques, via des séminaires inter-établissements ; (b) documenter les parcours de formation et d'insertion des lycéens de CAP. Cette recherche participative constitue donc à la fois une action d'accompagnement des collectifs scolaires en LP (enseignants, équipes de vie scolaire et de direction) et une collecte de données en Sciences de l'éducation et de la formation, destinée à objectiver des pratiques et des parcours. Les matériaux recueillis sont donc issus de cette double entrée.

Nos premiers relevés se sont opérés lors de notre accueil dans six¹⁰ LP à l'hiver 2021/2022 : débutant parfois par une réunion d'accueil, et consistant systématiquement en des « visites accompagnées », nos déambulations ont été un prétexte pour les acteurs scolaires accompagnants (généralement proviseurs ou adjoints, DDFPT¹¹, parfois CPE) et ceux rencontrés (enseignants et élèves) à présenter leurs environnements pédagogiques : leur matérialité et leur usage, mais aussi leurs pratiques et leurs réalisations en cours ou celles plus emblématiques comme les « chefs d'œuvre »¹². Ces premiers contacts avec le terrain ont donné lieu à des entretiens informels avec les personnels de direction et certains enseignants présents. Nous avons aussi pu observer les abords de l'établissement.

Des rendez-vous ont ensuite été pris pour des recueils plus formels, effectués entre le printemps 2022 et début 2025 :

- Des entretiens semi-structurés avec tous les DDFPT¹³.
- Des demi-journées d'observation de classes ou ateliers professionnels avec des PLP¹⁴ volontaires, voire des immersions en soirée à l'internat.
- Des entretiens semi-structurés conduits avec des élèves de CAP¹⁵ en 2023 ; puis des réinterrogations téléphoniques menées début 2025¹⁶ avec certains élèves volontaires ou retrouvés par l'entremise des CPE¹⁷.
- Des entretiens biographiques avec des PLP impliqués dans le projet LéA.

Enfin, entre juin 2022 et janvier 2025, 5 séminaires inter-établissements ont regroupé les acteurs des 6 LP impliqués dans le projet, les 2 inspecteurs référents du LéA, les 4 chercheurs et les coordonnateurs de la CARDIE, soit une trentaine de personnes à chaque séminaire ; deux ont eu lieu dans les locaux du rectorat et trois au sein des LP. (Voir annexe)

2. Assignations socio-scolaires ou rapport positif à la formation et au métier ?

Les entretiens conduits avec les lycéens lors de leur première ou deuxième année de CAP ont permis de recueillir un certain nombre de données de situation (lieu de résidence, régime scolaire, composition et situation de la fratrie, profession et niveau de formation des parents¹⁸) et de données de parcours (établissements et voies fréquentés - collège, SEGPA, ULIS - ; redoublements et difficultés ; vécu de la scolarité ; résultats actuels ; perspectives post-CAP). Nous avons aussi mis l'accent sur leur rapport à leur formation et leur métier (matières préférées, réussites, stages effectués, appréciation de l'encadrement, tâches appréciées et rebutantes), sur leurs pratiques familiales (loisirs, fréquentations, espaces géographiques, métiers des adultes côtoyés) et sur leur projet (métier, zone géographique et mode de vie envisagés, motifs).

2.1. La spatialité : facteur de la transition collège / LP ?

¹⁰ Le projet inclut un 6^e LP situé dans une ville de 100000 habitants : ce terrain n'a pas été pris en compte dans cette analyse car les entretiens avec les lycéens n'ont pas pu s'y réaliser.

¹¹ Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques

¹² Circulaire n° 2020-039 du 14-2-2020.

¹³ Au LP Danièle Gaubert la DDFPT était en arrêt longue durée, non remplacée

¹⁴ Professeur de Lycée Professionnel

¹⁵ 3 d'entre eux étaient en bac pro.

¹⁶ L'analyse des premiers entretiens et les ré-interrogations ont été conduites dans le cadre d'un séminaire « chantier de recherche » de Master 1 des Sciences de l'Éducation et de la formation ; y ont contribué : Nadine Akoum ; Ali Azza ; Laetitia Barret ; Chiara Chevalier ; Frédéric Galland ; Rohiamatou Houmadi ; Alida Kaneza ; Phoebee Lafaye ; Nouha Mirhaje ; Salima Said

¹⁷ Conseiller principal d'éducation

¹⁸ 14 jeunes sur les 34 interviewés relèvent de situations ne permettant pas d'objectiver précisément leur milieu social : placement en foyer, familles monoparentales et perte de contact ou décès d'un des parents, mineurs étrangers non accompagnés.

Pour éclairer cette question, nous proposons tout d'abord un focus ethnographique.

A Saint Victor, des observations ponctuelles, menées depuis 2019¹⁹, au sein du collège et du LP Georges Rouault, ont permis de constater que des jeunes gens de ce territoire rural se retrouvent assez souvent sur la place publique, lieu central de la vie de cette petite cité de 1700 habitants, mais aussi dans les périphéries de celle-ci, à proximité d'une petite étendue d'eau, où l'on croise par ailleurs des promeneurs.

Si les passages et les prises de position sur la place centrale s'expliquent en partie par la fréquentation d'un commerce de proximité, vendant des friandises, des viennoiseries et autres boissons, ils ne semblent pas concerner beaucoup de jeunes à la fois et ne durent jamais très longtemps. L'occupation des espaces périphériques paraît quant à elle, répondre à d'autres attraits.

Attendant sans doute l'arrivée encore lointaine du bus, alors qu'ils ont fini plus tôt, certains après-midis, nous avons pu constater que des jeunes y passent assez régulièrement du temps, par petites grappes affinitaires. Ils marchent un peu pour trouver une place, se « posent », et discutent entre garçons, et l'on note que l'on n'y trouve que rarement des filles²⁰. Et, pendant que certains échangent, d'autres, apparemment regroupés, semblent davantage penchés sur leur portable, que se parler. Selon des modes souvent ludiques, ils trouvent ici, des occasions de « sociabilités adolescentes » (Devaux, 2013), un peu à l'écart du regard des adultes. Jetant des cailloux, ou s'exerçant à l'art des ricochets, qu'accompagnent alors des éclats de voix et des moqueries d'amusement, ils s'essayaient aussi à d'autres expériences : certains fument différentes choses, d'autres s'empoignent gentiment, peut-être pour mesurer leur force.

Les enseignants du lycée nous l'indiquent quand nous abordons le sujet avec eux : ces jeunes sont, pour leur écrasante majorité, des lycéens, tout simplement parce que « les collégiens n'ont pas le droit de sortir ». Pourtant, nuanciant leurs propos, ils confirment ce que nous avions par ailleurs affirmé des collègues du collège : certains collégiens de 3ème fréquentent aussi ce lieu un peu à l'écart, en des circonstances assez mal définies (absence d'enseignant, école buissonnière, attente d'un parent...) Ils partagent alors, quelques fois, des moments avec ces jeunes gens à peine plus âgés qu'eux, qu'ils connaissent parfois car ils sont voisins ou prennent le transport scolaire ensemble, ou qu'ils apprennent en ces occasions à connaître.

Cette observation, révèle un premier facteur constaté sur les autres LP ruraux, qui fait converger les élèves du cru vers le LP local : à savoir, une « socialisation par frottement » (de Singly, 2000) qui instille des relations familiales avec les devanciers et les constitue en « modèles identificatoires ». Au-delà, le LP de proximité où sont scolarisés ces camarades aînés, devient un « support public identificatoire » pour ces collégiens, en ce qu'à travers ces échanges aux abords du LP, ils commencent à l'appréhender un peu ou du moins, à s'informer subrepticement sur son fonctionnement, via certains de ses élèves.

Lors de nos « visites commentées » dans quatre de ces LP, certains enseignants et DDFPT se sont emparés de cette hypothèse via des « projets de liaison », constituant un second facteur d'orientation vers le LP : ainsi, ils nous ont présenté des initiatives destinées à rendre le lycée et le CAP moins inquiétants, en direction des adolescents du secteur, notamment ceux scolarisés dans les SEGPA et IME²¹. Ces élèves à « besoins éducatifs particuliers » (Wollven, 2021) ont connu des assignations spatiales et sociales du fait des voies scolaires « spécialisées » qu'ils ont fréquentées. Dans un souci d'accessibilisation du LP, comme espace des possibles formatif, les équipes organisent des « semaines d'immersion » pour instiller des relations quasi familiales entre collégiens et lycéens de CAP, en petits

¹⁹ Lors d'un projet de recherche antérieur, portant sur les climats d'établissement.

²⁰ Le LP propose des filières traditionnellement masculines (Lemarchant, 2017) et tous les élèves interviewés sont d'ailleurs des garçons

²¹ Institut médico-éducatif

groupes, pour prendre connaissance des lieux mais aussi constater que certains aînés dont ils ont parfois déjà connaissance, ont vécu la même antériorité scolaire qu'eux.

La volonté de mobiliser les lycéens, et notamment les élèves de CAP pour accueillir des élèves de 3ème SEGPA ou d'IME, afin de les aider à préparer leur orientation, se fonde en partie sur cette idée de la connaissance par les pairs, de ce que représente ce lycée, son fonctionnement, ses formations, ses murs, ses bâtiments et son parc imposant. C'est même un des éléments clefs affichés par les enseignants qui ont souhaité rénover cet accueil et ces immersions, en impliquant les lycéens dans la démarche.

Quand les élèves de CAP première année partagent leurs cours d'enseignement général et d'atelier avec les petits collectifs en visite, selon un emploi du temps et des contenus revisités et adaptés en ces occasions, les élèves de terminale sont, quant à eux, invités à proposer des activités préparées en amont avec les enseignants, afin d'envisager de manière plus précise les accueils individualisés de ceux qui souhaitent revenir pour une immersion plus ciblée dans la filière de leur choix. Alors, les élèves les plus aguerris endossent le rôle de tuteur et accompagnent la journée durant, dans les espaces scolaires d'apprentissage, mais aussi de convivialité (réfectoire, foyer, parc) les invités pour les aider à se projeter en tant que futur lycéen.

Ainsi la lecture, la traversée et l'occupation différenciées, mais accompagnées, des espaces, la découverte de lieux sympas, pour les rendre bientôt « familiers » dans l'établissement comme dans la périphérie de la commune, enfin les relations qui peuvent y éclore et être bientôt davantage partagées, entre pairs en devenir, sont sans doute des moyens de rassurer et d'enrôler bientôt de nouveaux élèves en CAP, dans un « chez soi » relevant d'une « domestication institutionnelle » (Charras et Cérèse, 2017) voire d'un ré-enchantement scolaire (Jellab, 2022).

Les éléments issus de cette étude de cas sont confirmés par les indicateurs de spatialité recueillis dans 21 entretiens sur 34. Les trois-quarts d'entre eux (soit 16 jeunes) évoquent des activités (stages, loisirs, déplacements familiaux) dans un rayon départemental ou péri-départemental, soit une spatialité repliée. Les espaces géographiques plus lointains sont traversés par les 5 autres jeunes du fait de déménagements familiaux pour 3 d'entre eux et au titre de vacances familiales pour seulement 2 d'entre eux. La complexité des transports locaux, où les distances se comptent en heures, obère leur usage régulier pour les loisirs. En témoigne Dylan (17 ans, 2è année de CAP MECELEC en apprentissage dans une entreprise de H. [ville principale de l'académie 100000 hab., à 80 km du LP Georges Rouault] ; père inactif dont il n'a plus de nouvelles, mère secrétaire) :

« Ma mère elle habite à Sourzat. C'est... à 30 minutes, 40 minutes de route pour aller à H. Donc euh c'était galère le matin pour y aller au boulot, donc j'suis obligé d'prendre un appartement. [...] Mon père était pompier, ça m'a donné envie. J'ai fait 5 ans de formation en jeune sapeur-pompier et là j'attends mes 18 ans pour intégrer la caserne des pompiers à H. [...] Ma mère, cette année, j'l'ai pas vue beaucoup parce que euh j'suis à H. pour le boulot, les pompiers. Et j'ai pas envie d'prendre le bus ou euh qu'elle vienne me récupérer. Et avec le prix du gazole aussi euh...voilà quoi ça commence à faire cher. [...] J'attends les aides, à peu près 500€, pour passer mon permis.»

Cette question des distances revient comme un leitmotiv dans les entretiens ; notamment parce que 21 des jeunes enquêtés sont internes et prennent les bus chaque semaine ; également par l'évocation du permis de conduire, préparé ou envisagé à très court terme ; mais aussi parce que la proximité a souvent été déterminante dans les choix de filières, comme l'exprime Joris (16 ans, apprenti et interne, en 2è année de CAP EPC, père traiteur, mère employée dans le commerce où Joris effectue son alternance ; domiciliés à 50 km du Lycée) :

« Pour le Lycée, c'était le plus proche parce que sinon c'est H. [ville principale de l'académie 100000 hab.], et H. ça fait plus d'une heure et demie de chez moi alors que là, ça fait 40 minutes quoi, donc c'est bien mieux. Je voulais aller ici et j'ai été pris donc euh, j'ai pas été chercher plus

loin. Le lycée c'est mon père qui m'emmène, et au travail, généralement je fais les mêmes horaires que ma mère, du coup c'est elle qui m'emmène aussi. »

Circonscrites à des espaces géographiques et sociaux de proximité, observons maintenant comment se déploient les sociabilités des jeunes ruraux enquêtés.

2.2. Effets des sociabilités sur les représentations d'avenir

Lorsqu'on interroge directement les 34 jeunes sur ce qui a influencé leur choix, qui leur a donné envie de choisir ce CAP, le résultat est sans appel : les expériences socialisatrices de l'environnement proche, et les personnes avec lesquelles ils les partagent, constituent leurs supports identificatoires prépondérants.

Tableau 2. Influences citées lors de l'orientation post-collège

Influence citée	Une pratique domestique régulière	Le métier d'un parent ou d'un proche	L'incitation d'un professeur, ou encadrant éducatif	L'incitation d'un membre de la famille	Un loisir personnel	Autre (stage de 3 ^e ; salon d'orientation, choix de proximité)
Nb (Total de citations = 33 ; influence non communiquée =4)	9	7	7	3	3	4

Les pratiques domestiques régulières sont ainsi citées au premier rang des loisirs pratiqués :

Tableau 3. Loisirs cités

Loisir cité	Loisir domestique	Loisir structuré (club, association)	Sport ou activité artistique pratiqué à l'internat	Sociabilité juvénile	Sport autonome
Nb (Total de citations = 32 ; loisirs non communiqués =5)	9	7	6	6	4

Ces activités pratiquées dans l'espace domestique sont érigées en source d'apprentissages « propédeutiques » à l'entrée en CAP, surtout lorsqu'elles sont partagées avec un membre de la famille, ou source de valorisation par l'entourage.

C'est le cas de Victor (15 ans, professions des parents non communiquée) en 1^e CAP RDC au Lycée Lafontaine :

« Bah parce que moi je suis un passionné de voitures... Et j'adore les trucs de mécanique ... Ça j'aime bien. [...] Et parfois avec les copains on répare sur les motos. J'ai personne qui a fait de la mécanique dans la famille, c'est moi qui est venu tout seul. Ahh... D'accord., mais quand tu me dis « Je suis pas mal sur les voitures », c'est les voitures de qui ? Euh de clients. Ou même parfois de ma famille. De ma mère, de mon père. Bah par exemple changer les plaquettes. Faire une vidange euh... Comme ça. Et euh après... Bah pour gagner de l'argent, je lave des voitures. »

Tanguy (15 ans, père agent de sécurité incendie décédé ; mère agent administratif) explique ses motifs d'orientation en 1^e CAP AEPE par ses expériences domestiques :

« J'aimais le contact avec les enfants et ça je le savais depuis au moins la 6ème. Déjà avec mon petit frère et euh... le petit frère de ses copains, vu qu'ils avaient des petits frères et tout, voilà les faire jouer, s'occuper d'eux et tout et être toujours à côté d'eux, travailler les cours avec eux. »

Ces loisirs domestiques solidifient d'autant plus le projet d'orientation post-troisième que le métier d'un proche permet au jeune de se confronter à une pratique professionnelle et aux conditions d'exercice du métier, comme Léo (16 ans, 1^è CAP maçonnerie ; père : ex artisan-peintre, aujourd'hui chauffeur-livreur ; mère aide-soignante)

« Je bricole beaucoup chez mon grand-père donc, puis avec ses problèmes de santé et tout, je préfère être avec lui pour l'aider à travailler. [...] C'est drôle mais c'est que, au début, je voulais être peintre. Parce que mon grand-père et mon père étaient peintres. Et puis euh... un peu avant j'avais mon père qui me disait euh... la peinture il dit c'est plus comme avant, vaut mieux que t'aïlles dans un métier bon en gros qui, qui rapporte et puis où ils en demandent beaucoup... Il dit : ' Va en maçonnerie'. Et puis j'avais mon grand-père qui avait un ami à lui, euh... qui avait une très très grosse boîte de maçonnerie et que... bah il m'a dit tout simplement de rejoindre aussi la maçonnerie. Et du coup... beh j'ai essayé, puis ça m'a plu tout de suite. »

Les jeunes qui ne disposent pas de ces ressources pour élaborer leurs représentations d'avenir s'en remettent aux conseils des professeurs et des adultes qui les entourent, parfois via des immersions ou des visites de salons de l'orientation organisées par les collèges : ils optent alors pour des formations que cela leur a permis de découvrir ou des solutions de repli motivées par la proximité. 7 expriment des difficultés ou des déceptions et 4 sont au final satisfaits de leur orientation, comme Nora (17 ans, 2^è année CAP coiffure, mère aide à domicile, famille monoparentale) :

« En 3e... ma prof principale m'a dit que, en général, j'allais plus galérer entre guillemets, donc fallait que je trouve plus ...enfin un CAP en apprentissage que... j'ai pas trouvé et... après, j'ai regardé les CAP qu'il y avait aux alentours et c'était la coiffure qui me plaisait le plus. Au confinement, je m'amusais beaucoup à me faire des colorations. Donc c'était un peu ce qui me plaisait le plus. »

Parmi les 11 jeunes qui ont cité ces influences d'ordre institutionnel, 3 sont issus de familles monoparentales ou monoactives, 5 sont des jeunes placés par l'ASE²² ou mineurs migrants non accompagnés. L'urgence des débouchés et d'une autonomie financière et sociale pousse les encadrants de ces jeunes à leur proposer des « orientations au moindre risque » (Denecheau, 2016), comme l'expriment Thomas (18 ans, 2^è année CAP PVR par apprentissage, placé par l'ASE) qui opte pour une « formation courte » permettant de « gagner de l'argent », ou Djamel (16 ans, 2^è année CAP PVR, originaire de Mayotte) qui veut « assurer avec un diplôme et un métier. »

Au final, les orientations post-collège vers le LP, si elles restent essentiellement déterminées institutionnellement par la « valeur scolaire » (Jacques, 2001) du collégien, sont aussi, pour les jeunes ruraux, assujetties à leurs expériences socialisatrices au titre d'une combinatoire entre leurs sociabilités et les espaces côtoyés qui leur fournissent des supports identificatoires.

2.3. Quels effets des pratiques spatiales et du capital d'autochtonie sur les parcours post-CAP ?

A l'heure actuelle, seuls 8 jeunes parmi les 34 initialement interviewés ont pu être ré-interrogés post-CAP par téléphone : ce faible effectif s'explique par la plus ou moins grande réactivité des équipes de vie scolaire à nous communiquer les coordonnées des (ex) élèves (2 LP l'ont fait) ; par des non-réponses ou refus à nos SMS de reprise de contact (6) ; mais aussi par un biais de sélection poussant les équipes de direction à valoriser certains parcours et à éluder les parcours d'échec (1 LP a « négocié » les élèves à ré-interroger, comme les 2 LP restants, il n'a toujours pas donné suite quant aux contacts). De ce fait, parmi les 8 jeunes ayant accepté un entretien à t+2 ans post-CAP (6) ou post bac pro (2) sont plutôt « en réussite », tous ayant validé leur diplôme initial : 2 sont en emploi, 1 est en

²² Aide sociale à l'enfance

service civique, 2 poursuivent leurs études au sein du même LP, 2 les poursuivent dans un autre établissement, 1 par correspondance.

Décrire leurs situations via des « portraits au long cours » (Jacques, 2020) permet de saisir les configurations sociales qui ont présidé à leur transition post-CAP. Nous proposons de les résumer dans le tableau suivant, en pointant en quoi la spatialité et les ressources issues du capital d'autochtonie, comme « ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, p.9) influencent leur situation actuelle, mais aussi leurs représentations d'avenir.

Identité du jeune	Type	Situation socio-scolaire actuelle	Expériences liées	Ressources sociales identifiées pour l'avenir	Rapport à l'espace local
Malo , 20 ans, mère caissière, père inconnu)	Poursuite d'études dans le même LP	Lauréat du bac pro esthétique. Poursuite d'études en BTS ²³ « métiers de l'esthétique, de la cosmétique et de la parfumerie, Option Management » en internat au lycée Danièle Gaubert, situé à 110 km de son domicile	Malo a fait un stage comme « ambassadeur Dior » dans une parfumerie d'une ville (50 000 hab) située à 30km de son domicile où réside son compagnon ; et un stage dans un spa d'hôtel étoilé situé à 200 km de son domicile.	Il souhaite devenir manager de spa ; il a gardé contact avec la responsable Dior régionale, intéressée par son profil pour exercer en spa Dior.	Malo envisage de s'installer dans la région avec son compagnon, puis partir rejoindre une belle sœur en Polynésie, exerçant en spa. Il est en train de passer son permis de conduire.
Tanguy , 17 ans, père technicien fonction publique décédé, mère agent administratif, actuellement en arrêt invalidité.	Poursuite d'études dans le même LP	Lauréat du CAP AEPE, Tanguy a bénéficié d'une passerelle vers la 1 ^è bac pro AEPA (Animation enfance et personnes âgées) en internat au lycée Danièle Gaubert, situé à 60 km de son domicile.	Il a fait plusieurs stages en centres de loisirs de sa commune et quelques immersions en EHPAD ²⁴ , lors d'animations, mais préfère le secteur enfance.	Il a été dans ce centre de loisirs étant enfant et y a fait tous ses stages de CAP. Il connaît bien la directrice et a espoir d'un emploi, surtout au titre de son statut de soutien de famille. Il est membre de plusieurs associations de la commune.	« C'est une petite ville où tout le monde se connaît : ça aide, je me situe, je peux me faire des amis plus facilement. Même avec mon CAP, je peux travailler ici. »
Alison , 17 ans, Anglaise, père technicien, mère aide-soignante	Poursuite d'études autre établissement	Réorientation en fin de 1 ^è année de CAP cuisine au LP Danièle Gaubert vers un bac technologique Sciences et techniques médico-sociales, dans un Lycée de H. (100 000 hab.) à 30 minutes de son domicile ; elle est en 1 ^è et interne.	Elle pratique toujours la cuisine au titre d'un loisir domestique, mais ses stages de CAP se sont mal passés en restaurant.	Elle a actuellement entre 16 et 18 de moyenne dans les matières principales. Elle envisage des études de médecine ou un BUT génie biologique ou analyses médicales.	Elle aime la campagne et aimerait y vivre. Elle attend son titre de séjour pour les aides au permis de conduire.

²³ Brevet de technicien supérieur

²⁴ Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes

<p>Joris, 18 ans, père traiteur, mère employée dans le commerce où Joris effectue son alternance</p>	<p>Poursuite d'études autre établissement</p>	<p>Lauréat du CAP EPC par apprentissage au lycée Joseph Joffo, Joris est aujourd'hui apprenti et interne, en Bac pro commerce à la CCI²⁵ du département et dans le même Carrefour Market que son alternance de CAP. Il vit chez ses parents, à 5km de son employeur, et à 45 km de la CCI.</p>	<p>Il note une évolution de ses responsabilités entre le CAP et le bac pro et dit être « bien encadré par des collègues expérimentés ».</p>	<p>Joris souhaite devenir agent immobilier ou commercial en concession automobile, dans la ville de 40 000 hab. située à 30 km de chez ses parents, chez qui il souhaite rester vivre encore un peu, avant de s'installer au pays.</p>	<p>Joris a obtenu le permis, payé par ses parents, et a acheté une voiture avec l'argent mis de côté pendant le CAP. « Je suis fier d'être x²⁶-ois. On est bien ici. Je ne me vois pas vivre en ville, juste y travailler. »</p>
<p>Salima, 17 ans, originaire de Mayotte, vit en famille d'accueil à C. chef-lieu de département</p>	<p>Poursuite d'études par correspondance</p>	<p>Lauréate du CAP ATMFC au lycée Joseph Joffo, Salima n'a pas été acceptée en « passerelle » de 1^{er} bac pro ASSP²⁷ sur son lycée, en raison de problèmes de comportement. Elle est inscrite au CNED pour cette filière et postulera sur des LP.</p>	<p>Elle doit faire des stages et les recherche seule, puisque désormais elle maîtrise bien le Français « parce que j'ai fréquenté des gens qui parlent bien Français »</p>	<p>Salima souhaite entrer en école d'infirmières, projet soutenu par sa famille d'accueil. Elle pratique seule la batterie mais n'a pas de loisirs extérieurs.</p>	<p>Elle envisage de préparer le permis de conduire mais indique : « Je veux rester à C. près de ma famille d'accueil. »</p>
<p>Mélissa, 18 ans, père artisan couvreur, mère ex-agent d'EHPAD en invalidité</p>	<p>En emploi CDD</p>	<p>Lauréate du CAP EPC avec mention très bien au lycée Joseph Joffo, Mélissa a postulé dans de nombreux commerces alimentaires et a obtenu peu de réponses « Mon CAP sert à rien, on me dit que j'ai pas d'expérience. » Elle a répondu à une annonce d'agent d'entretien en EHPAD à 24 km de chez ses parents chez qui elle vit. Elle détient un CDD²⁸ avec un salaire de 1700€ et des horaires de 7h30 à 15h qu'elle estime favorables.</p>	<p>« J'ai deux couloirs de 36 chambres à nettoyer toute seule, c'est beaucoup. Mais je suis autonome sans personne pour me surveiller, et j'aime papoter avec les résidents, pas faire que passer. »</p>	<p>Sa sœur exerce au service restauration de cet EHPAD. La personne que Mélissa remplace souffre d'une maladie de Parkinson et Mélissa pense que le poste lui sera confié en CDI. Elle parle aussi de son équilibre de vie : « J'aime faire de la moto avec mes parents, promener mon chien dans les environs, c'est agréable de pouvoir faire ça. »</p>	<p>« Je me déplace avec la voiture de mon papy que j'ai récupérée. Comme je vis chez mes parents, je mets de l'argent de côté pour me payer une Audi A1 et passer le permis moto gros cube. Je veux être propriétaire de ma maison, un jour, mais rester proche de mes parents, même s'ils partent dans le Sud. »</p>

²⁵ Chambre de commerce et d'industrie

²⁶ Département

²⁷ Accompagnement, soins et services à la personne

²⁸ Contrat à durée déterminée/ indéterminée

<p>Elsa, 22 ans, indépendante ex-enfant placée par l'ASE</p>	<p>En emploi CDI</p>	<p>Lauréate du bac pro commerce au lycée Joseph Joffo, Elsa a ensuite obtenu un CDD de 10 mois dans le magasin de chaussures près du Lycée où elle avait fait plusieurs stages, puis un autre CDD converti en CDI depuis 5 mois dans une boulangerie pâtisserie artisanale locale, réputée pour une spécialité. Elle a son propre appartement et vit seule.</p>	<p>Elsa a rencontré des difficultés relationnelles dans le magasin de chaussures parce que « j'ai du mal à assimiler, il faut me répéter et une personne m'a déçue par ses paroles blessantes ». Elle s'attache aujourd'hui à « ne pas décevoir ma responsable. Je garde le sourire dans la relation clients, j'ai grandi, on me confie des responsabilités, les commandes, le dépôt en banque. »</p>	<p>Elsa passe du temps avec quelques personnes qu'elle apprécie : une voisine de 50 ans avec qui elle va marcher, une ex-collègue du magasin de chaussures, la femme qui l'a accueillie pendant sa scolarité au LP où elle repasse souvent pour des visites de courtoisie.</p>	<p>Titulaire du code de la route et sans avoir le temps de passer son permis pour le moment, Elsa déclare : « Pour l'instant, je veux rester à Aubarède, mon boulot, mon appartement, un ami qui devient un peu plus qu'un ami. Sinon, j'aime bien la Vendée où je suis allée une fois en vacances. »</p>
<p>Flavie, 19 ans, père agriculteur, mère assistante maternelle</p>	<p>En service civique et emplois annexes</p>	<p>Lauréate du CAP AEPE au lycée Joseph Joffo, Floriane a tenté un bac pro SAPAT²⁹ qu'elle a arrêté en raison de difficultés. Suite à un remplacement d'été au centre de loisirs de sa commune, elle a été contactée pour un service civique à l'école maternelle de son village où elle avait effectué plusieurs stages. Recontactée par le directeur du centre de loisirs, elle y travaille aussi pour les autres vacances scolaires.</p>	<p>« C'est grâce à mon CAP que j'ai un travail. J'aime m'occuper des enfants de maternelle, c'est ce qui me plaît »</p>	<p>« C'est l'ATSEM³⁰ de l'école maternelle en face de chez mes parents qui m'a contactée pour le service civique. Tout se passe bien : le directeur du centre aéré me prolonge mon contrat et j'espère être embauchée. »</p>	<p>« J'ai le permis et ma voiture mais l'école est face à ma maison, c'est pratique. Je continue le foot dans l'équipe de D. [sa commune]. Un emploi dans une autre région ? Ça me dérangerait pas. »</p>

Cet inventaire atteste d'un attachement majoritaire au mode de vie local, ou tout du moins d'une appropriation de celui-ci comme « autrui généralisé projectif » (Jacques, 2020) : en facilitant l'accès à un logement peu coûteux, le maintien de la proximité familiale, des activités de loisirs en milieu d'interconnaissance, se constituent autant de protections contre la précarité, à laquelle plusieurs de ces jeunes ont d'ores et déjà été exposés.

Faisant « de nécessité vertu », les jeunes ruraux ré-interrogés qui sont les moins dotés en capitaux scolaire et économique mettent en avant les avantages de cette situation endogène, qu'ils expriment plutôt comme un rapport positif à leur territoire et à leur formation ou métier que comme une assignation. Sur un segment biographique antérieur à celui des jeunes adultes enquêtés par Coquard (2016) ou Orange et Renard (2022), nos résultats indiquent ainsi que, se prémunir du « risque d'être oublié, d'être un ouvrier comme un autre au sein d'une grande ville ou un étudiant qui "coupe les ponts" avec toute sa "bande de potes" » (Coquard, 2016, p.81-82) se fomentent lors des premières transitions scolaires.

Conclusion

Notre étude qualitative réalisée à l'échelle microsociale a mobilisé des variables peu convoquées dans la compréhension des inégalités de parcours ; à savoir les dimensions relationnelle et spatiale des expériences socialisatrices vécues par des lycéens professionnels ruraux au moment des transitions d'orientation en amont et en aval du LP. Nos résultats mettent au jour que les orientations vers les

²⁹ Services aux Personnes et aux Territoires

³⁰ Agent territorial spécialisé en école maternelle

filières de LP sont influencées par des spatialités très majoritairement repliées sur l'espace départemental ou péri-départemental, des expériences identificatoires issues de fréquentations et de loisirs circonscrits au milieu d'origine et, pour les moins dotés socialement, une dépendance à l'offre locale de formation véhiculée par les encadrants éducatifs. A l'issue des premières formations, les devenirs scolaro-professionnels sont eux-mêmes paramétrés par l'empan des ressources constituées ou mobilisées durant ces cursus (diplômes, stages, relations locales, vecteurs de mobilité) et les opportunités qu'elles offrent.

Malgré les limites de cette étude en termes de représentativité, elle ouvre la perspective d'approfondissements sur la constitution des supports identificatoires et des ressources sociales agissantes chez les jeunes scolarisés en milieu rural et les inégalités ou possibilités qui en découlent.

Bibliographie

- Albandea, I., David, P., Roupnel-Fuentes, M. et Bernard, P. (2024). Les embarras des employeurs : recruter dans des métiers peu qualifiés en tension. *Formation emploi*, n° 166(2), 23-43.
- Bedoin, D., Lemoine, M. et Zoïa, G. (ed.) (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives. *Education et socialisation*, 65.
- Cartier, M. (2003). Un sentiment d'honorabilité. In : *Les facteurs et leurs tournées Un service public au quotidien*. Paris : La Découverte. 133 -167.
- Charras, K., Cérèse, F. (2017). Etre "chez-soi" en EHPAD : domestiquer l'institution - *Gérontologie et société*, n° 152, 169-183.
- Coquard, B. (2019). Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin. Paris : La Découverte.
- Couppié, T. et Gasquet, C. Métiers en tension : les jeunes peuvent-ils être une réponse ? (2023). *Céreq Bref*, 446, (14).
- David, P. (2021). Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 77-93.
- Denecheau, B. (2016). La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque. in Jacques M.-H. (dir.). *Les transitions scolaires. Paliers orientations, parcours*. Rennes : Presses universitaires, 323-336.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapports de genre*. Rennes: Presses Universitaires.
- Devaux, J. (2013) La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien. *Géographie et cultures*, 87, 57-72.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : P.U.F.
- Jacques, M.-H. (2001). *Représentations d'avenir et intentions post-baccalauréat des lycéens de classes terminales. Une analyse sociologique : le cas de la Corrèze*. Thèse de Doctorat des Sciences de l'éducation, Université Paris V Sorbonne.
- Jacques, M.-H. (2002). Sociabilité et spatialité des lycéens de terminale : des pratiques familiales aux représentations d'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1, 3-32.
- Jacques, M.-H. (2016) (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires.
- Jellab, A. (2022). Ré-enchanter l'école et les savoirs. Plaidoyer pour une institution solidaire qui émancipe des déterminismes. Rencontre-débat à la maison de la pédagogie de Mulhouse, 24 février.
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Paris : PUF
- Maillard, F. (2024) Enseignement professionnel dans le système scolaire : trop peu valorisé et sans arrêt réformé. *Après-demain*, 69-70.
- Oliveau, S. et Doignon, Y. (2016). La diagonale se vide ? Analyse spatiale exploratoire des décroissances démographiques en France métropolitaine depuis 50 ans. *Cybergeo*, 763
- Orange, S. et Renard, F. (2022). Des femmes qui tiennent la campagne. Paris : La Dispute.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF
- Pouyaud, J. (2008). *Transitions, construction de soi et développement vocationnel : l'exemple des collégiens s'orientant en lycée professionnel*. Paris : ANRT

Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, 9-26.

Ropé F. et Tanguy, L. (Dir.), 1994, Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, Paris, l'Harmattan.

Singly (de) F. (2000). *Libres ensemble, L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Pocket.

Soulet M-H. (2009). Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés. in Bessin M., Bidart C. et Grossetti M. (dir). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La découverte, 273-288.

Woolven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.

ANNEXE :

Tableau 1. Données de cadrage de l'enquête

LP	Localisation	CAP préparés	Lycéen.nes interviewés	Propriétés sociales	Autres matériaux recueillis ³¹
Georges Rouault	Saint Victor Commune 1700 hab.	maintenance véhicules automobiles (MVA) ; maintenance matériel espaces verts ; maintenance électrique (alternance) MECELEC	5 G. 4 internes	<u>Pères</u> : 2 employés ; 1 agriculteur ; 2 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 2 inactives	Visites accompagnées : 1 (1EC) +1(2EC) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 5+2 Entretien informel proviseur : 1 Entretien informel DDFPT : 1 Entretien DDFPT : 1 Observations environnement établissement : 1+1 (1EC) Séminaire inter-établissements : 1 (2 EC)
Lafontaine	Brissac Ville 47000 hab.	maintenance véhicules automobiles (MVA) ; réparation des carrosseries (RDC)	5G 2 internes	<u>Pères</u> : 1 agriculteur ; 1 artisan ; 3 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 1 ouvrière agr ; 1 NC	Réunion d'accueil : 1 (2EC) Visites accompagnées : 1(2EC) +1(2EC) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 3 Entretiens informels proviseur et proviseur adjoint : 2 Entretien DDFPT : 1 Observations de classes ou ateliers professionnels : 3 (1EC ; 3 mastérants) Entretiens biographiques professeurs : 2 Séminaire inter-établissements : 1 (4 EC)
Danièle Gaubert	Bourgeux Commune 2400 hab.	Assistant éducatif petite enfance (AEPE) ; coiffure ; cuisine ; service en café hôtel restaurant ; Bac esthétique	4F et 5G 8 internes <i>Réinterrogations en 2025 : 2G et 2F</i>	<u>Pères</u> : 1 agriculteur, 1 artisan, 1 ouvrier, 1 technicien, 2 employés, 3 NC <u>Mères</u> : 7 employées (dont 6 serv. à la pers.) ; 1 enseignante ; 1 NC	Visites accompagnées : 1 (2EC) +1(2EC)+1 (1EC) Immersion internat : 1(2EC) Entretiens informel proviseur : 1+1+1 Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC) Entretien biographique professeur : 1
Joseph Joffo	Aubarède Commune 3000 hab.	Equipier polyvalent de commerce (EPC) ; Agent technique en milieu familial	3F et 4 G 5 internes <i>Réinterrogations en 2025 :</i>	<u>Pères</u> : 1 commerçant, 1 artisan, 3 employés, 2 NC	Visites accompagnées : 1 (2EC) + 1(1EC, 3 mastérants) Entretiens informels proviseur, CPE : 2 Entretien DDFPT : 1

³¹ Exprimés en sommes lorsque les recueils ont été effectués à des dates différentes, avec mention du nombre d'enseignants chercheurs impliqués (x EC).

		et collectif (ATMFC) ; bac pro commerce	3F et 1 G	<u>Mères</u> : 1 employée ; 1 artisan ; 4 inactives ; 1 NC	Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC ; 3 mastérants)
Marie de Noailles	Belchatel Ville 3600 hab.	Maçonnerie ; Peinture et revêtements (PVR)	7G et 1 F 2 internes	<u>Pères</u> : 2 auto-entrepreneurs pays d'origine, 3NC ; 2 inactifs <u>Mères</u> : 3NC ; 3 inactives ; 1 aide-soignante	Visites accompagnées : 1 (1EC, 2 mastérants)+ 1(1EC)+1(1EC) Immersion internat : 1 (2mastérants) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 3 Entretiens informels proviseur: 1+1 Entretien DDFPT : 1 Entretiens biographiques professeurs : 2 Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC)

Lycéens professionnels de la ruralité : pratiques spatiales et supports identificatoires, deux variables explicatives des assignations socio-scolaires ?

Pauline David, Jérôme Fatet, Marie-Hélène Jacques, Maryan Lemoine

Unité de recherche en Sciences de l'éducation et de la formation FrED (Education et diversités en espaces francophones) – Université de Limoges

pauline.david@unilim.fr jerome.fatet@unilim.fr marie-helene.jacques@unilim.fr maryan.lemoine@unilim.fr

Introduction

En réponse à l'idéal « adéquationniste » (Ropé et Tanguy, et à un contexte de « pénurie de main d'œuvre » dans des secteurs « en tension » (Coupié et Gasquet, 2023 ; Albandea et al., 2024), mais aussi parce qu'il est confronté aux « dynamiques inclusives » (Bedoin, Lemoine et Zoïa, 2022) et à une augmentation d'élèves à besoins spécifiques (allophonie, handicap, troubles des apprentissages), le Lycée Professionnel (LP) fait l'objet d'incessantes réformes (Maillard, 2024) et accueille une diversité de plus en plus importante d'élèves ; notamment certaines filières sont assujetties à des points de bonification dans les barèmes d'affectation des élèves issus de SEGPA, EREA ou ULIS¹, mais aussi avec des dispositifs d'accueil d'élèves allophones nouvellement arrivés (EANA)².

Alors que les études statistiques révèlent toujours les « déterminants sociaux et raciaux » d'une « domination scolaire » en LP (Palheta, 2012), que des représentations sociales dépréciatives persistent sur cette filière (Maillard, 2024), des approches qualitatives sur le rapport subjectif des lycéens à cette voie scolaire (Depoilly, 2014 ; Pouyaud, 2008) mentionnent plus fréquemment un rapport positif à cette orientation. En milieu rural, ces orientations délibérées vers le LP s'expliquent en partie par un attachement à « l'honorabilité locale » (Cartier, 2003) et à un style de vie fondé sur l'autonomie et l'entraide amicale (Coquard, 2016), voire à la mobilisation d'un « capital d'autochtonie » (Renahy, 2010), par anticipation des primes insertions. Comme l'ont montré Orange et Renard (2022) concernant les jeunes femmes qui « tiennent la campagne » en occupant les emplois de services et de proximité qui résistent à la désertification des espaces ruraux de la « diagonale du vide »³, elles « tiennent [aussi] à la campagne », à son mode de vie et aux solidarités intergénérationnelles qui constituent des ressources indéniables d'insertion et de stabilisation sociales.

Notre étude s'inscrit dans le cadre d'un projet LéA (Lieux d'éducation associés), porté par l'Institut français d'éducation et par la CARDIE⁴ de l'académie concernée : elle comprend une étude longitudinale qualitative (2022/2025) conduite dans 5 Lycées professionnels, à zone de recrutement rurale (avec internat ; 4 dans des communes de 1700 à 3800 hab. et 1 dans une ville de 46000 hab.), situés dans cette « diagonale des faibles densités » (Oliveau et Doignon, 2016). En 2023, nous avons mené des entretiens auprès de 26 lycéens et 8 lycéennes en 1^{ère} ou 2^e année de CAP⁵ (services, automobile, bâtiment, restauration). Des relevés ethnographiques dans les LP ont affiné les modalités formatives auxquelles ils sont exposés. Actuellement réinterrogés, certains de ces jeunes nous livrent leur situation post-CAP et leur rapport à la formation, au travail et au métier, entre assignations et projet de vie assumé.

1. Des pratiques familières aux représentations d'avenir : quelles variables retenir ?

¹ Section / Etablissement régional /d'enseignement général et professionnel adapté ; Unité localisée pour l'inclusion scolaire.

² Circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 du bulletin de l'éducation nationale.

³ Oliveau Sébastien et Doignon Yoann, « [La diagonale se vide ? Analyse spatiale exploratoire des décroissances démographiques en France métropolitaine depuis 50 ans](#) », *Cybergeo*, janvier 2016.

⁴ Cellule Académique pour la Recherche et le Développement en Innovation et Expérimentation

⁵ Certificat d'aptitude professionnelle

Nous proposons d'explorer les tendances issues des entretiens avec ces lycéens, et des relevés d'observation effectués dans ces cinq LP : en quoi les usages des espaces, les fréquentations, les expériences sociales juvéniles influencent-elles les « représentations d'avenir » (Guichard, 1993) des élèves ruraux ?

1.1. Sociabilité et spatialité : deux sources d'inégalités lors des transitions d'orientation ?

Nous entendons par transitions d'orientation, les étapes scolaires qui, « face à une arborescence des possibles, nécessitent une décision de la part des élèves et de leurs familles ou sont assujetties à une injonction institutionnelle (vers des filières, des options, des établissements). » (Jacques, 2016, p. 12). La recherche présentée ici remobilise certains résultats du début des années 2000 sur la transition d'orientation concernant « les représentations d'avenir et les intentions post-baccalauréat » de lycéens de milieu rural (Jacques, 2001), obtenus à partir d'une enquête par questionnaires auprès de 733 d'entre eux. Logées dans des « pratiques familiales », entendues comme « un espace social et personnel de traits significatifs constituant un monde sensé » (Guichard, 1993, p. 165), deux variables explicatives des inégalités d'orientation post-bac ont été mises au jour et modélisées dans cette enquête :

(a) La sociabilité entendue comme l'ensemble des personnes que les fréquentations familiales et personnelles amènent les lycéens à rencontrer, caractérisables par leurs propriétés sociales et par la nature des échanges : à savoir ces personnes diffusent-elles des informations sur les orientations, les formations et les métiers ; ont-elles propension à devenir des « modèles identificatoires » (Jacques, 2020, p.162), entendus comme des personnes côtoyées qui incarnent ce qu'il est « raisonnablement permis d'espérer »⁶. Cette variable a elle-même été affinée autour de l'empan des fréquentations familiales, qualifiées d' « ouvertes » lorsque le jeune énumère des fréquentations régulières issues de milieux sociaux variés (objectivés par les CSP citées) et qualifiées de « fermées » lorsque le jeune ne cite pas de fréquentations ou bien seulement affiliées à des CSP similaires à sa famille⁷. Au final, le lien de corrélation entre des sociabilités ouvertes et le niveau d'information des lycéens sur les possibles post-bac⁸ a été attesté (Jacques, 2002).

(b) La spatialité, comme ensemble des lieux dans lesquels se déroulent les activités familiales et personnelles, caractérisables selon leur rayon géographique en « pratiques élargies » si le lycéen a régulièrement ou fréquemment l'occasion de se déplacer vers d'autres régions et « pratiques repliées » si les activités familiales et personnelles se déroulent exclusivement dans la région ou très occasionnellement dans d'autres. Les résultats révèlent qu'à milieu social équivalent⁹, des pratiques spatiales repliées se traduisent par un indice d'information inférieur et par des intentions d'orientation idéales plus dépendantes de l'offre locale de formation.

Les effets de ces variables ont été confirmés plus récemment dans une autre enquête longitudinale portant sur les aspirants à l'apprentissage post-collège (Jacques, 2013 ; 2017 ; 2022) entérinant que le rapport à l'espace géographique et l'empan des relations sociales constituent des expériences socialisatrices : elles s'actualisent dans la formulation des vœux lors des transitions d'orientation, en matière de filière, de durée d'études envisagées et de niveau de diplôme visé.

Dans la présente étude, ces résultats nous invitent à interroger l'articulation entre ces pratiques familiales et les mécanismes d'élaboration des supports identificatoires qui structurent les transitions d'orientation.

1.2. L'élaboration des supports identificatoires, ancrée dans les pratiques familiales

⁶ « Les individus finissent généralement par ne vouloir pratiquement que ce qu'ils ont des chances de réussir » (Dubar, 1991, p. 68)

⁷ Des moyennes de CSP citées ont été agrégées pour constituer des propriétés sociales dominantes du réseau fréquenté : inactive, ouvrière, employée, intermédiaire ou cadre

⁸ Recueilli en matière de nombre de filières, établissements et métiers connus, agrégé en un Indice d'information (Jacques, 2001, p. 115).

⁹ Calculé par un indice socio-culturel agrégeant les professions des parents et leur niveau de diplôme (Jacques, 2001, p.101).

Les supports identificatoires peuvent se définir autour de quatre composantes interdépendantes (Jacques, 2020, p.162) : (a) Les modèles identificatoires : en raison de leur cursus, de leur statut socioprofessionnel, et incarnant un certain mode de vie, certaines personnes côtoyées sont significatives pour élaborer des représentations d'avenir. (b) Les autres généralisés projectifs : à partir d'un certain nombre de modèles identificatoires, le jeune modélise de manière plus abstraite des rôles sociaux souhaitables, comme configurations socioprofessionnelles désirables. (c) Les expériences identificatoires concernent « des interactions, des situations, des environnements, des contextes que le sujet a vécus et expérimentés, [...] qui constituent un corpus de références vers lesquelles il veut tendre ou dont il veut se démarquer. » (Jacques, 2020, p.164). (d) Les supports publics, dont l'existence est médiatisée et identifiable, constituent des « dispositifs de médiation entre ancien soi et nouveau soi » (Soulet, 2009, p.275), qu'ils soient institutionnels (établissements, entreprises, organismes) ou parallèles (affichages, initiatives locales, etc.) : ils structurent les dimensions objectives du projet (lieu, modalités, durée, etc...).

Ainsi, à travers les relations sociales qu'entretient un élève et les espaces qu'il fréquente de manière familière et régulière, mais aussi les expériences sociales et les informations afférentes, se constituent les dimensions locale et sociale d'un *habitus* scolaire, au titre d' « un certain savoir sur la place qui lui convient dans la société » (Guichard, 1993, p. 132), explicatif des divergences d'orientation et des inégalités de parcours.

Notre questionnement de recherche peut donc se formuler ainsi : en quoi la densité et la variété des supports identificatoires influencent-elles les manières qu'ont les lycéens professionnels ruraux de se représenter leur avenir socioprofessionnel et les étapes intermédiaires pour y parvenir ?

Afin de documenter la compréhension des inégalités, via ces indicateurs de « pratiques familières », les hypothèses qui ont structuré notre démarche sont les suivantes :

- (1) Sur le seuil transitionnel post-collège, l'empan local et social restreint des supports identificatoires de collégiens ruraux et influence l'orientation vers le LP (en termes de filière et de localisation).
- (2) Des modalités pédagogiques destinées aux collégiens ruraux à besoins éducatifs spécifiques (SEGPA/ IME) font du LP un « espace géographique et social des possibles ».
- (3) Après le CAP, « le capital d'autochtonie » structure les insertions professionnelles.

1.2. Une méthodologie située dans un dispositif de recherche participative

Le projet de recherche dans lequel s'inscrit cette communication est intitulé FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel) et concerne la forme scolaire revisitée en LP (David, 2021) au prisme de la pédagogie agissant sur le temps et les espaces scolaires, sur l'engagement des élèves et l'animation des collectifs. Ce projet a un double objectif : (a) étudier et accompagner les formes d'implication des équipes dans une démarche d'évolution de la forme scolaire, soutenu par un travail réflexif du collectif sur les pratiques, via des séminaires inter-établissements ; (b) documenter les parcours de formation et d'insertion des lycéens de CAP. Cette recherche participative constitue donc à la fois une action d'accompagnement des collectifs scolaires en LP (enseignants, équipes de vie scolaire et de direction) et une collecte de données en Sciences de l'éducation et de la formation, destinée à objectiver des pratiques et des parcours. Les matériaux recueillis sont donc issus de cette double entrée.

Nos premiers relevés se sont opérés lors de notre accueil dans six¹⁰ LP à l'hiver 2021/2022 : débutant parfois par une réunion d'accueil, et consistant systématiquement en des « visites accompagnées », nos déambulations ont été un prétexte pour les acteurs scolaires accompagnants (généralement proviseurs ou adjoints, DDFPT¹¹, parfois CPE) et ceux rencontrés (enseignants et élèves) à présenter leurs environnements pédagogiques : leur matérialité et leur usage, mais aussi leurs pratiques et leurs réalisations en cours ou celles plus emblématiques comme les « chefs d'œuvre »¹². Ces premiers contacts avec le terrain ont donné lieu à des entretiens informels avec les personnels de direction et certains enseignants présents. Nous avons aussi pu observer les abords de l'établissement.

Des rendez-vous ont ensuite été pris pour des recueils plus formels, effectués entre le printemps 2022 et début 2025 :

- Des entretiens semi-structurés avec tous les DDFPT¹³.
- Des demi-journées d'observation de classes ou ateliers professionnels avec des PLP¹⁴ volontaires, voire des immersions en soirée à l'internat.
- Des entretiens semi-structurés conduits avec des élèves de CAP¹⁵ en 2023 ; puis des réinterrogations téléphoniques menées début 2025¹⁶ avec certains élèves volontaires ou retrouvés par l'entremise des CPE¹⁷.
- Des entretiens biographiques avec des PLP impliqués dans le projet LéA.

Enfin, entre juin 2022 et janvier 2025, 5 séminaires inter-établissements ont regroupé les acteurs des 6 LP impliqués dans le projet, les 2 inspecteurs référents du LéA, les 4 chercheurs et les coordonnateurs de la CARDIE, soit une trentaine de personnes à chaque séminaire ; deux ont eu lieu dans les locaux du rectorat et trois au sein des LP. (Voir annexe)

2. Assignations socio-scolaires ou rapport positif à la formation et au métier ?

Les entretiens conduits avec les lycéens lors de leur première ou deuxième année de CAP ont permis de recueillir un certain nombre de données de situation (lieu de résidence, régime scolaire, composition et situation de la fratrie, profession et niveau de formation des parents¹⁸) et de données de parcours (établissements et voies fréquentés - collège, SEGPA, ULIS - ; redoublements et difficultés ; vécu de la scolarité ; résultats actuels ; perspectives post-CAP). Nous avons aussi mis l'accent sur leur rapport à leur formation et leur métier (matières préférées, réussites, stages effectués, appréciation de l'encadrement, tâches appréciées et rebutantes), sur leurs pratiques familiales (loisirs, fréquentations, espaces géographiques, métiers des adultes côtoyés) et sur leur projet (métier, zone géographique et mode de vie envisagés, motifs).

2.1. La spatialité : facteur de la transition collège / LP ?

¹⁰ Le projet inclut un 6^e LP situé dans une ville de 100000 habitants : ce terrain n'a pas été pris en compte dans cette analyse car les entretiens avec les lycéens n'ont pas pu s'y réaliser.

¹¹ Directeur Délégué aux Formations Professionnelles et Technologiques

¹² Circulaire n° 2020-039 du 14-2-2020.

¹³ Au LP Danièle Gaubert la DDFPT était en arrêt longue durée, non remplacée

¹⁴ Professeur de Lycée Professionnel

¹⁵ 3 d'entre eux étaient en bac pro.

¹⁶ L'analyse des premiers entretiens et les ré-interrogations ont été conduites dans le cadre d'un séminaire « chantier de recherche » de Master 1 des Sciences de l'Éducation et de la formation ; y ont contribué : Nadine Akoum ; Ali Azza ; Laetitia Barret ; Chiara Chevalier ; Frédéric Galland ; Rohiamatou Houmadi ; Alida Kaneza ; Phoebee Lafaye ; Nouha Mirhaje ; Salima Said

¹⁷ Conseiller principal d'éducation

¹⁸ 14 jeunes sur les 34 interviewés relèvent de situations ne permettant pas d'objectiver précisément leur milieu social : placement en foyer, familles monoparentales et perte de contact ou décès d'un des parents, mineurs étrangers non accompagnés.

Pour éclairer cette question, nous proposons tout d'abord un focus ethnographique.

A Saint Victor, des observations ponctuelles, menées depuis 2019¹⁹, au sein du collège et du LP Georges Rouault, ont permis de constater que des jeunes gens de ce territoire rural se retrouvent assez souvent sur la place publique, lieu central de la vie de cette petite cité de 1700 habitants, mais aussi dans les périphéries de celle-ci, à proximité d'une petite étendue d'eau, où l'on croise par ailleurs des promeneurs.

Si les passages et les prises de position sur la place centrale s'expliquent en partie par la fréquentation d'un commerce de proximité, vendant des friandises, des viennoiseries et autres boissons, ils ne semblent pas concerner beaucoup de jeunes à la fois et ne durent jamais très longtemps. L'occupation des espaces périphériques paraît quant à elle, répondre à d'autres attraits.

Attendant sans doute l'arrivée encore lointaine du bus, alors qu'ils ont fini plus tôt, certains après-midis, nous avons pu constater que des jeunes y passent assez régulièrement du temps, par petites grappes affinitaires. Ils marchent un peu pour trouver une place, se « posent », et discutent entre garçons, et l'on note que l'on n'y trouve que rarement des filles²⁰. Et, pendant que certains échangent, d'autres, apparemment regroupés, semblent davantage penchés sur leur portable, que se parler. Selon des modes souvent ludiques, ils trouvent ici, des occasions de « sociabilités adolescentes » (Devaux, 2013), un peu à l'écart du regard des adultes. Jetant des cailloux, ou s'exerçant à l'art des ricochets, qu'accompagnent alors des éclats de voix et des moqueries d'amusement, ils s'essayaient aussi à d'autres expériences : certains fument différentes choses, d'autres s'empoignent gentiment, peut-être pour mesurer leur force.

Les enseignants du lycée nous l'indiquent quand nous abordons le sujet avec eux : ces jeunes sont, pour leur écrasante majorité, des lycéens, tout simplement parce que « les collégiens n'ont pas le droit de sortir ». Pourtant, nuançant leurs propos, ils confirment ce que nous avions par ailleurs affirmé des collègues du collège : certains collégiens de 3ème fréquentent aussi ce lieu un peu à l'écart, en des circonstances assez mal définies (absence d'enseignant, école buissonnière, attente d'un parent...) Ils partagent alors, quelques fois, des moments avec ces jeunes gens à peine plus âgés qu'eux, qu'ils connaissent parfois car ils sont voisins ou prennent le transport scolaire ensemble, ou qu'ils apprennent en ces occasions à connaître.

Cette observation, révèle un premier facteur constaté sur les autres LP ruraux, qui fait converger les élèves du cru vers le LP local : à savoir, une « socialisation par frottement » (de Singly, 2000) qui instille des relations familiales avec les devanciers et les constitue en « modèles identificatoires ». Au-delà, le LP de proximité où sont scolarisés ces camarades aînés, devient un « support public identificatoire » pour ces collégiens, en ce qu'à travers ces échanges aux abords du LP, ils commencent à l'appréhender un peu ou du moins, à s'informer subrepticement sur son fonctionnement, via certains de ses élèves.

Lors de nos « visites commentées » dans quatre de ces LP, certains enseignants et DDFPT se sont emparés de cette hypothèse via des « projets de liaison », constituant un second facteur d'orientation vers le LP : ainsi, ils nous ont présenté des initiatives destinées à rendre le lycée et le CAP moins inquiétants, en direction des adolescents du secteur, notamment ceux scolarisés dans les SEGPA et IME²¹. Ces élèves à « besoins éducatifs particuliers » (Wollven, 2021) ont connu des assignations spatiales et sociales du fait des voies scolaires « spécialisées » qu'ils ont fréquentées. Dans un souci d'accessibilisation du LP, comme espace des possibles formatif, les équipes organisent des « semaines d'immersion » pour instiller des relations quasi familiales entre collégiens et lycéens de CAP, en petits

¹⁹ Lors d'un projet de recherche antérieur, portant sur les climats d'établissement.

²⁰ Le LP propose des filières traditionnellement masculines (Lemarchant, 2017) et tous les élèves interviewés sont d'ailleurs des garçons

²¹ Institut médico-éducatif

groupes, pour prendre connaissance des lieux mais aussi constater que certains aînés dont ils ont parfois déjà connaissance, ont vécu la même antériorité scolaire qu'eux.

La volonté de mobiliser les lycéens, et notamment les élèves de CAP pour accueillir des élèves de 3ème SEGPA ou d'IME, afin de les aider à préparer leur orientation, se fonde en partie sur cette idée de la connaissance par les pairs, de ce que représente ce lycée, son fonctionnement, ses formations, ses murs, ses bâtiments et son parc imposant. C'est même un des éléments clefs affichés par les enseignants qui ont souhaité rénover cet accueil et ces immersions, en impliquant les lycéens dans la démarche.

Quand les élèves de CAP première année partagent leurs cours d'enseignement général et d'atelier avec les petits collectifs en visite, selon un emploi du temps et des contenus revisités et adaptés en ces occasions, les élèves de terminale sont, quant à eux, invités à proposer des activités préparées en amont avec les enseignants, afin d'envisager de manière plus précise les accueils individualisés de ceux qui souhaitent revenir pour une immersion plus ciblée dans la filière de leur choix. Alors, les élèves les plus aguerris endossent le rôle de tuteur et accompagnent la journée durant, dans les espaces scolaires d'apprentissage, mais aussi de convivialité (réfectoire, foyer, parc) les invités pour les aider à se projeter en tant que futur lycéen.

Ainsi la lecture, la traversée et l'occupation différenciées, mais accompagnées, des espaces, la découverte de lieux sympas, pour les rendre bientôt « familiers » dans l'établissement comme dans la périphérie de la commune, enfin les relations qui peuvent y éclore et être bientôt davantage partagées, entre pairs en devenir, sont sans doute des moyens de rassurer et d'enrôler bientôt de nouveaux élèves en CAP, dans un « chez soi » relevant d'une « domestication institutionnelle » (Charras et Cérèse, 2017) voire d'un ré-enchantement scolaire (Jellab, 2022).

Les éléments issus de cette étude de cas sont confirmés par les indicateurs de spatialité recueillis dans 21 entretiens sur 34. Les trois-quarts d'entre eux (soit 16 jeunes) évoquent des activités (stages, loisirs, déplacements familiaux) dans un rayon départemental ou péri-départemental, soit une spatialité repliée. Les espaces géographiques plus lointains sont traversés par les 5 autres jeunes du fait de déménagements familiaux pour 3 d'entre eux et au titre de vacances familiales pour seulement 2 d'entre eux. La complexité des transports locaux, où les distances se comptent en heures, obère leur usage régulier pour les loisirs. En témoigne Dylan (17 ans, 2è année de CAP MECELEC en apprentissage dans une entreprise de H. [ville principale de l'académie 100000 hab., à 80 km du LP Georges Rouault] ; père inactif dont il n'a plus de nouvelles, mère secrétaire) :

« Ma mère elle habite à Sourzat. C'est... à 30 minutes, 40 minutes de route pour aller à H. Donc euh c'était galère le matin pour y aller au boulot, donc j'suis obligé d'prendre un appartement. [...] Mon père était pompier, ça m'a donné envie. J'ai fait 5 ans de formation en jeune sapeur-pompier et là j'attends mes 18 ans pour intégrer la caserne des pompiers à H. [...] Ma mère, cette année, j'l'ai pas vue beaucoup parce que euh j'suis à H. pour le boulot, les pompiers. Et j'ai pas envie d'prendre le bus ou euh qu'elle vienne me récupérer. Et avec le prix du gazole aussi euh...voilà quoi ça commence à faire cher. [...] J'attends les aides, à peu près 500€, pour passer mon permis.»

Cette question des distances revient comme un leitmotiv dans les entretiens ; notamment parce que 21 des jeunes enquêtés sont internes et prennent les bus chaque semaine ; également par l'évocation du permis de conduire, préparé ou envisagé à très court terme ; mais aussi parce que la proximité a souvent été déterminante dans les choix de filières, comme l'exprime Joris (16 ans, apprenti et interne, en 2è année de CAP EPC, père traiteur, mère employée dans le commerce où Joris effectue son alternance ; domiciliés à 50 km du Lycée) :

« Pour le Lycée, c'était le plus proche parce que sinon c'est H. [ville principale de l'académie 100000 hab.], et H. ça fait plus d'une heure et demie de chez moi alors que là, ça fait 40 minutes quoi, donc c'est bien mieux. Je voulais aller ici et j'ai été pris donc euh, j'ai pas été chercher plus

loin. Le lycée c'est mon père qui m'emmène, et au travail, généralement je fais les mêmes horaires que ma mère, du coup c'est elle qui m'emmène aussi. »

Circonscrites à des espaces géographiques et sociaux de proximité, observons maintenant comment se déploient les sociabilités des jeunes ruraux enquêtés.

2.2. Effets des sociabilités sur les représentations d'avenir

Lorsqu'on interroge directement les 34 jeunes sur ce qui a influencé leur choix, qui leur a donné envie de choisir ce CAP, le résultat est sans appel : les expériences socialisatrices de l'environnement proche, et les personnes avec lesquelles ils les partagent, constituent leurs supports identificatoires prépondérants.

Tableau 2. Influences citées lors de l'orientation post-collège

Influence citée	Une pratique domestique régulière	Le métier d'un parent ou d'un proche	L'incitation d'un professeur, ou encadrant éducatif	L'incitation d'un membre de la famille	Un loisir personnel	Autre (stage de 3 ^e ; salon d'orientation, choix de proximité)
Nb (Total de citations = 33 ; influence non communiquée =4)	9	7	7	3	3	4

Les pratiques domestiques régulières sont ainsi citées au premier rang des loisirs pratiqués :

Tableau 3. Loisirs cités

Loisir cité	Loisir domestique	Loisir structuré (club, association)	Sport ou activité artistique pratiqué à l'internat	Sociabilité juvénile	Sport autonome
Nb (Total de citations = 32 ; loisirs non communiqués =5)	9	7	6	6	4

Ces activités pratiquées dans l'espace domestique sont érigées en source d'apprentissages « propédeutiques » à l'entrée en CAP, surtout lorsqu'elles sont partagées avec un membre de la famille, ou source de valorisation par l'entourage.

C'est le cas de Victor (15 ans, professions des parents non communiquée) en 1^e CAP RDC au Lycée Lafontaine :

« Bah parce que moi je suis un passionné de voitures... Et j'adore les trucs de mécanique ... Ça j'aime bien. [...] Et parfois avec les copains on répare sur les motos. J'ai personne qui a fait de la mécanique dans la famille, c'est moi qui est venu tout seul. Ahh... D'accord., mais quand tu me dis « Je suis pas mal sur les voitures », c'est les voitures de qui ? Euh de clients. Ou même parfois de ma famille. De ma mère, de mon père. Bah par exemple changer les plaquettes. Faire une vidange euh... Comme ça. Et euh après... Bah pour gagner de l'argent, je lave des voitures. »

Tanguy (15 ans, père agent de sécurité incendie décédé ; mère agent administratif) explique ses motifs d'orientation en 1^e CAP AEPE par ses expériences domestiques :

« J'aimais le contact avec les enfants et ça je le savais depuis au moins la 6ème. Déjà avec mon petit frère et euh... le petit frère de ses copains, vu qu'ils avaient des petits frères et tout, voilà les faire jouer, s'occuper d'eux et tout et être toujours à côté d'eux, travailler les cours avec eux. »

Ces loisirs domestiques solidifient d'autant plus le projet d'orientation post-troisième que le métier d'un proche permet au jeune de se confronter à une pratique professionnelle et aux conditions d'exercice du métier, comme Léo (16 ans, 1^è CAP maçonnerie ; père : ex artisan-peintre, aujourd'hui chauffeur-livreur ; mère aide-soignante)

« Je bricole beaucoup chez mon grand-père donc, puis avec ses problèmes de santé et tout, je préfère être avec lui pour l'aider à travailler. [...] C'est drôle mais c'est que, au début, je voulais être peintre. Parce que mon grand-père et mon père étaient peintres. Et puis euh... un peu avant j'avais mon père qui me disait euh... la peinture il dit c'est plus comme avant, vaut mieux que t'aïlles dans un métier bon en gros qui, qui rapporte et puis où ils en demandent beaucoup... Il dit : ' Va en maçonnerie'. Et puis j'avais mon grand-père qui avait un ami à lui, euh... qui avait une très très grosse boîte de maçonnerie et que... bah il m'a dit tout simplement de rejoindre aussi la maçonnerie. Et du coup... beh j'ai essayé, puis ça m'a plu tout de suite. »

Les jeunes qui ne disposent pas de ces ressources pour élaborer leurs représentations d'avenir s'en remettent aux conseils des professeurs et des adultes qui les entourent, parfois via des immersions ou des visites de salons de l'orientation organisées par les collèges : ils optent alors pour des formations que cela leur a permis de découvrir ou des solutions de repli motivées par la proximité. 7 expriment des difficultés ou des déceptions et 4 sont au final satisfaits de leur orientation, comme Nora (17 ans, 2^è année CAP coiffure, mère aide à domicile, famille monoparentale) :

« En 3e... ma prof principale m'a dit que, en général, j'allais plus galérer entre guillemets, donc fallait que je trouve plus ...enfin un CAP en apprentissage que... j'ai pas trouvé et... après, j'ai regardé les CAP qu'il y avait aux alentours et c'était la coiffure qui me plaisait le plus. Au confinement, je m'amusais beaucoup à me faire des colorations. Donc c'était un peu ce qui me plaisait le plus. »

Parmi les 11 jeunes qui ont cité ces influences d'ordre institutionnel, 3 sont issus de familles monoparentales ou monoactives, 5 sont des jeunes placés par l'ASE²² ou mineurs migrants non accompagnés. L'urgence des débouchés et d'une autonomie financière et sociale pousse les encadrants de ces jeunes à leur proposer des « orientations au moindre risque » (Denecheau, 2016), comme l'expriment Thomas (18 ans, 2^è année CAP PVR par apprentissage, placé par l'ASE) qui opte pour une « formation courte » permettant de « gagner de l'argent », ou Djamel (16 ans, 2^è année CAP PVR, originaire de Mayotte) qui veut « assurer avec un diplôme et un métier. »

Au final, les orientations post-collège vers le LP, si elles restent essentiellement déterminées institutionnellement par la « valeur scolaire » (Jacques, 2001) du collégien, sont aussi, pour les jeunes ruraux, assujetties à leurs expériences socialisatrices au titre d'une combinatoire entre leurs sociabilités et les espaces côtoyés qui leur fournissent des supports identificatoires.

2.3. Quels effets des pratiques spatiales et du capital d'autochtonie sur les parcours post-CAP ?

A l'heure actuelle, seuls 8 jeunes parmi les 34 initialement interviewés ont pu être ré-interrogés post-CAP par téléphone : ce faible effectif s'explique par la plus ou moins grande réactivité des équipes de vie scolaire à nous communiquer les coordonnées des (ex) élèves (2 LP l'ont fait) ; par des non-réponses ou refus à nos SMS de reprise de contact (6) ; mais aussi par un biais de sélection poussant les équipes de direction à valoriser certains parcours et à éluder les parcours d'échec (1 LP a « négocié » les élèves à ré-interroger, comme les 2 LP restants, il n'a toujours pas donné suite quant aux contacts). De ce fait, parmi les 8 jeunes ayant accepté un entretien à t+2 ans post-CAP (6) ou post bac pro (2) sont plutôt « en réussite », tous ayant validé leur diplôme initial : 2 sont en emploi, 1 est en

²² Aide sociale à l'enfance

service civique, 2 poursuivent leurs études au sein du même LP, 2 les poursuivent dans un autre établissement, 1 par correspondance.

Décrire leurs situations via des « portraits au long cours » (Jacques, 2020) permet de saisir les configurations sociales qui ont présidé à leur transition post-CAP. Nous proposons de les résumer dans le tableau suivant, en pointant en quoi la spatialité et les ressources issues du capital d'autochtonie, comme « ensemble des ressources que procure l'appartenance à des réseaux de relations localisés » (Renahy, 2010, p.9) influencent leur situation actuelle, mais aussi leurs représentations d'avenir.

Identité du jeune	Type	Situation socio-scolaire actuelle	Expériences liées	Ressources sociales identifiées pour l'avenir	Rapport à l'espace local
Malo , 20 ans, mère caissière, père inconnu)	Poursuite d'études dans le même LP	Lauréat du bac pro esthétique. Poursuite d'études en BTS ²³ « métiers de l'esthétique, de la cosmétique et de la parfumerie, Option Management » en internat au lycée Danièle Gaubert, situé à 110 km de son domicile	Malo a fait un stage comme « ambassadeur Dior » dans une parfumerie d'une ville (50 000 hab) située à 30km de son domicile où réside son compagnon ; et un stage dans un spa d'hôtel étoilé situé à 200 km de son domicile.	Il souhaite devenir manager de spa ; il a gardé contact avec la responsable Dior régionale, intéressée par son profil pour exercer en spa Dior.	Malo envisage de s'installer dans la région avec son compagnon, puis partir rejoindre une belle sœur en Polynésie, exerçant en spa. Il est en train de passer son permis de conduire.
Tanguy , 17 ans, père technicien fonction publique décédé, mère agent administratif, actuellement en arrêt invalidité.	Poursuite d'études dans le même LP	Lauréat du CAP AEPE, Tanguy a bénéficié d'une passerelle vers la 1 ^è bac pro AEPA (Animation enfance et personnes âgées) en internat au lycée Danièle Gaubert, situé à 60 km de son domicile.	Il a fait plusieurs stages en centres de loisirs de sa commune et quelques immersions en EHPAD ²⁴ , lors d'animations, mais préfère le secteur enfance.	Il a été dans ce centre de loisirs étant enfant et y a fait tous ses stages de CAP. Il connaît bien la directrice et a espoir d'un emploi, surtout au titre de son statut de soutien de famille. Il est membre de plusieurs associations de la commune.	« C'est une petite ville où tout le monde se connaît : ça aide, je me situe, je peux me faire des amis plus facilement. Même avec mon CAP, je peux travailler ici. »
Alison , 17 ans, Anglaise, père technicien, mère aide-soignante	Poursuite d'études autre établissement	Réorientation en fin de 1 ^è année de CAP cuisine au LP Danièle Gaubert vers un bac technologique Sciences et techniques médico-sociales, dans un Lycée de H. (100 000 hab.) à 30 minutes de son domicile ; elle est en 1 ^è et interne.	Elle pratique toujours la cuisine au titre d'un loisir domestique, mais ses stages de CAP se sont mal passés en restaurant.	Elle a actuellement entre 16 et 18 de moyenne dans les matières principales. Elle envisage des études de médecine ou un BUT génie biologique ou analyses médicales.	Elle aime la campagne et aimerait y vivre. Elle attend son titre de séjour pour les aides au permis de conduire.

²³ Brevet de technicien supérieur

²⁴ Etablissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes

<p>Joris, 18 ans, père traiteur, mère employée dans le commerce où Joris effectue son alternance</p>	<p>Poursuite d'études autre établissement</p>	<p>Lauréat du CAP EPC par apprentissage au lycée Joseph Joffo, Joris est aujourd'hui apprenti et interne, en Bac pro commerce à la CCI²⁵ du département et dans le même Carrefour Market que son alternance de CAP. Il vit chez ses parents, à 5km de son employeur, et à 45 km de la CCI.</p>	<p>Il note une évolution de ses responsabilités entre le CAP et le bac pro et dit être « bien encadré par des collègues expérimentés ».</p>	<p>Joris souhaite devenir agent immobilier ou commercial en concession automobile, dans la ville de 40 000 hab. située à 30 km de chez ses parents, chez qui il souhaite rester vivre encore un peu, avant de s'installer au pays.</p>	<p>Joris a obtenu le permis, payé par ses parents, et a acheté une voiture avec l'argent mis de côté pendant le CAP. « Je suis fier d'être x²⁶-ois. On est bien ici. Je ne me vois pas vivre en ville, juste y travailler. »</p>
<p>Salima, 17 ans, originaire de Mayotte, vit en famille d'accueil à C. chef-lieu de département</p>	<p>Poursuite d'études par correspondance</p>	<p>Lauréate du CAP ATMFC au lycée Joseph Joffo, Salima n'a pas été acceptée en « passerelle » de 1^{er} bac pro ASSP²⁷ sur son lycée, en raison de problèmes de comportement. Elle est inscrite au CNED pour cette filière et postulera sur des LP.</p>	<p>Elle doit faire des stages et les recherche seule, puisque désormais elle maîtrise bien le Français « parce que j'ai fréquenté des gens qui parlent bien Français »</p>	<p>Salima souhaite entrer en école d'infirmières, projet soutenu par sa famille d'accueil. Elle pratique seule la batterie mais n'a pas de loisirs extérieurs.</p>	<p>Elle envisage de préparer le permis de conduire mais indique : « Je veux rester à C. près de ma famille d'accueil. »</p>
<p>Mélissa, 18 ans, père artisan couvreur, mère ex-agent d'EHPAD en invalidité</p>	<p>En emploi CDD</p>	<p>Lauréate du CAP EPC avec mention très bien au lycée Joseph Joffo, Mélissa a postulé dans de nombreux commerces alimentaires et a obtenu peu de réponses « Mon CAP sert à rien, on me dit que j'ai pas d'expérience. » Elle a répondu à une annonce d'agent d'entretien en EHPAD à 24 km de chez ses parents chez qui elle vit. Elle détient un CDD²⁸ avec un salaire de 1700€ et des horaires de 7h30 à 15h qu'elle estime favorables.</p>	<p>« J'ai deux couloirs de 36 chambres à nettoyer toute seule, c'est beaucoup. Mais je suis autonome sans personne pour me surveiller, et j'aime papoter avec les résidents, pas faire que passer. »</p>	<p>Sa sœur exerce au service restauration de cet EHPAD. La personne que Mélissa remplace souffre d'une maladie de Parkinson et Mélissa pense que le poste lui sera confié en CDI. Elle parle aussi de son équilibre de vie : « J'aime faire de la moto avec mes parents, promener mon chien dans les environs, c'est agréable de pouvoir faire ça. »</p>	<p>« Je me déplace avec la voiture de mon papy que j'ai récupérée. Comme je vis chez mes parents, je mets de l'argent de côté pour me payer une Audi A1 et passer le permis moto gros cube. Je veux être propriétaire de ma maison, un jour, mais rester proche de mes parents, même s'ils partent dans le Sud. »</p>

²⁵ Chambre de commerce et d'industrie

²⁶ Département

²⁷ Accompagnement, soins et services à la personne

²⁸ Contrat à durée déterminée/ indéterminée

<p>Elsa, 22 ans, indépendante ex-enfant placée par l'ASE</p>	<p>En emploi CDI</p>	<p>Lauréate du bac pro commerce au lycée Joseph Joffo, Elsa a ensuite obtenu un CDD de 10 mois dans le magasin de chaussures près du Lycée où elle avait fait plusieurs stages, puis un autre CDD converti en CDI depuis 5 mois dans une boulangerie pâtisserie artisanale locale, réputée pour une spécialité. Elle a son propre appartement et vit seule.</p>	<p>Elsa a rencontré des difficultés relationnelles dans le magasin de chaussures parce que « j'ai du mal à assimiler, il faut me répéter et une personne m'a déçue par ses paroles blessantes ». Elle s'attache aujourd'hui à « ne pas décevoir ma responsable. Je garde le sourire dans la relation clients, j'ai grandi, on me confie des responsabilités, les commandes, le dépôt en banque. »</p>	<p>Elsa passe du temps avec quelques personnes qu'elle apprécie : une voisine de 50 ans avec qui elle va marcher, une ex-collègue du magasin de chaussures, la femme qui l'a accueillie pendant sa scolarité au LP où elle repasse souvent pour des visites de courtoisie.</p>	<p>Titulaire du code de la route et sans avoir le temps de passer son permis pour le moment, Elsa déclare : « Pour l'instant, je veux rester à Aubarède, mon boulot, mon appartement, un ami qui devient un peu plus qu'un ami. Sinon, j'aime bien la Vendée où je suis allée une fois en vacances. »</p>
<p>Flavie, 19 ans, père agriculteur, mère assistante maternelle</p>	<p>En service civique et emplois annexes</p>	<p>Lauréate du CAP AEPE au lycée Joseph Joffo, Floriane a tenté un bac pro SAPAT²⁹ qu'elle a arrêté en raison de difficultés. Suite à un remplacement d'été au centre de loisirs de sa commune, elle a été contactée pour un service civique à l'école maternelle de son village où elle avait effectué plusieurs stages. Recontactée par le directeur du centre de loisirs, elle y travaille aussi pour les autres vacances scolaires.</p>	<p>« C'est grâce à mon CAP que j'ai un travail. J'aime m'occuper des enfants de maternelle, c'est ce qui me plaît »</p>	<p>« C'est l'ATSEM³⁰ de l'école maternelle en face de chez mes parents qui m'a contactée pour le service civique. Tout se passe bien : le directeur du centre aéré me prolonge mon contrat et j'espère être embauchée. »</p>	<p>« J'ai le permis et ma voiture mais l'école est face à ma maison, c'est pratique. Je continue le foot dans l'équipe de D. [sa commune]. Un emploi dans une autre région ? Ça me dérangerait pas. »</p>

Cet inventaire atteste d'un attachement majoritaire au mode de vie local, ou tout du moins d'une appropriation de celui-ci comme « autrui généralisé projectif » (Jacques, 2020) : en facilitant l'accès à un logement peu coûteux, le maintien de la proximité familiale, des activités de loisirs en milieu d'interconnaissance, se constituent autant de protections contre la précarité, à laquelle plusieurs de ces jeunes ont d'ores et déjà été exposés.

Faisant « de nécessité vertu », les jeunes ruraux ré-interrogés qui sont les moins dotés en capitaux scolaire et économique mettent en avant les avantages de cette situation endogène, qu'ils expriment plutôt comme un rapport positif à leur territoire et à leur formation ou métier que comme une assignation. Sur un segment biographique antérieur à celui des jeunes adultes enquêtés par Coquard (2016) ou Orange et Renard (2022), nos résultats indiquent ainsi que, se prémunir du « risque d'être oublié, d'être un ouvrier comme un autre au sein d'une grande ville ou un étudiant qui "coupe les ponts" avec toute sa "bande de potes" » (Coquard, 2016, p.81-82) se fomentent lors des premières transitions scolaires.

Conclusion

Notre étude qualitative réalisée à l'échelle microsociale a mobilisé des variables peu convoquées dans la compréhension des inégalités de parcours ; à savoir les dimensions relationnelle et spatiale des expériences socialisatrices vécues par des lycéens professionnels ruraux au moment des transitions d'orientation en amont et en aval du LP. Nos résultats mettent au jour que les orientations vers les

²⁹ Services aux Personnes et aux Territoires

³⁰ Agent territorial spécialisé en école maternelle

filières de LP sont influencées par des spatialités très majoritairement repliées sur l'espace départemental ou péri-départemental, des expériences identificatoires issues de fréquentations et de loisirs circonscrits au milieu d'origine et, pour les moins dotés socialement, une dépendance à l'offre locale de formation véhiculée par les encadrants éducatifs. A l'issue des premières formations, les devenirs scolaro-professionnels sont eux-mêmes paramétrés par l'empan des ressources constituées ou mobilisées durant ces cursus (diplômes, stages, relations locales, vecteurs de mobilité) et les opportunités qu'elles offrent.

Malgré les limites de cette étude en termes de représentativité, elle ouvre la perspective d'approfondissements sur la constitution des supports identificatoires et des ressources sociales agissantes chez les jeunes scolarisés en milieu rural et les inégalités ou possibilités qui en découlent.

Bibliographie

- Albandea, I., David, P., Roupnel-Fuentes, M. et Bernard, P. (2024). Les embarras des employeurs : recruter dans des métiers peu qualifiés en tension. *Formation emploi*, n° 166(2), 23-43.
- Bedoin, D., Lemoine, M. et Zoïa, G. (ed.) (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives. *Education et socialisation*, 65.
- Cartier, M. (2003). Un sentiment d'honorabilité. In : *Les facteurs et leurs tournées Un service public au quotidien*. Paris : La Découverte. 133 -167.
- Charras, K., Cérèse, F. (2017). Etre "chez-soi" en EHPAD : domestiquer l'institution - *Gérontologie et société*, n° 152, 169-183.
- Coquard, B. (2019). Ceux qui restent. Faire sa vie dans les campagnes en déclin. Paris : La Découverte.
- Couppié, T. et Gasquet, C. Métiers en tension : les jeunes peuvent-ils être une réponse ? (2023). *Céreq Bref*, 446, (14).
- David, P. (2021). Pratiques d'enseignement en formation professionnelle initiale : entre forme scolaire et socialisation professionnelle. *Éducation et Sociétés*, 46(2), 77-93.
- Denecheau, B. (2016). La rationalisation des possibles : le placement extra-familial et l'orientation au moindre risque. in Jacques M.-H. (dir.). *Les transitions scolaires. Paliers orientations, parcours*. Rennes : Presses universitaires, 323-336.
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro. Rapport à l'école et rapports de genre*. Rennes: Presses Universitaires.
- Devaux, J. (2013) La dimension spatiale des sociabilités d'adolescents résidant dans un village francilien. *Géographie et cultures*, 87, 57-72.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris : P.U.F.
- Jacques, M.-H. (2001). *Représentations d'avenir et intentions post-baccalauréat des lycéens de classes terminales. Une analyse sociologique : le cas de la Corrèze*. Thèse de Doctorat des Sciences de l'éducation, Université Paris V Sorbonne.
- Jacques, M.-H. (2002). Sociabilité et spatialité des lycéens de terminale : des pratiques familiales aux représentations d'avenir. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 1, 3-32.
- Jacques, M.-H. (2016) (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires.
- Jacques, M.-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*. Rennes : Presses Universitaires.
- Jellab, A. (2022). Ré-enchanter l'école et les savoirs. Plaidoyer pour une institution solidaire qui émancipe des déterminismes. Rencontre-débat à la maison de la pédagogie de Mulhouse, 24 février.
- Lemarchant, C. (2017). *Unique en son genre Filles et garçons atypiques dans les formations techniques et professionnelles*. Paris : PUF
- Maillard, F. (2024) Enseignement professionnel dans le système scolaire : trop peu valorisé et sans arrêt réformé. *Après-demain*, 69-70.
- Oliveau, S. et Doignon, Y. (2016). La diagonale se vide ? Analyse spatiale exploratoire des décroissances démographiques en France métropolitaine depuis 50 ans. *Cybergeo*, 763
- Orange, S. et Renard, F. (2022). Des femmes qui tiennent la campagne. Paris : La Dispute.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : PUF
- Pouyaud, J. (2008). *Transitions, construction de soi et développement vocationnel : l'exemple des collégiens s'orientant en lycée professionnel*. Paris : ANRT

Renahy, N. (2010). Classes populaires et capital d'autochtonie. Genèse et usages d'une notion. *Regards Sociologiques*, 40, 9-26.

Ropé F. et Tanguy, L. (Dir.), 1994, Savoirs et compétences : de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise, Paris, l'Harmattan.

Singly (de) F. (2000). *Libres ensemble, L'individualisme dans la vie commune*. Paris : Pocket.

Soulet M-H. (2009). Changer de vie, devenir autre : essai de formalisation des processus engagés. in Bessin M., Bidart C. et Grossetti M. (dir). *Bifurcations : les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. Paris : La découverte, 273-288.

Woolven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64.

ANNEXE :

Tableau 1. Données de cadrage de l'enquête

LP	Localisation	CAP préparés	Lycéen.nes interviewés	Propriétés sociales	Autres matériaux recueillis ³¹
Georges Rouault	Saint Victor Commune 1700 hab.	maintenance véhicules automobiles (MVA) ; maintenance matériel espaces verts ; maintenance électrique (alternance) MECELEC	5 G. 4 internes	<u>Pères</u> : 2 employés ; 1 agriculteur ; 2 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 2 inactives	Visites accompagnées : 1 (1EC) +1(2EC) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 5+2 Entretien informel proviseur : 1 Entretien informel DDFPT : 1 Entretien DDFPT : 1 Observations environnement établissement : 1+1 (1EC) Séminaire inter-établissements : 1 (2 EC)
Lafontaine	Brissac Ville 47000 hab.	maintenance véhicules automobiles (MVA) ; réparation des carrosseries (RDC)	5G 2 internes	<u>Pères</u> : 1 agriculteur ; 1 artisan ; 3 NC <u>Mères</u> : 3 employées ; 1 ouvrière agr ; 1 NC	Réunion d'accueil : 1 (2EC) Visites accompagnées : 1(2EC) +1(2EC) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 3 Entretiens informels proviseur et proviseur adjoint : 2 Entretien DDFPT : 1 Observations de classes ou ateliers professionnels : 3 (1EC ; 3 mastérants) Entretiens biographiques professeurs : 2 Séminaire inter-établissements : 1 (4 EC)
Danièle Gaubert	Bourgeux Commune 2400 hab.	Assistant éducatif petite enfance (AEPE) ; coiffure ; cuisine ; service en café hôtel restaurant ; Bac esthétique	4F et 5G 8 internes <i>Réinterrogations en 2025 : 2G et 2F</i>	<u>Pères</u> : 1 agriculteur, 1 artisan, 1 ouvrier, 1 technicien, 2 employés, 3 NC <u>Mères</u> : 7 employées (dont 6 serv. à la pers.) ; 1 enseignante ; 1 NC	Visites accompagnées : 1 (2EC) +1(2EC)+1 (1EC) Immersion internat : 1(2EC) Entretiens informel proviseur : 1+1+1 Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC) Entretien biographique professeur : 1
Joseph Joffo	Aubarède Commune 3000 hab.	Equipier polyvalent de commerce (EPC) ; Agent technique en milieu familial	3F et 4 G 5 internes <i>Réinterrogations en 2025 :</i>	<u>Pères</u> : 1 commerçant, 1 artisan, 3 employés, 2 NC	Visites accompagnées : 1 (2EC) + 1(1EC, 3 mastérants) Entretiens informels proviseur, CPE : 2 Entretien DDFPT : 1

³¹ Exprimés en sommes lorsque les recueils ont été effectués à des dates différentes, avec mention du nombre d'enseignants chercheurs impliqués (x EC).

		et collectif (ATMFC) ; bac pro commerce	3F et 1 G	<u>Mères</u> : 1 employée ; 1 artisan ; 4 inactives ; 1 NC	Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC ; 3 mastérants)
Marie de Noailles	Belchatel Ville 3600 hab.	Maçonnerie ; Peinture et revêtements (PVR)	7G et 1 F 2 internes	<u>Pères</u> : 2 auto-entrepreneurs pays d'origine, 3NC ; 2 inactifs <u>Mères</u> : 3NC ; 3 inactives ; 1 aide-soignante	Visites accompagnées : 1 (1EC, 2 mastérants)+ 1(1EC)+1(1EC) Immersion internat : 1 (2mastérants) Professeurs ayant fait l'objet d'entretiens informels : 3 Entretiens informels proviseur: 1+1 Entretien DDFPT : 1 Entretiens biographiques professeurs : 2 Observation de classes ou ateliers professionnels : 1 (1EC)

Guide d'entretien semi-structuré avec des PLP, dans le cadre du projet FORMSCOLEEP

Présentation du parcours

Votre parcours académique (lieux, filières, aléas)

Votre auto-appréciation de l'élève que vous étiez et de votre rapport à l'Ecole et aux savoirs

Vos transitions d'orientation (en 3^e, au lycée, post-bac) : choix, décisions, alternatives

Votre fin des études et première insertion (enseignement ou autre ? Si enseignement, par quelle voie et quelle formation – concours, contractuel ?)

Votre parcours professionnel initial : postes, lieux, nature, durée, auto-appréciation des premiers emplois

Si autre métier et bifurcation vers l'enseignement :

- conditions de cette bifurcation, décision, modalités d'entrée dans l'enseignement, formation, postes occupés
- ressources constituées dans le métier antérieur (apprentissage, connaissances, dispositions, postures, etc...) qui se sont avérées utiles à l'enseignement en LP
- difficultés rencontrées / appuis pour les surmonter
- écarts entre les représentations du métier de PLP et la réalité de terrain
- éventuelles tentations de retour vers le métier initial

L'exercice actuel du métier

Vos conditions d'exercice : classes, effectifs, responsabilités particulières (ex : prof principal, référent), installations, matériel, confort...

Les élèves : comment les qualifier, les décrire

Quelle perception de leur diversité, de leurs potentialités, de leurs besoins ?

Enjeux que les profils des élèves de LP côtoyés induisent, pour concevoir son enseignement

Enjeux que les profils des élèves de LP côtoyés induisent, pour piloter son enseignement et gérer la classe

L'équipe pédagogique : quelles collaborations, quels partages ? (avec qui, à quelle fréquence, sur quels domaines, dans quels lieux, avec quels outils).
Quelles difficultés ? Quels besoins ?

La conciliation vie professionnelle / personnelle (éloignement, temps de travail, état physique, psychique et émotionnel)

La pédagogie

Nous avons observé votre pratique : pouvez-vous revenir sur les principes qui organisent votre pédagogie (comment la concevez-vous ? avec quelles intentions ? selon quelles modalités – temporalités, espaces, acteurs - ?)

- ⇒ Faire décrire des organisations, des outils, des ressources, des projets
- ⇒ Comment préparez-vous ? Quels supports, quelles trames ?
- ⇒ Donner des exemples

Quels effets sur les apprentissages des élèves ?

- ⇒ Les réussites constatées
- ⇒ Les apprentissages qui résistent
- ⇒ Faire décrire des situations positives (élèves en réussite, qui raccrochent, etc.) /vs/ qui questionnent la pédagogie (élèves en difficultés, échec, décrochage)

En quoi ce que vous mettez en place est une forme innovante (renouvelée) de la forme scolaire « traditionnelle » ?

Qu'aimeriez-vous partager, diffuser de votre pratique au sein du LéA ?

Votre état d'esprit actuel

Dans votre exercice professionnel :

Qu'est-ce qui aujourd'hui vous enthousiasme, vous motive ?

Qu'est-ce qui vous décourage, vous attriste ?

Qu'aimeriez-vous garder ? Et changer ?

Vos perspectives, vos projets.

Guide d'entretien avec les élèves de LP

Amorce de l'entretien :

- Peux-tu te présenter, me dire ton âge, où tu habites, si tu es interne ?
- Et du point de vue de ta scolarité depuis l'école primaire, peux-tu me dire comment ça s'est passé ?
- Comment s'est passée ton orientation vers ce CAP ? Comment l'as-tu choisie ? Qui t'a conseillé.e ? Qu'est-ce qui a pesé dans ta décision ?

Le lycée

- Maintenant, tu es en **Filière**, est-ce qu'il y a des matières que tu aimes bien et d'autres pas du tout ? Comment te sens-tu dans cette classe ? Est-ce que tu réussis bien ? Sinon, quelles sont tes difficultés ? Et dans les cours professionnels ?
- En quoi consiste ton chef d'œuvre ?
- Est-ce que tu t'impliques dans les activités péri-scolaires du lycée ? Est-ce que tu as des responsabilités dans l'établissement ?
- Comment te sens-tu pour le CAP ? Tu penses aller au bout ? Sinon pourquoi ?

Les stages

- Qu'as-tu fait comme stages ? Combien de temps, dans quelle entreprise ?
- Qu'est-ce que tu as fait en stage ? Comment ça s'est passé ?
- Et avec ton / tes tuteur.s, comment cela s'est passé ? Qui t'encadrerait ? Est-ce que tu as été aidé ? Est-ce que tu as eu des difficultés particulières en stage ?
- Parmi tout cela, qu'as-tu préféré ? Est-ce qu'il y a des choses parmi ces découvertes qui t'ont donné des idées importantes pour ton avenir ? OU au contraire, est-ce qu'il y a des choses qui t'ont rebuté.e et que tu n'aimerais pas du tout faire ?
- Qu'est-ce que tu trouves de positif ou d'avantageux dans ta formation ? Et dans ton futur métier ? Au contraire, qu'est-ce qui est plus négatif ?

Les perspectives professionnelles

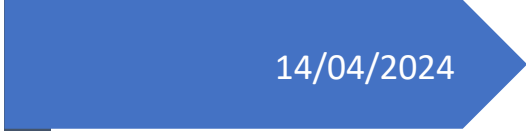
- Dans quel secteur souhaites-tu travailler ou quel métier souhaites-tu faire ? Est-ce qu'il y a d'autres métiers qui te plairaient ?
- Dans ton entourage familial ou tes amis, est-ce qu'il y a quelqu'un qui exerce ce métier ?
- Est-ce que tu as déjà trouvé des idées d'entreprises qui pourraient te recruter ? As-tu déjà des informations ou des contacts ?
- Comment vas-tu procéder ? Est-ce qu'il y a des personnes qui sont susceptibles de t'aider ?
- Est-ce que tu aimerais travailler près de chez toi ou cela ne te ferait rien de partir ? Jusqu'où ?
- Est-ce que tu envisages de poursuivre tes études ? Dans quel secteur ? Dans quelle filière ?
- Est-ce que tu as déjà fait des petits jobs ? Lesquels

La famille, la vie personnelle

- Est-ce que tu connais d'autres régions que le Limousin, soit parce que tu y es allé en vacances, ou parce que tu y as de la famille ou des amis ?
- Quels sont tes loisirs ?
- Parmi tes fréquentations (amis, famille, voisins,...) quels sont les métiers exercés ?
- Peux-tu me dire, si cela ne te dérange pas, quelle est la profession de tes parents ? Est-ce que tu sais quelle formation et quels diplômes ils ont eus ? Est-ce qu'ils ont changé d'emploi au cours de leur vie ?
- Et tes frères et sœurs ? Que font-ils ?
- Plus tard, tu te vois vivre comment ?

Conclusion

-Est-ce que tu veux rajouter quelque chose que j'aurais oublié de te demander ?



14/04/2024

Approches Biographiques

**Sujet N°2 – Analyse d'un
entretien biographique**

M-H. Jacques



SAUGER Élisa
L3 Sciences de l'éducation et de la formation

THOMAS ROSILLET – CAP ATMFC – 18 ans – Lycée Professionnel Jean Jaurès

Partie 1 retranscrite par Elisa SAUGER (durée = 17'40")

Interviewer : Alors pour commencer, est-ce-que tu pourrais te présenter, me dire comment tu t'appelles, dans quelle classe tu es euh...et si t'es interne, tout ça ?

Thomas : Bah...Je m'appelle euh... Rosillet Thomas.

Interviewer : Ok.

Thomas : Je suis au lycée de Aubusson à Jean Jaurès et j'suis interne.

Interviewer : Ok. T'as quel âge ?

Thomas : 18 ans

Interviewer : Ok.

Thomas : J'ai eu euh...18 le 2 mars... le 2 mars.

Interviewer : Ah ! Ça fait pas longtemps !

Thomas : Oui. Et je suis en 2^{ème} année de CAP ATMFC.

Interviewer : Ok. Et ATMCF, ça veut dire... ?

Thomas : Assistant technique en milieu familial et collectif.

Interviewer : Ok. Donc c'est ta deuxième année-là ?

Thomas : Oui.

Interviewer : T'es en apprentissage ou t'es en scolaire ?

Thomas : En scolaire.

Interviewer : En scolaire. Euh... et alors comment t'es arrivé dans ce cercle ?

Thomas : Bah euh... C'est ma mère qui avait choisi mais...

Interviewer : C'est vrai ? (*rires*)

Thomas : Je commence à m'y plaire.

Interviewer : Ah oui ? (*rires*)

Thomas : Oui.

Interviewer : Ça a pris un peu de temps pour...

Thomas : Oui.

Interviewer : ...Que tu te sentes bien dedans ?

Thomas : Bah... une année.

Interviewer : Une année ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Et alors pourquoi ta mère elle s'est dit que ça pouvait être bien pour toi euh... ?

Thomas : C'est ma mère et le directeur qui ont vu ça.

Interviewer : Ok.

Thomas : Sinon ça a été.

Interviewer : Ok. Et alors avant ça tu faisais quoi ?

Thomas : Avant ça, j'étais au collège à Martin Nadaud.

Interviewer : Ok.

Thomas : À Guéret.

Interviewer : Ok. T'es de Guéret à la base ?

Thomas : J'habite à Saint-Vaury.

Interviewer : A Saint Vau... euh... Ah oui c'est un peu connu ! Loin...

Thomas : Oui, c'est un peu plus loin que Guéret.

Interviewer : Ouais, ouais. J'y suis pas encore allée mais j'y vais bientôt à Saint-Vaury.

Thomas : Ah.

Interviewer : Ouais, parce que moi je viens de Nantes alors la Creuse je connais pas bien... (*rires*)

Thomas : Ah ouais, ouais...

Interviewer : Ok. Et t'es interne ?

Thomas : Euh, oui.

Interviewer : Oui ? Donc du coup tu viens la semaine euh...

Thomas : Oui, je viens la semaine, je viens le lundi matin et je repars le vendredi soir.

Interviewer : Ok. Et comment tu fais les aller-retours depuis chez toi ?

Thomas : Euh...Je, je fais le bus.

Interviewer : Ok.

Thomas : Je prends le bus.

Interviewer : Et t'as un bus qui vient te chercher...

Thomas : Oui.

Interviewer :...et qui te ramènes. Ok.

Thomas : Je me lève le matin à 5h pour...

Interviewer : Ah ouais !

Thomas :... prendre le bus à 6h20.

Interviewer : (*rires*)

Thomas : Et euh... le vendredi soir c'est à 15h27.

Interviewer : Ok.

Thomas : Le bus.

Interviewer : Et t'habites où alors ?

Thomas : Euh... À Saint-Vaury.

Interviewer : Ah oui ! Tu viens de le dire désolé, je suis un peu fatiguée hein faut, faut être gentil avec moi. (*rires*) Ok. Et alors euh... Comment ça s'est passé ta scolarité avant ? Tu vois, la première, le collège, tout ça.

Thomas : Bah bien parce que à chaque fois tous mes profs euh... que j'avais, disaient que j'avais un bon cor... euh comportement et que je travaillais très bien aussi.

Interviewer : Ok. (*Silence*) Ça c'est plutôt bien !

Thomas : Oui !

Interviewer : Est-ce-que t'as fait des stages quand t'étais au collège ?

Thomas : Euh... oui ! J'ai fait trois stages euh... en troisième et deux stages en quatrième.

Interviewer : Ok. Est-ce que t'étais dans un truc SEGPA ou ...

Thomas : Euh oui.

Interviewer :... quelque chose comme ça ? Parce qu'en général quand on fait beaucoup de stages euh...

Thomas : Oui. J'ai fait de la sixième SEGPA à la troisième SEGPA.

Interviewer : Ok. Et t'as fait des stages du coup en quatrième/troisième.

Thomas : Oui.

Interviewer : Ok, tt tu les as faits dans quoi tes stages ?

Thomas : J'en ai fait euh... en vente.

Interviewer : Ouais.

Thomas : En mécanique.

Interviewer : Ok.

Thomas : Et en boulangerie.

Interviewer : D'accord. Et alors est-ce qu'il y en a qui t'ont plus plu que d'autres ?

Thomas : Oui, la mécanique et la boulangerie.

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Qu'est-ce-que t'aimais dedans ?

Thomas : Un peu tout. (*Silence*) En mécanique euh... Bah réparer les voitures.

Interviewer : Ouais.

Thomas : Et en boulangerie bah faire des gâteaux, les... le pain, les baguettes, puis c'est tout.

Interviewer : Ok. Et alors, quand t'allais en stage, qu'est-ce qu'on te faisait faire ?

Thomas : (*Silence*) En stage euh... depuis le lycée ?

Interviewer : Non ! par exemple, quand t'allais en stage mécanique par exemple, qu'est-ce-que tu faisais dans le garage ?

Thomas : Bah... euh... Ils me faisaient poncer des parechocs.

Interviewer : Ouais.

Thomas : De voiture. Euh... démonter euh... (*Silence*) Je m'en rappelle plus trop parce que ça fait longtemps.

Interviewer : Ok. Genre démonter les pneus ou...

Thomas : Oui, voilà.

Interviewer :... des choses comme ça ? Ok. Et en boulangerie, tu faisais quoi ?

Thomas : En boulan... euh... Pas grand-chose.

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Ouais ! J'ai, j'aimais bien euh, faire ce, le stage.

Interviewer : Ok.

Thomas : Si ! Je... Une fois j'ai euh... en boulangerie j'ai cassé deux cents œufs.

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Ouais.

Interviewer : (*rires*) Deux cents œufs ?

Thomas : Ouais.

Interviewer : Bah dis donc ! (*rires*) Ça t'a pris combien de temps ?

Thomas : Oh pas longtemps... C'est pas longtemps pour casser des œufs !

Interviewer : Ouais, ouais c'est vrai mais deux cents... (*rires*) Ok. Oui, donc t'étais un peu à la fabrication euh...

Thomas : Oui.

Interviewer : Ok. Et donc quand t'es arrivé ici, t'as fait des stages aussi ?

Thomas : Euh, oui.

Interviewer : Et alors t'as fait tes stages où ?

Thomas : Alors mes deux stages en première année je les ai faits... Un euh, Bénévent-l'Abbaye, c'est en Creuse aussi.

Interviewer : Ok.

Thomas : Un autre euh, à Bussièrès Dunoise, c'est à côté de Saint Vaury et euh... cette année mes deux autres stages, c... Je les ai faits à côté de Guéret à Sainte Feyre.

Interviewer : Ok. Et tu les as faits quand quels types d'endroits ?

Thomas : Euh... Les deux premiers c'est dans des maisons de retraite et les deux derniers c'est euh... comme un hôpital/maison de retraite.

Interviewer : Ok.

Thomas : Ça fait les deux.

Interviewer : Ok. Est-ce que y en a un que t'as préféré ?

Thomas : Hm... Non, moi j'aime bien tout faire.

Interviewer : Ok. Et alors là, dans ces stages-là, qu'est-ce-que tu as fait ?

Thomas : Euh... j'ai fait de la cuisine, de l'entretien des locaux et entretien du linge, la lingerie.

Interviewer : Ok.

Thomas : Puis c'est tout.

Interviewer : Ok. Donc c'est ce que t'apprends aussi euh quand t'es au lycée euh... à faire ?

Thomas : Oui.

Interviewer : (*Silence*) Et ça t'a plu du coup ces stages-là ?

Thomas : Ouais, ça m'a très plu. J'étais euh même fier.

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Ouais. J' compte travailler pendant les vacances euh... à Sainte Feyre, à l'hôpital de Sainte Feyre.

Interviewer : Pendant les vacances d'été ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Ils t'ont déjà dit qu'ils pouvaient te prendre ?

Thomas : Je vais faire des lettres mot... euh... de motivation.

Interviewer : Ok. (*Silence*) T'as déjà travaillé l'été ?

Thomas : Euh oui, j'avais déjà travaillé euh... à la maison de retraite euh... de Agen.

Interviewer : T'avais fait quoi ?

Thomas : Euh... Entretien des locaux.

Interviewer : Ok. Et ça... Ça t'avait plu ?

Thomas : Ouais, ça m'a euh... ça m'avait plu.

Interviewer : Qu'est-ce-que t'aimes bien dans ce métier ?

Thomas : Être euh... au contact des gens.

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Ouais.

Interviewer : Est-ce-que tu as le temps de parler un peu avec les gens de... ?

Thomas : Oui, un peu quand on nettoie les couloirs euh... y'a des gens qui passent et on peut parler un peu.

Interviewer : Ouais. (*Silence*) Et quand c'est en... dans les maisons de retraite, tu peux parler un peu avec les personnes âgées ou... ?

Thomas : Oui aussi.

Interviewer : Et ça t'aimes bien ?

Thomas : Ouais, j'aime bien.

Interviewer : Est-ce-que y'a des choses dans ce métier-là que t'aimes pas ?

Thomas : Roh pf... Moi j'aime bien tous alors ça va être c... compliqué de dire.

Interviewer : Parce que tu m'as dit que au début t'avais fallu un an pour te sentir euh... bien dans la formation, alors je me demandais si y'avait des choses au début que t'aimais moins ou que tu comprenais moins ou...

Thomas : Hm... Non. J'aime bien tout.

Interviewer : Ok. (*Silence*) Et alors pourquoi au début tu te sentais pas très à l'aise ?

Thomas : Bah parce que, ça faisait très loin de chez moi.

Interviewer : Aah, c'est le fait d'être en alternat ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Ça c'était difficile. Maintenant ça va mieux.

Thomas : Oui là ça va mieux.

Interviewer : C'était la première fois que tu partais euh...

Thomas : Oui, à l'internat.

Interviewer : Ouais, ouais c'est vrai c'est un grand changement hein.

Thomas : Hm. (*Silence*)

Interviewer : Hm. Ouais je comprends. Et comment ça se passe dans les cours ?

Thomas : Dans les cours ? Ça se passe très bien.

Interviewer : Tu réussis bien ?

Thomas : Oui ça va, j'suis pas le plus nul, j'suis pas le plus bon.

Interviewer : T'es à peu près au milieu quoi.

Thomas : Oui.

Interviewer : Ok. Bah c'est déjà pas mal hein, euh... (*rires*). Et comment ça se passe avec tes enseignants ?

Thomas : Oh, bien. Ils sont contents de moi. (*Silence*) Oui, ils sont contents de moi.

Interviewer : Et t'aimes bien ce que t'apprends ?

Thomas : Ouais ça va ! Et on a fait une sortie euh... mardi dernier et ça m'avait plu la sortie. On avait été à côté de hm...Châteauroux.

Interviewer : Vous êtes allés voir quoi ?

Thomas : Euh... Je sais plus.

Interviewer : (*rires*)

Thomas : J'ai une mémoire de poisson.

Interviewer : Et ça, ça te dérange pas dans le travail d'avoir une mémoire de poisson ?

Thomas : Oh non, ça me dérange pas. Après quand c'est des vraiment des trucs importants euh... là d'accord je me rappelle.

Interviewer : Oui, c'est pour les choses pas importantes euh...

Thomas : Ouais.

Interviewer : ... ton cerveau il dit « ouais » (*rires*).

Thomas : C'est vrai.

Interviewer : Le mien c'est pareil. (*Rires*) Hm. Et euh... parce que du coup t'as des cours en classe et des cours euh... professionnels.

Thomas : Euh, oui.

Interviewer : Ouais. Alors, est-ce-que tu pourrais me dire dans un exemple de ce que t'apprends quand t'es en classe et un exemple de ce que tu vas apprendre quand t'es en matière professionnelle? C'est pour que moi j'puisse mieux comprendre en fait, comment ça marche.

Thomas : Alors euh... Bah, c'est des cours professionnels on appelle ça des TP.

Interviewer : Ok.

Thomas : Et euh... en... dans les TP, on s'met comme si on était dans le lieu de travail et on travaille.

Interviewer : Ok.

Thomas : Que dans les cours bah c'est des cours euh... théoriques.

Interviewer : Ouais.

Thomas : On a une feuille et on écrit.

Interviewer : Ok. Et est-ce-que y'en a un que tu préfères par rapport à l'autre ?

Thomas : Oui, les T... les TP.

Interviewer : Pourquoi tu préfères les TP ?

Thomas : Parce que... Moi j'aime bien euh... j'aime pas être assis et rester assis une heure.

Interviewer : Ah ouais c'est...

Thomas : Y'a rien à faire.

Interviewer :... T'aimes pas ça ?

Thomas : Non j'aime pas.

Interviewer : Quand tu dis « rien faire » c'est... parce que du coup tu...

Thomas : Entre guillemets.

Interviewer : Ouais...Tu... T'es sensé travailler du coup. (*rires*)

Thomas : Oui.

Interviewer : 'Fin c'est le fait d'être a... d'être immobile physiquement ?

Thomas : Oui voilà.

Interviewer : Ça s'est difficile ?

Thomas : Oui, j'aime pas.

Interviewer : Et, et pourquoi t'aimes pas ? qu'est-ce-que ça... (*Silence*)

Thomas : Bah...

Interviewer : J'sais pas, t'as envie de bouger ou parce que ça...

Thomas : Oui, moi j'ai envie de bouger moi.

Interviewer : Ok. (*Silence*) Et, est-ce-que vous avez des tenues particulières à porter en TP ?

Thomas : Euh, oui. On a des... euh... dans mon CAP, on a euh... des blouses, une blouse de cuisine et une blouse pour euh, l'entretien des locaux et l'entretien du linge.

Interviewer : Ok.

Thomas : Avec un tablier pour la cuisine et des chaussures d'sécurité aussi.

Interviewer : Ok. Donc tu dois mettre la bonne tenue par rapport au cours que tu vas...

Thomas : Oui.

Interviewer : ...avoir. Ok. Et alors en cuisine vous, vous préparez des plats ou des choses comme ça ?

Thomas : Euh, oui. On prépare des plats. On peut préparer euh... des gâteaux, (*Silence*) euh... quoi d'autre... (*Silence*) Bah, jeudi-là qui arrive, on va faire un repas pour des personnes âgées.

Interviewer : Ah ouais ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Qui vont venir au lycée pour...

Thomas : Oui, qui vont venir au lycée, qu'on devra les servir aussi.

Interviewer : Ok.

Thomas : Ça va être bien.

Interviewer : Ah ouais ! Vous savez ce que vous allez faire déjà ?

Thomas : Oui mais j'ai pas trop écouté.

Interviewer : (*rires*)

Thomas : On va faire euh... Je sais que moi, je serai euh... au poste pour éplucher, couper et faire cuire les patates et carottes...

Interviewer : Ok.

Thomas : ... pour faire des purées. Après les autres, je sais pas...

Interviewer : Ok.

Thomas : ... là où ils vont être.

Interviewer : (*rires*) Toi t'as retenu ton truc à toi quoi.

Thomas : Oui.

Interviewer : Ok. Et tu te rappelles pas de... du menu en général ? Non ? Tu sais juste qu'il y a de la purée de pommes de terre/carottes.

Thomas : Ouais voilà.

Interviewer : Ok. (*rires*)

Thomas : Et c'est que... et moi je prépare.

Interviewer : Ok. Et t'aimes bien ça cuisiner ?

Thomas : Oui c'est... j'aime bien ça.

Interviewer : T'as ça... Ça t'arrives de le faire du coup euh chez... chez toi aussi ?

Thomas : Ah non.

Interviewer : Non ? C'est vrai ?

Thomas : C'est plus ma mère.

Interviewer : C'est elle qui cuisine ?

Thomas : Même le ménage.

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Alors que t'es... t'as le métier pour faire ça ?

Thomas : Ouais.

Interviewer : (*rires*)

Thomas : Et le linge un tout p'tit peu moi.

Interviewer : Ok.

Thomas : Pour mettre mon linge dans la machine à laver.

Interviewer : Ah ouais (*rires*). Alors que tu sais repasser et tout ?

Thomas : Oui voilà. Oh à la maison on repasse pas trop.

Interviewer : Ah ouais ?

Thomas : Oui.

Interviewer : (*rires*) Ok. C'est marrant (*rires*). T'as des frères et sœurs ?

Thomas : Euh, trois frères.

Interviewer : Plus grands ou plus petits ?

Thomas : Deux grands frères et un plus petit.

Interviewer : Et ils font quoi ?

Thomas : Alors mon grand frère, il a, il a fait un CAP cuisine. Après il a... il est parti trois ans à « Crescendo » à Guéret.

Interviewer : Ok.

Thomas : À côté de Carrefour et là il est parti en formation de... pour conduire les peu... les camions.

Interviewer : Ok.

Thomas : À Limoges. Et mon deuxième frère, il est à l'ESAT à Guéret.

Interviewer : Ok.

Thomas : Et mon plus petit frère, il est à l'IME de Grancher à Guéret.

Interviewer : Ok. Et ta mère, elle fait quoi ?

Thomas : Ma mère, elle travaille pas. Mon père y conduit les camions.

Interviewer : Ok. Et moi j'ai mon papa aussi qui conduit les camions. Il conduit quoi comme type de camion ?

Thomas : Euh... 38 tonnes.

Interviewer : Ok. Il est chez qui ?

Thomas : Euh... C'est une entreprise qui travaille pour « la poste ».

Interviewer : Ok.

Thomas : Le nom de l'entreprise c'est « transposte ».

Interviewer : Ok. Et du coup ta maman elle s'occupe de la maison.

Thomas : Oui voilà.

Interviewer : Ouais, ça prend du temps aussi hein. Et tes frères, ils vivent encore à la maison ou...?

Thomas : Euh... mes deux grands frères non mais mon petit frère oui.

Interviewer : Ok.

Thomas : Mais ils viennent souvent le week-end.

Interviewer : Ok. Donc tu les vois souvent quoi.

Thomas : Ouais. (*Silence*)

Interviewer : Hm. Et est-ce-que tu fais euh en dehors de, du lycée, est-ce-que tu fais des activités, est-ce-que tu fais du sport ?

Thomas : Euh oui, je fais du sport, je fais du vélo.

Interviewer : Ah ouais ?

Thomas : En club, et euh... j'ai même été euh, champion départemental.

Interviewer : Ah ouais ?

Thomas : De la Creuse. Oui.

Interviewer : Et euh, alors tu fais quoi comme type de vélo ? VTT ou vélo sur route ?

Thomas : Euh, les deux.

Interviewer : Les deux ?

Thomas : Oui. Je fais que du... pour les compétitions, c'est que du vélo de route.

Interviewer : Ok. Moi je fais de la compétition et du VTT.

Thomas : Ah.

Interviewer : Ah ouais le vélo de route, bah c'est différent hein.

Thomas : Oh, c'est un tout petit peu plus facile.

Interviewer : Ouais ?

Thomas : Je trouve. Et le VTT ça entraîne les muscles.

Interviewer : Oui !

Thomas : Ouais.

Interviewer : Moi j'aime bien faire du triage aussi en VTT.

Thomas : Ouais c'est bien aussi !

Interviewer : Ouais. J'ai un côté un peu technique, genre... ouais. Et du... Ça fait longtemps que tu fais du vélo en club ?

Thomas : Euh... oui ça fait longtemps ! Depuis l'âge de mes 10 ans.

Interviewer : Ah oui ! Ça fait longtemps !

Thomas : Ouais.

Interviewer : Du coup t'as ton vélo ?

Thomas : Ouais, j'ai même un vélo en carbone.

Interviewer : Ah oui !

Thomas : Le vélo de route.

Interviewer : T'es équipé hein.

Thomas : Ouais.

Interviewer : Et dans ta famille, ils font du sport aussi ?

Thomas : Euh, oui. Mon père, il faut du vélo aussi. Mon grand frère, mon plus grand frère, il fait du vélo. Mon deuxième grand frère, il faisait du vélo mais en fait pu comme il a sa voiture et mon plus petit frère bah il faisait du vélo mais en fait pu.

Interviewer : Ok.

Thomas : Parce que, il aime pas trop ça le sport mon p'tit frère.

Interviewer : Ah. Et celui qui travaille à l'ESAT, il fait quoi à l'ESAT?

Thomas : Euh... À l'ESAT, il fait l'abattoir.

Interviewer : Ok. Y'a un abattoir ?

Thomas : Oui.

Interviewer : Ah ouais ! J'savais pas. (*Silence*) Mais ça va il aime bien ça ?

Thomas : Oui, ça va.

Interviewer : Hm... (*Silence*) Ah oui, si je voulais revenir, tu sais, tu m'as dit, t'as fait des stages à euh... dans la maison de retraite et dans l'hôpital/maison de retraite et t'avais du coup des... des tuteurs pour tes stages ?

Thomas : Euh... oui, des profs euh... qui viennent me voir.

Interviewer : Oui, et dans l'entreprise t'avais quelqu'un pour euh...

Thomas : Ah oui ! Pour euh...

Interviewer : Bah...

Thomas : Me dire ce que je...

Interviewer : Ouais c'est ça !

Thomas : ... devais... Oui !

Interviewer : Et ça se passait bien avec euh... ?

Thomas : Oh oui ! Ils étaient même fiers de moi !

Interviewer : C'est vrai ?

Thomas : Ils disent euh... que je prenais des initiatives.

Interviewer : Hm hm.

Thomas : Tout ça.

Interviewer : Et c'est les bonnes initiatives ?

Thomas : Oui !

Interviewer : Ok. Alors tu faisais quoi comme initiative ?

Thomas : Bah... comme ranger la vaisselle quand ils sont occupés.

Interviewer : Hm hm.

Thomas : Ou aller chercher euh... dans les frigos les denrées, la nourriture. Les trucs euh, tout simples quand ils sont occupés.

Interviewer : Hm. (*Silence*)

Analyse de l'entretien

3)

L'entretien avec Thomas révèle trois paramètres importants qui contribuent à façonner son parcours éducatif et professionnel.

Tout d'abord, le paramètre archéologique semble avoir pour point d'origine l'inscription de Thomas en sixième SEGPA, donc dans un cursus professionnalisant au lieu de se diriger vers l'enseignement général. De ce point d'origine vont se mettre en place tous les événements liés à sa scolarité que nous retrouvons dans le paramètre du cheminement.

En effet, ce deuxième paramètre révèle les différentes étapes par lesquelles Thomas est passé dans son parcours scolaire et professionnel. Le cheminement de Thomas vers son objectif de carrière illustre le processus complexe et les investissements nécessaires pour réaliser un changement significatif dans sa vie. Au cours de ses deux dernières années de collège en SEGPA, Thomas a effectué des stages en vente, en mécanique et en boulangerie, explorant différents domaines distincts pour trouver sa voie. A la fin du collège, la mère de Thomas et son directeur, ont choisi de l'orienter vers un CAP ATMFC, il a donc dû s'adapter à un changement de structure, passant du collège au lycée et surtout à l'internat, ce qui lui a causé des difficultés qu'il est finalement parvenu à surmonter au bout d'un an. Il a ensuite effectué deux stages en première année en maisons de retraite suivi de deux stages en deuxième année en hôpital/maison de retraite. Ces stages l'ont amené vers une prise de conscience de sa passion pour le contact humain, Ces expériences pratiques ont été cruciales pour son développement professionnel, lui fournissant des contacts, de l'expérience et un solide bagage dans le domaine des soins. La prise de conscience de Thomas quant à son désir d'être plus en contact avec les patients a été un tournant dans son cheminement. Celle-ci l'a incité à envisager sérieusement de poursuivre un Bac Pro ASSP. En optant pour cette formation, Thomas voit l'opportunité de s'immerger davantage dans le domaine des services et du soutien aux personnes. Ce programme lui offrant la perspective d'un contact direct et significatif avec les autres au quotidien. Ce choix réfléchi reflète sa volonté de répondre à son désir profond d'être au service des autres et de contribuer positivement à leur bien-être. L'investissement de son temps libre dans un job d'été dans une maison de retraite à Agen, puis sa recherche d'un nouveau poste à Sainte Feyre, ont également contribué à son cheminement. Ces emplois lui ont permis et vont lui permettre de créer des liens et d'acquérir une expérience précieuse, renforçant ainsi son dossier professionnel et ouvrant des portes pour de futures opportunités d'emploi. L'engagement émotionnel et physique de Thomas démontre sa détermination à surmonter les obstacles pour atteindre ses objectifs. Malgré les défis liés à l'apprentissage théorique et à rester assis en classe, il est prêt à persévérer pour réaliser son rêve professionnel en passant son bac. Son parcours exemplifie la nécessité d'investir du temps, de l'énergie et des émotions dans le processus de changement, ainsi que la capacité à s'adapter et à évoluer en fonction des circonstances.

Dans le cadre du paramètre structurel, Thomas est confronté à une série de décisions qui sont influencées par divers facteurs, notamment son environnement socio-économique, son contexte familial et les possibilités de formation disponibles dans sa société. Son processus de prise de décision entre le milieu scolaire et l'apprentissage est façonné par une analyse des temporalités qui vont au-delà de sa biographie individuelle. Il navigue entre les attentes de son époque, les modèles de formation existants et la demande de main-d'œuvre dans son domaine d'intérêt, qui influencent ses choix de carrière. Le changement de son rapport au temps et à l'aspect économique entre le milieu scolaire et l'apprentissage est un aspect crucial de sa réflexion. Bien qu'il hésite entre les deux options pour la suite de son cursus, il reconnaît que des considérations économiques, comme la nécessité de gagner de l'argent pour obtenir un véhicule et se déplacer au lieu de prendre le bus très tôt, pourraient orienter sa décision vers l'apprentissage. L'influence de son environnement familial est également notable. Ses frères, tous engagés dans des cursus professionnalisants, peuvent servir de modèles pour Thomas. Un de ses frères est en ESAT, un en IME et un en CAP cuisine mais qui va faire une formation poids lourds. Son désir de travailler dans le domaine de l'accompagnement pourrait également être influencé par son expérience d'accompagnement de ses frères. Cette proximité avec des situations de handicap et d'insertion sociale peut avoir façonné sa vision de sa future carrière. De plus, aujourd'hui, le paysage de l'apprentissage offre une gamme plus large de choix que par le passé. Avec l'évolution des besoins du marché du travail, les options de formation professionnelle se sont diversifiées pour répondre à une variété de domaines et de compétences. Cette diversité permet aux individus comme Thomas d'explorer différentes voies professionnelles et de choisir celle qui correspond le mieux à leurs intérêts et à leurs aspirations. Quant à la vision des bacs professionnels dans la société, elle a évolué au fil du temps, même si des progrès restent encore à faire. Autrefois perçus comme des parcours réservés aux élèves moins académiques, les bacs professionnels sont désormais plus reconnus comme des formations de qualité qui préparent efficacement les étudiants à entrer sur le marché du travail dans des secteurs spécifiques. Ils offrent une formation pratique et spécialisée,

souvent en lien direct avec les besoins des entreprises, ce qui en fait une option attrayante tant pour les étudiants que pour les employeurs. En outre, il existe une demande croissante de main-d'œuvre qualifiée dans de nombreux secteurs, ce qui renforce la pertinence des formations professionnelles telles que les bacs professionnels. Les entreprises recherchent activement des candidats possédant les compétences techniques et professionnelles nécessaires pour répondre aux exigences du marché. Ainsi, les détenteurs de bacs professionnels sont de plus en plus valorisés et ont de nombreuses opportunités d'emploi dans divers secteurs d'activité. Enfin, les éléments structurels incluent les pratiques culturelles qui sont souvent spécifiques à chaque génération. Dans le cas de Thomas, un exemple concret de cette dynamique se manifeste à travers l'utilisation du téléphone portable. Au lycée, il a récemment obtenu le droit d'avoir son propre téléphone, ce qui constitue une source de satisfaction pour lui. Cependant, cette même technologie semble modifier ses interactions sociales. Plutôt que de sociabiliser avec ses camarades de foyer, il tend à rester absorbé par son téléphone. Cette transition reflète non seulement l'évolution des normes culturelles entourant l'usage du téléphone, mais aussi son influence sur les interactions sociales et le comportement quotidien des individus, y compris Thomas. Cependant, son téléphone peut également représenter le lien avec sa famille qu'il peut ainsi entretenir grâce aux appels, facilitant sa vie à l'internat.

Ce début d'analyse met en lumière une transition significative dans la vie de Thomas : son passage de la 3^{ème} SEGPA à la 1^{ère} année de CAP. Nous pouvons alors appliquer un modèle quinaire à cette chronique biographique, comprenant plusieurs éléments et états. Initialement, la situation démarre avec l'inscription de Thomas en SEGPA dans un collège proche de son domicile. Ensuite, un événement vient perturber l'équilibre de Thomas : son passage en CAP et son entrée en internat. Cela engendre diverses épreuves et éléments perturbateurs, notamment des difficultés d'adaptation à cette nouvelle vie en raison de la distance entre l'internat et sa maison familiale. Au bout d'une année une rééquilibration se produit, et Thomas finit par apprécier son CAP à travers plusieurs stages. Finalement, une fois la transition terminée, sa détermination à poursuivre ses études dans cette voie avec ambition devient évidente.

Ce processus transitionnel a pu se dérouler grâce à plusieurs facteurs : la pénibilité surmontée, la progressivité des contenus de formation et des responsabilités et enfin l'appui scolaire parental.

L'adolescence constitue une période caractérisée par des changements et une instabilité, mais aussi par une croissance et un développement. Tourette (2012) met en évidence le fait que l'adolescence est marquée par un processus d'individualisation et de séparation. Pour l'adolescent, cela implique de se détacher de son enfance, de faire le deuil de cette période et de s'éloigner de son environnement familial. Malgré les difficultés liées à la séparation de sa famille pour intégrer l'internat et les bouleversements subis, ce processus psychologique naturel, combiné au temps nécessaire à l'adaptation, ont permis à Thomas de surmonter cet obstacle majeur et d'acquérir la force nécessaire pour poursuivre sa scolarité.

De plus, la progression des contenus de formation et des responsabilités, notamment à travers les stages et les opportunités professionnelles offertes à Thomas, l'ont encouragé à persévérer dans ce domaine, malgré son aversion pour l'aspect théorique des cours. Des tâches lui ont été confiées, ce qui a favorisé le développement de son autonomie et de son sens des responsabilités.

Un des facteurs les plus déterminants qui a facilité le processus transitionnel est indubitablement le soutien scolaire de ses parents et le soutien familial global. Étant étroitement lié à sa famille, et avec sa mère qui a joué un rôle déterminant dans le choix de son parcours scolaire, il bénéficie d'un soutien inconditionnel de sa part. Envisageant seul de passer en Bac Pro, il suscite une grande fierté au sein de sa famille, qui lui offre un soutien supplémentaire, d'autant plus qu'il a obtenu l'approbation de sa mère pour cette démarche. En définitive, le soutien parental revêt une importance capitale en offrant à l'adolescent une assise sécurisante, lui permettant de s'éloigner de sa famille sans pour autant rompre les liens, mais plutôt en opérant une transition vers le groupe des pairs.

À travers son parcours scolaire et professionnel, Thomas bénéficie d'un apprentissage expérientiel qui lui permet de développer ses connaissances et de progresser. Ainsi, de nouvelles perspectives et objectifs émergent au sein d'un système éducatif établi et hiérarchisé : il aspire à évoluer en obtenant son Bac pro ASSP. Initialement confronté à des difficultés liées à la distance entre le lycée et son domicile, il se renseigne désormais lui-même sur les lieux où il pourrait le passer quitte à devoir s'éloigner de nouveau et il exprime l'envie de change d'environnement notamment en allant dans une grande ville. De plus, il ambitionne de travailler pendant l'été afin de se professionnaliser davantage, ce qui lui permettra d'acquérir de nouvelles compétences et de consolider son identité. Ainsi, Thomas parvient à envisager son avenir de manière plus structurée et solide, grâce à une redéfinition de son identité sociale. En effet, selon Lannegrand (2021), la

construction identitaire est une tâche centrale à l'adolescence, et tous les événements vécus par Thomas contribuent à ce processus. Il passe ainsi d'une identité attribuée à une identité assumée, comme en témoigne notamment le fait que, si sa mère avait initialement orienté ses choix, il est désormais capable de définir ses propres aspirations et de prendre ses propres décisions.

Premièrement, une transformation de l'identité statutaire de Thomas se manifeste à travers son intégration à l'internat et à sa formation professionnelle. Cette transition le plonge dans de nouveaux contextes sociaux et institutionnels, où il assume de nouveaux rôles et responsabilités liés à sa future profession. Ses stages pratiques lui permettent d'adopter les normes professionnelles et éthiques de son domaine, contribuant ainsi à redéfinir son identité en tant qu'apprenant et futur professionnel.

Deuxièmement, la mutation de l'identité réflexive de Thomas se traduit par son apprentissage pratique lors des stages en maisons de retraite et en hôpitaux. Il acquiert des compétences concrètes et les met en pratique à travers des échanges avec ses enseignants et ses tuteurs. En réfléchissant sur son rôle professionnel, il donne une signification subjective à son activité et prend du recul pour évaluer ses actions. Cette évolution lui permet de construire une vision personnelle de sa pratique et de progresser dans son métier.

Enfin, la modification de l'identité narrative de Thomas transparait à travers la cohérence de son projet personnel avec son vécu et la construction d'une histoire en harmonie avec sa profession. Son récit de vie se forge à partir de ses expériences et de sa perception du monde, reflétant ses valeurs, sa personnalité et son parcours professionnel. Son projet d'avenir s'inscrit dans une continuité avec son passé et se dessine en fonction de ses aspirations à venir. En se définissant à travers ses actions, en résolvant des défis et en s'identifiant aux situations rencontrées dans son métier, il construit un récit personnel qui lui permet de rester fidèle à lui-même et à ses convictions.

L'image de soi et l'identité psychosociale de Thomas se construisent en grande partie dans le contexte scolaire, comme l'explique Lannegrand-Willems en 2000. De plus, selon Jean Guichard et Michel Huteau (2006), les individus se réfèrent à leur monde présumé, comprenant leurs connaissances, croyances, interprétations du passé et attentes pour le futur. Ces auteurs soulignent que les événements marquants de nos vies peuvent influencer notre identité. Dans le cas de Thomas, ses stages professionnels jouent un rôle crucial. Ils représentent des expériences concrètes qui alimentent sa perception de lui-même et de son avenir professionnel. Ces expériences lui fournissent des repères pour comprendre ses compétences, ses intérêts et ses valeurs. Ainsi, en s'appuyant sur ses expériences passées et en envisageant ses attentes pour l'avenir, Thomas façonne son identité et navigue à travers les transitions de sa vie scolaire et professionnelle.

Selon B. Lahire, chaque individu, immergé dans une variété de milieux sociaux, est exposé à une diversité de principes de socialisation, parfois même contradictoires, qu'il intègre. Par conséquent, il est tout à fait naturel qu'un individu soit façonné par ces principes de socialisation. Parmi eux, la socialisation primaire englobe généralement les aspects scolaires, sociaux et familiaux de l'enfance et de l'adolescence. Dans le cas de Thomas, la socialisation scolaire se manifeste à travers ses interactions avec ses camarades et ses professeurs. Ce sont eux qui le suivent, le conseillent et l'aident dans son parcours académique et professionnel. Ils contribuent à sa formation intellectuelle et à son développement social au sein de l'environnement scolaire. D'autre part, la socialisation familiale de Thomas est influencée par ses relations avec sa famille, en particulier sa mère et ses frères. Ils jouent un rôle central dans son éducation, lui transmettant des valeurs, des normes et des croyances qui façonnent son identité et son comportement. Deux de ses trois frères ainsi que son père font du vélo avec lui, et tous ses frères sont ou ont été dans des cursus professionnels. Enfin, les interactions sociales de Thomas vont au-delà du cadre scolaire et familial. Elles incluent ses amis en dehors de l'école, son club de vélo, ses recherches de stages ou encore les discussions avec les patients et le reste des employés. Ces interactions lui offrent des occasions d'apprentissage informel, d'échange d'expériences et de construction de son réseau social. Elles contribuent également à son développement personnel et à sa socialisation en lui permettant de découvrir de nouveaux horizons et de s'intégrer dans différents milieux sociaux.

Cette socialisation laisse des empreintes dispositionnelles. On se penche sur « les traces dispositionnelles laissées par les expériences sociales et la manière dont ces dispositions à sentir, à croire et à agir sont activées (ou mises en veille) dans des contextes d'action variés ». Ainsi, Thomas a acquis des compétences et des préférences qui guident ses choix, comme sa préférence pour la pratique plutôt que de rester assis en classe ou être au contact des gens. De plus, ses expériences lui ont conféré une certaine autonomie, que ce soit grâce à son installation en internat, ses démarches pour trouver un stage ou un emploi d'été, qu'il a réalisées par lui-même, notamment en rédigeant des lettres de motivation. Cette autonomie lui a permis d'accéder à des stages qui ont confirmé son intérêt pour ce domaine et l'ont encouragé à poursuivre ses études dans le secteur des soins. En outre, diverses influences, telles que celle de sa famille qui lui a transmis

sa passion pour le vélo, ont façonné ses valeurs, nourrissant ainsi sa fierté et sa ténacité, particulièrement manifestes lors de ses compétitions. Enfin, ses voyages et ses discussions avec autrui ont renforcé son désir de vivre dans une grande ville à l'avenir.

En plus de la socialisation primaire, Thomas est confronté à un autre type de socialisation : la socialisation professionnelle. Celle-ci consiste pour les individus à façonner leur identité sociale et professionnelle à travers les interactions biographiques et relationnelles. Thomas est pleinement engagé dans ce processus. Selon Dubar, dans son article « Formes identitaires et socialisation professionnelle », l'interaction biographique est une « interaction basée sur une succession de ruptures inter- et/ou intragénérationnelles, ce qui signifie pour les jeunes qu'ils doivent tenter de s'insérer professionnellement sur le marché du travail sans l'aide directe de leur famille d'origine, en se basant sur leur diplôme et/ou leurs compétences scolaires acquises. ». En effet, comme vu précédemment, Thomas a d'abord été orienté vers la SEGPA par sa famille, puis vers un CAP par sa mère, mais avec le temps, il a pris l'initiative de postuler dans l'hôpital où il souhaiterait travailler avec une lettre de motivation et a exprimé son désir de poursuivre vers un BAC professionnel, contrairement à ses frères. Bien qu'il bénéficie toujours du soutien du directeur du lycée, qui tente de lui organiser une journée d'immersion, Thomas discute de ses choix d'orientation avec sa famille et ses professeurs, mais semble prendre ses propres décisions, avec l'accord de tous. De plus, en ce qui concerne ses stages, Thomas préférerait se débrouiller seul pour les trouver en se rendant sur place et en sollicitant le personnel.

Concernant la transaction « relationnelle », elle est étroitement liée à la reconnaissance ou non-reconnaissance. Selon P. Ricoeur, la reconnaissance s'articule autour de plusieurs axes, tels que l'identification, où le sujet est reconnu dans sa personne, l'attestation ou la gratification, où la personne reçoit des marques positives sur son travail, et l'auto-reconnaissance, où l'individu prend conscience de ses compétences. Dans le cas de Thomas, il a mentionné avoir été complimenté et entendu qu'on était fier de lui à de nombreuses reprises lors de ses stages ou par ses professeurs pendant ses cours. Il se sent respecté et éprouve de la fierté pour ses réalisations ce qui contribue à son auto-reconnaissance. Ceci suggère qu'il bénéficie d'une certaine forme de reconnaissance. Il partage sa vision des maîtres de stage, qui selon lui devraient être bienveillants et respectueux envers lui tout en lui confiant beaucoup de travail. Il affirme avoir bénéficié de ces conditions : il a toujours eu du travail à accomplir et a été respecté. Ainsi, il semble être en bonne voie pour une qualification avérée et peut compter sur le soutien de ses tuteurs, qui le considèrent comme un professionnel en devenir. En ce qui concerne la gratitude et l'attestation, ses réalisations et ses initiatives semblent être appréciées.

En fin de compte, tous ces facteurs, notamment l'auto-reconnaissance et le sentiment d'auto-efficacité évoqués par Bandura, entraînent des répercussions positives sur l'affiliation de Thomas dans son métier. Ils le poussent à envisager de poursuivre ses études après son CAP, en visant un BAC professionnel ASSP, voire à envisager une formation supérieure ou à travailler dans un emploi qualifié dans son domaine après l'obtention de son BAC. Thomas dispose d'un ensemble de ressources et de compétences pour sa transition professionnelle. Il bénéficie du soutien familial, notamment de sa mère, qui l'aide dans ses choix de formation. Son parcours académique solide, marqué par des stages et une réussite scolaire, constitue une base solide pour son évolution professionnelle. Ses interactions professionnelles et ses stages lui permettent également de tisser des liens dans un réseau social élargi, ouvrant ainsi des opportunités futures. En termes de dispositions personnelles, Thomas a démontré sa capacité d'adaptation en surmontant les défis initiaux de l'internat et en s'intégrant à sa formation. Son sens des responsabilités, illustré par son implication dans ses tâches professionnelles, et sa passion pour le contact humain lui confèrent des atouts supplémentaires. Ses projets professionnels et son identité sont renforcés par son engagement dans les tâches professionnelles et ses activités sportives, tandis que l'influence de sa famille joue un rôle important en lui fournissant des modèles. Cependant, cette affiliation a pu rencontrer des éléments qui la complexifient et a été ponctuée de quelques défis, notamment en ce qui concerne son adaptation à de nouveaux environnements institutionnels et ses réflexions sur son parcours professionnel et personnel.

Par ailleurs, lorsque l'on examine les compétences nécessaires pour un CAP ATMFC et un bac ASSP, on constate que Thomas possède un ensemble de qualités requises qui correspondent étroitement à son parcours et à ses expériences antérieures. Pour le bac professionnel ASSP, ce programme nécessite des aptitudes à rendre service, ce qui peut être étroitement lié à son environnement familial où il a probablement développé un sens inné de l'entraide et du soutien. De plus, sa passion pour le vélo peut également témoigner d'une certaine rigueur, d'un sens technique et d'organisation, des qualités qui sont essentielles pour fournir des soins et des services de qualité. Son intérêt pour les personnes âgées dépendantes, comme observé lors de ses stages, démontre également une affinité naturelle pour ce public et une capacité à établir des relations significatives

avec eux. En outre, son dynamisme et ses bonnes capacités physiques, mises en évidence par sa pratique du vélo et son refus de rester assis pendant de longues périodes, correspondent aux exigences physiques du métier. Quant au CAP ATMFC, les qualités requises mettent l'accent sur des compétences adaptatives et relationnelles, ainsi que sur une résistance physique et un sens de l'organisation. L'adaptation au contexte, comme celle qu'il a dû faire en passant de son domicile à l'internat, démontre sa capacité à s'ajuster à de nouveaux environnements de travail. Son respect des règles de savoir-vivre, son travail en équipe au sein de son club de vélo et lors de ses stages, ainsi que son engagement dans les travaux pratiques, témoignent de sa volonté de collaborer efficacement avec les autres et de contribuer au succès collectif. Sa résistance physique, acquise grâce à sa pratique régulière du vélo, s'aligne également sur cette exigence du CAP. Enfin, sa capacité à prendre des initiatives, comme le montre son initiative pour trouver des stages et son désir d'acquérir de l'expérience professionnelle, reflète son engagement et son sens de la responsabilité dans son parcours éducatif et professionnel. En résumé, les différentes qualités requises pour le bac professionnel ASSP et le CAP ATMFC semblent être en adéquation avec les compétences et les expériences de Thomas, ce qui suggère que son parcours contribue à préparer efficacement son affiliation à sa formation et à son futur métier. Ses expériences antérieures et ses engagements démontrent sa capacité à répondre aux exigences de ces programmes de formation, renforçant ainsi sa détermination à réussir dans le domaine des soins et de l'accompagnement aux personnes dépendantes.

4)

Cet exercice m'a permis d'approfondir ma compréhension des concepts vus lors de mes enseignements à l'Université et à en connaître de nouveaux. Ces modèles permettent finalement, entre autres, d'analyser la manière dont un individu évolue à travers différents contextes, notamment professionnels ou bien encore éducatifs. Ainsi, par cette meilleure compréhension, j'ai pu apprendre à formuler des arguments cohérents, analyser mes propres pratiques, me questionner sur certains de mes avis et faire évoluer mon esprit critique.

En tant que future enseignante, ce devoir m'a permis de réfléchir à la manière dont je pourrai appliquer ces méthodes d'analyse et mettre en application mes nouvelles connaissances dans mes futures situations pédagogiques, lorsque j'aurai ma propre classe. Ainsi, je pourrai plus facilement comprendre mes élèves, comprendre leur passé et leur singularité ainsi que les facteurs qui ont pu influencer leur développement. Ainsi, je pourrai adapter ma pédagogie afin de pouvoir proposer des réponses adéquates à leurs besoins individuels.

L'étude de cet entretien a mis en avant l'importance de prendre en compte la globalité d'un individu, c'est-à-dire tout son parcours, ses expériences, ses obstacles, ses motivations pour pouvoir le comprendre. Grâce à cette analyse, j'ai pu réaliser à quel point le moindre détail de la vie de quelqu'un pouvait avoir une influence sur son identité ou bien encore ses intérêts. Cette révélation me permettra plus tard d'accorder une importance particulière à l'histoire personnelle de mes élèves et ainsi les traiter avec plus d'empathie et pouvoir tisser un lien particuliers avec eux, ce qui sera bénéfique pour leurs apprentissages.

Enfin, ce travail m'a permis de réaliser à quel point les cursus professionnels peuvent avoir un impact positif sur le développement des individus, comme ça a pu être le cas pour Thomas. Grâce à l'analyse de l'entretien et en découvrant comment ses expériences ont pu interférer avec son développement personnel et professionnel, j'ai pu me rendre compte de l'importance de certaines expériences, notamment professionnelles, dans la construction de l'identité des individus. Ces expériences permettent de découvrir de nouveaux centres d'intérêts, découvrir sa future voie professionnelle, développer de nombreuses compétences, en découvrir d'autres, socialiser ou bien encore se familiariser avec le monde du travail. Ainsi, en tant que future enseignante, je me rends compte de l'importance d'encourager mes élèves à se renseigner sur toutes les orientations possibles, qu'elles soient professionnelles ou générales, les accompagner et construire avec eux le projet qui leur sera le plus adapté et leur permettra de s'épanouir dans leur vie.

Bibliographie

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue Française de Sociologie*, 505-529.

Autier, D. (2022). *Cours magistral : Psychologie de l'adolescent*.

Jacques, M.-H. (2024). *Cours magistral : Analyse des pratiques professionnelles*.

Jacques, M.-H. (2024). *Cours magistral : Approches biographiques*.

Jacques, M.-H. (2023). *Cours magistral : Formation tout au long de la vie*.

Jacques, M.-H. (2023). *Cours magistral : Projet personnel et professionnel*.

Approches biographiques

Entretien de Thomas [REDACTED] et analyses

Table des matières

I-	Retranscription de l'entretien – Thomas [REDACTED]pp. 2-12
II-	Analyse de l'entretien	pp. 12-16
	a. Paramètres de l'analyse des biographies	pp. 12-13
	b. Socialisation primaire / Traces dispositionnelles	pp. 13-14
	c. Contribution / complexification	pp. 14-15
	d. Autres commentaires	pp. 15-16
III-	Analyse personnelle	p. 16
IV-	Bibliographie	p. 16

I- THOMAS - CAP en Assistant Technique en Milieu Familial et Collectif (ATMFC) - 18 ans - Lycée [REDACTED], à [REDACTED].

Partie 2 retranscrite par [REDACTED] (durée = 18'01'')

Interviewer : et alors pour toi hum..., pour que ça se passe bien en stage et que le stage y soit intéressant, euh..., à quoi il faut faire attention tu vois genre ou, est-ce que il faut, c'est quoi un, un bon stage en fait ?

Thomas : bah c'est euh... un bon stage pour moi c'est euh... avoir un bon comportement ...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... et euh... [réflexion] bah travailler.

Interviewer : ah oui, tu veux dire pour que toi tu sois un bon stagiaire...

Thomas : oui.

Interviewer : ...moi ma question c'était pour que le stage il soit intéressant pour toi...

Thomas : ah !

Interviewer : ...qu'est-ce qu'il faudrait ou qu'est-ce qu'il faut ?

Thomas : que mes maîtres de stages soient euh... [réflexion] bah euh gentils...

Interviewer : ouais.

Thomas : ...qu'ils me donnent un peu de travail... même euh beaucoup de travail.

Interviewer : est-ce que c'est déjà arrivé qu'on ne te donne pas de travail ?

Thomas : euh non ça me euh ça m'est jamais arrivé.

Interviewer : Ok. Mais quand on te donne du travail pour toi du coup ça se passe bien ?

Thomas : Ouais.

[silence]

Interviewer : et qu'est-ce qu'il faut d'autre ?

Thomas : bah rien.

Interviewer : ouais, qu'ils soient gentils et qu'ils te donnent du travail.

Thomas : ouais.

Interviewer : gentil ça veut dire quoi ?

Thomas : bah euh... [réflexion] qu'ils me respectent un peu.

Interviewer : ouais. [silence] Et les gens t'ont toujours respecté ?

Thomas : oui ça va.

Interviewer : ouais mais chui d'accord c'est important.

[silence long]

Interviewer : est-ce que ça t'est déjà arrivé de faire des erreurs en stage ou des choses comme ça ?

Thomas : euh... [réflexion] oui peut-être mais....

Interviewer : non on t'a pas dit euh...

Thomas : ... ouais, ouais on m'a pas dit.

Interviewer : Ok. [silence long]. Et ça t'arrives dès fois de faire des erreurs quand t'es, t'es en cours des choses comme ça ?

Thomas : bah oui comme tout le monde.

Interviewer : et comment ça se passe avec les profs dans ces moments-là ?

Thomas : bah ils, ils me reprennent mais gentiment ; ils me disent « non il faut pas faire ça, ou il faut pas faire ci ». Sinon ça, ça, ça se passe bien.

[silence]

Interviewer : et tu comprends facilement euh genre ce qui s'est pas bien passé par exemple, ce qui...

Thomas : en général on on on m'explique une ou deux fois et puis c'est bon je comprends.

Interviewer : mhh ... mhh [silence long]. Et alors, après ton CAP, qu'est ce que tu veux faire ?

Thomas : un Bac pro ASSP à Bourgneuf.

Interviewer : ah oui ! t'as déjà choisi [rire] et alors pourquoi tu veux faire ça ?

Thomas : euh ASSP c'est Assistant Soins et Services à la Personne.

Interviewer : Ok.

[silence]

Thomas : Est-ce, est ce que je, pourquoi je veux faire ça, c'est parce que c'est la continuité de mon CAP...

Interviewer : Ok.

Thomas : ...du coup chui parti sur ça... en deux ans.

Interviewer : en deux ans, du coup t'arriverais directement en première ?

Thomas : oui.

[silence]

Interviewer : et euh tu le ferais en apprentissage ou en scolaire ?

Thomas : euh je sais pas trop encore.

Interviewer : c'est vrai ?

Thomas : oui chui en train de, d'y réfléchir.

Interviewer : t'en as parlé un peu avec tes parents ou avec tes profs ?

Thomas : oui j'en ai parlé et là je je euh... le directeur il est en train de, d'essayer de voir pour faire, pour me faire faire une journée d'immersion.

Interviewer : où ça ?

Thomas : euh Bourgneuf.

Interviewer : à Bourgneuf, ah oui. Et t'aimerais bien toi être en apprentissage ou tu sais pas trop encore ?

Thomas : j'aimerais bien.

Interviewer : ouais, pourquoi ?

Thomas : bah comme ça j'pourrais m'acheter une voiture parce que chui en train de passer mon permis.

Interviewer : ah ouais ?

Thomas : ouais ; j'vais le passer au mois d'avril même [silence long] et pour gagner un peu d'argent aussi.

Interviewer : ah ouais ? c'est important pour toi de gagner un peu d'argent ?

Thomas : non pas trop important mais un tout petit peu.

[silence long]

Interviewer : et pourquoi tu veux passer un bac ?

Thomas : mhh pff [hésitation] bah je sais pas.

Interviewer : ok. Et t'en as c'est, t'en as parlé avec tes enseignants ou... ou avec tes parents ou ?

Thomas : ouais j'en ai parlé avec euh mes parents d'abord et après avec mes profs.

Interviewer : et tout le monde était d'accord.

Thomas : oui.

[silence long]

Interviewer : du coup c'est un métier qui te plaît toi de travailler dans le soin de la, des personnes ?

Thomas : ouais.

[silence]

Interviewer : et du coup après ton bac, tu penses que tu feras quoi ?

Thomas : peut-être travailler euh... commencer à travailler ou continuer encore mes études.

Interviewer : c'est vrai ?

Thomas : ouais.

Interviewer : t'aimes bien faire des études ?

Thomas : non j'aime pas trop mais j'aime bien...

Interviewer : ok.

Thomas : ... je suis mitigé.

Interviewer : alors si t'es mitigé c'est quoi les pous et c'est quoi les contres ?

Thomas : les les pous c'est euh pour apprendre de nouvelles choses ; les contres euh... [réflexion] y'a pas trop de contre.

Interviewer : tu disais c'est mitigé alors du coup je me demande c'qui est moins bien fin tu vois.

Thomas : bein moins bien c'est euh, j'aime bien apprendre de nouvelles choses mais j'aime pas aller en cours.

Interviewer : ok. Ouais ça y est ok j'ai compris. En fait c'est en gros le fait de rester assis et tout avec le papier ça t'aimes pas trop...

Thomas : oui.

Interviewer : ... par contre apprendre des choses ça, ça te plaît.

Thomas : oui voilà.

Interviewer : ouais ok. Du coup si tu pouvais continuer à apprendre des choses mais sans être assis ça t'irais aussi ?

Thomas : ouais.

[silence long]

Interviewer : et dans ta famille y'en a qui ont le bac ?

Thomas : euh non.

Interviewer : tu serais le premier alors.

Thomas : ouais.

Interviewer : ah ouais c'est stylé ça !

[silence]

Interviewer : et si tu, et quand tu commenceras à travailler, tu voudrais travailler où ?

Thomas : euh... à l'hôpital de Sainte-Feyre... pour commencer.

Interviewer : parce... c'est, euh... t'as bien aimé l'endroit ?

Thomas : ouais.

Interviewer : et pourquoi celui-là en particulier ?

Thomas : parce que... ils m'ont pris deux fois du coup je pense qu'ils pourraient me... reprendre pour euh travailler.

Interviewer : ah oui. Comme ça c'est bien passé...

Thomas : oui.

Interviewer : ...et qu'ils t'ont repris du coup euh. [silence] Et tu t'es bien entendu avec les gens là-bas ?

Thomas : oh oui bien nickel. Ils étaient euh... ils étaient fiers de moi même.

[silence long]

Interviewer : je regarde si j'ai posé toutes les questions tout ça. [silence long]. Et je sais plus si tu m'as répondu mais euh comment t'as fait pour trouver tes stages ?

Thomas : je me suis déplacé euh... j'essaye de me euh dé... alors euh au lycée, j'ai j'ai pris le bus pour me déplacer...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... après, sinon, non dès fois je, j'y allais moi tout seul...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... dès fois c'est ma mère qui me, qui m'emmenait...

Interviewer : ok.

Thomas : ... mais c'est moi qui demandais tout seul.

Interviewer : ok. Est-ce que tu les appelais avant d'y aller ou t'allais directement euh ?

Thomas : bah j'allais directement.

Interviewer : ok. Et là tu demandais à rencontrer quelqu'un ?

Thomas : euh ... je demandais pour faire un stage.

Interviewer : ok ; t'allais genre à l'accueil quoi.

Thomas : oui à l'accueil.

Interviewer : ok. Et par exemple à, à Feyré c'est ça ?

Thomas : hein ?

Interviewer : t'es allé à Feyré c'est ça ?

Thomas : à Sainte-Feyre.

Interviewer : à Sainte-Feyre. A Sainte-Feyre du coup comment ça s'est passé quand t'es allé demander ?

Thomas : mhh bah bien, ils m'ont dit oui on peut, on peut [silence] et ils m'ont dit d'aller voir une dame ; chui allé la voir et ils ont fait signer ma feuille de stage et puis voilà.

Interviewer : ah oui c'était rapide !

Thomas : ouais.

Interviewer : ah ouais !

Thomas : euh pas trop rapide non plus...

Interviewer : ah bon ?

Thomas : ... euh j'ai donné ma feuille de, de stage ; j'ai attendu une semaine, après le week-end je, j'y suis allé...

Interviewer : ok.

Thomas : ...récupérer ma feuille de stage.

[silence long]

Interviewer : oui donc t'as trouvé assez facilement en vrai.

Thomas : oui grave.

Interviewer : et et tous tes lieux de stages ils t'ont pris comme ça la première fois que t'as demandé ?

Thomas : oui.

[silence long]

Interviewer : et les autres dans ta classe c'est pareil ou ?

Thomas : bah je sais pas trop.

Interviewer : tu sais pas, tu sais que pour toi ?

Thomas : ouais.

Interviewer : et quand tu vas en stage est-ce qu'il faut que t'emmènes ta tenue de travail ou ils fournissent euh ?

Thomas : bah le lycée ils nous disent de prendre nos tenues...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... alors on les prend du coup et y'a des, y'a des stages qui nous donnent des tenues mais c'est pas tous les stages.

Interviewer : ok. Bon tu dois emmener ta tenue au cas où ?

Thomas : oui au cas où.

Interviewer : ok. Et à Sainte-Feyre, ils vous donnaient une tenue ?

Thomas : euh oui.

Interviewer : et tu préfères la tenue de Sainte-Feyre ou ta tenue de travail ?

Thomas : la tenue de Sainte-Feyre.

Interviewer : pourquoi ?

Thomas : c'est un peu mieux.

Interviewer : qu'est ce qui est mieux ?

Thomas : parce qu'on a un pantalon, on a une blouse et des chaussures de sécurité...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... que ici on a juste une blouse et des chaussures de sécurité... et un tablier pour la cuisine.

Interviewer : ok. Et toi tu préfères avoir la tenue complète.

Thomas : ouais.

Interviewer : ok. [silence long] Et du coup t'es de Saint Vaury, est ce que euh ça t'es arrivé d'aller ailleurs que Saint Vaury ; j'sais pas pour les vacances ou des choses comme ça euh ?

Thomas : euh... oui, une fois chui allé dans le sud avec mes parents.

Interviewer : ah vous êtes allés où ?

Thomas : à Saint-Tropez.

Interviewer : ah ouais ! [silence] vous êtes allés à d'autres endroits comme ça ?

Thomas : pfff mhh non ; on n'a pas trop quitté la Creuse, on quitte pas trop la Creuse avec mes parents.

Interviewer : ok. Et vous partez en vacances d'autres fois ou ?

Thomas : mhh non.

Interviewer : non, vous restez plutôt à la maison, euh.

Thomas : oui voilà.

Interviewer : tranquille quoi.

Thomas : dès fois on va chez, à côté d'Montluçon mais c'est pas trop loin.

Interviewer : ok. Vous aimez bien aller à Montluçon ?

Thomas : Montluçon, Limoges.

Interviewer : ok. Et quand tu fais des compétitions de vélos, tu bouges un petit peu alors ?

Thomas : oui.

Interviewer : et tu vas où ? dans le département ou en dehors ?

Thomas : dans le département...

Interviewer : ok.

Thomas : ... ou sinon dès fois quelques temps... de temps en temps euh en dehors... en Haute-Vienne ou en Corrèze.

Interviewer : ok. Et t'as déjà gagné des courses ?

Thomas : oui j'en ai déjà gagné ; on peut même retrouver sur google.

Interviewer : c'est vrai ?

Thomas : ouais.

Interviewer : ah ouais ! t'as gagné quoi comme course ?

Thomas : bah des petites courses ; et j'ai même participé au championnat national.

Interviewer : ah ouais ?

Thomas : ouais.

Interviewer : c'était où ?

Thomas : alors ça je sais plus ; c'est quand j'avais 15 ans.

Interviewer : t'y étais allé avec tes parents ou t'y étais allé avec le club ?

Thomas : j'y étais allé avec ma mère et mon tonton [silence] et j'avais finis trentième sur quarante. Plutôt pas mal.

Interviewer : ouais ouais [silence long] ah ouais ! Du coup le vélo c'est un truc que tu veux continuer ?

Thomas : oui ; j'aurais ma première course de l'année au mois d'avril...

Interviewer : ok.

Thomas : ...le 2 [silence] à cô... à côté de Saint-Vaury.

Interviewer : et du coup quand t'es à l'internat tu t'entraînes comment ?

Thomas : bah je m'entraîne pas trop parce que y'a pas d'home trainer à l'internat...

Interviewer : ok.

Thomas : ... et après le mercredi après-midi, vers la salle de sport à côté...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... au lycée, et bah j'y vais, dès fois.

Interviewer : ah tu vas à la salle ?

Thomas : oui.

Interviewer : et tu fais quoi, tu fais les machines ?

Thomas : euh... oui je fais les machines ; je fais du rameur ...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... et du home trainer.

Interviewer : du ?

Thomas : home trainer.

Interviewer : j'sais pas ce que c'est ça.

Thomas : c'est euh... [réflexion] on fait du vélo sur place.

Interviewer : ok ok, du coup ça te permet de pédaler...

Thomas : c'est comme les vélos d'appartement.

Interviewer : ...ok. Oui ça te permet de travailler euh.

Thomas : oui.

Interviewer : et tu t'entraînes combien de temps ?

Thomas : pff [réflexion] 1 heure à peu près...

Interviewer : ok.

Thomas : ... 1 heure à 2 heures.

Interviewer : ok. [silence] Et t'arrives à t'entraîner le week-end ou ?

Thomas : oui oui les week-ends je m'entraîne aussi et euh... le dimanche, avec mon père on fait une sortie avec le club.

Interviewer : ok. Et vous faites combien de kilomètres ?

Thomas : bah euh ça peut aller jusqu'à 60 kilomètres.

Interviewer : ah ouais dans la journée !

Thomas : ouais, non dans la matinée.

Interviewer : ok. Ah oui ! le soir tu dois bien dormir après.

Thomas : ouais.

Interviewer : non ça va ?

Thomas : non chui pas trop fatigué.

Interviewer : bah ça oui ça fait longtemps que tu fais ça.

Thomas : oui. [silence long]...

Interviewer : et...

Thomas : ... et même une fois j'ai fait 80 kilomètres.

Interviewer : ah ouais ! [silence long]. Et plus tard tu te vois vivre où ?

Thomas : mhh... je sais pas encore.

Interviewer : tu sais pas ? est-ce que tu penses que t'aurais envie de partir ou plutôt de rester par là ou ?

Thomas : aller plus vers euh du côté de Limoges.

Interviewer : c'est vrai ?

Thomas : oui.

Interviewer : qu'est ce qui t'attire à Limoges ?

Thomas : la grande euh... la ville.

Interviewer : le côté grande ville.

Thomas : oui.

Interviewer : tu voudrais vivre dans une grande ville ?... et pourquoi ?

Thomas : pas trop dans le centre-ville mais [réflexion] à l'écart....

Interviewer : ok.

Thomas : pas trop mais...

Interviewer : genre dans les villages autour de Limoges ?

Thomas : oui voilà.

Interviewer : et ... et pourquoi ?

Thomas : bah y'a beaucoup plus de magasins.

Interviewer : ouais, tu trouves que par ici ça manque de magasins là où t'habites ?

Thomas : oui.

Interviewer : il manque quoi par exemple ?

Thomas : mhhh... il y a quand même des magasins mais il manque plein plein de magasins.

Interviewer : tu pourrais me donner des exemples de magasins que t'aimerais bien trouver ?

Thomas : oh là ça va être compliqué.

Interviewer : non mais un exemple tu vois, c'est pour que je ...

Thomas : [réflexion] des magasins de chaussures.

Interviewer : ok. [silence long] Est-ce qu'il y a des types de chaussures que t'aimes bien ?

Thomas : ouais les Nike.

Interviewer : et y'en a pas trop par ici ?

Thomas : non.

[silence]

Interviewer : ouais c'est vrai que moi je ne connais pas très bien par ici alors je me rends pas compte.

Thomas : sinon c'est des magasins, ici c'est des magasins euh qui vendent des chaussures mais comme intersport ou...

Interviewer : ah oui !

Thomas : ...ou sport 2000.

Interviewer : oui t'as pas les grandes marques de chaussures ...

Thomas : oui.

Interviewer : ...genre adidas, puma euh.

Thomas : oui.

Interviewer : ok. Et du coup tu penses que dans une grande ville, t'auras plus de magasins comme ça un peu ?

Thomas : oui voilà.

Interviewer : ok.

[silence long]

Interviewer : mhh.... [silence] Et comment ça se passe dans la classe avec les autres ?

Thomas : bah euh y'a deux groupes : un groupe garçon et un groupe fille.

Interviewer : c'est vrai ? y'a beaucoup de garçons dans la formation ?

Thomas : bein là du coup on est plus que trois garçons.

Interviewer : ah ouais ! et les filles elles sont combien ?

Thomas : les filles ? genre j'ai pas compté, elles doivent être 5-6.

Interviewer : ok. Et alors avec le groupe garçon ça se passe bien ?

Thomas : oui ça se passe bien.

Interviewer : et du coup les filles et les garçons se parlent pas ?

Thomas : si on se parle mais euh c'est très rare.

Interviewer : ok. Et pourquoi ?

Thomas : j'sais pas.

Interviewer : c'est comme ça.

Thomas : ouais.

Interviewer : ok. Et en TP dès fois vous devez travailler tous ensemble ?

Thomas : euh en TP de cuisine, y'a deux groupes ...

Interviewer : ouais.

Thomas : ... hum, bah le groupe garçon et le groupe fille...

Interviewer : ok.

Thomas : ... et euh dans les autres TP on travaille tous ensemble

Interviewer : ok. Et quand vous travaillez tous ensemble ça se passe bien ?

Thomas : oui ça se passe plutôt bien.

Interviewer : et là vous êtes obligés de parler entre vous ?

Thomas : ouais.

Interviewer : ok. [silence] Et quand t'étais au collège ça se passait bien aussi avec les gens de ta classe et tout ?

Thomas : oui ça se passait bien. On se parlait très bien même.

Interviewer : est ce que pour toi il y a eu une différence entre les cours au collège et les cours au lycée ?

Thomas : mhh... [hésitation] en dehors des cours au collège on n'avait pas le droit de prendre nos téléphones dans la cour ou voir même dans le hall d'entrée, et euh au lycée on a plus le droit au téléphone.

Interviewer : ça t'as bien aimé ?

Thomas : ouais.

Interviewer : et ça t'arrives dès fois le soir d'aller j'sais pas en ville ou le mercredi après-m.

Thomas : c'est très rare ; euh le mercredi après-midi j'y vais mais pas souvent parce que j'ai vite fait de faire le tour de

Interviewer : ouais c'est petit.

Thomas : oui c'est petit.

Interviewer : et alors qu'est ce qu'on peut faire le mercredi après-midi si on est par là ?

Thomas : bah si on a un vélo on peut faire du VTT.

Interviewer : ouais, mais t'as pas de VTT ici ?

Thomas : non.

Interviewer : alors du coup tu fais quoi toi ?

Thomas : moi bah... je me mets au chaud, au foyer.

Interviewer : ah oui tu restes au foyer.

Thomas : ouais.

Interviewer : y'a des activités au foyer ?

Thomas : y'a des baby-foot, y'a une télé... puis c'est tout.

Interviewer : du coup tu fais quoi toi dans le foyer ?

Thomas : je regarde mon téléphone. [rire]

Interviewer : c'est vrai [rire] ? tout le monde fait ça ?

Thomas : pas tout le monde mais certains oui.

Interviewer : ok... ok. Est-ce que t'as l'impression qu'il y a des choses dont on n'a pas parlé ?

Thomas : euh non.

Interviewer : non, ok.

II- a) En analysant cet entretien, il est possible de relever trois modèles de conception des temporalités.

Tout d'abord, le **paramètre archéologique** est centré autour de la recherche d'un point d'origine pertinent à partir duquel d'autres événements vont se mettre en place. Ce paramètre peut être illustré par le niveau positionnel de W. Doise¹, qui s'intéresse à l'insertion des individus dans des rôles, des statuts ou des positions, ici, celui de lycéen et de stagiaire.

Dans l'entretien, la mère de Thomas et le directeur de l'établissement sont à l'origine de l'inscription du jeune homme en CAP ATMFC. Au début, il n'était pas intéressé mais après un an, il s'y est habitué et finit par aimer ce qu'il fait. Par conséquent, ce paramètre fait référence aux éléments antérieurs de la vie de Thomas qui ont eu un impact sur ses choix personnels, professionnels et éducatifs.

Ce dernier mentionne sa décision de s'orienter vers un baccalauréat professionnel Accompagnement, Soins et Services à la Personne (ASSP) après l'obtention de son Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). Pour comprendre les motifs de ses décisions, l'adolescent nous fait part de ses expériences de stages, d'abord en SEGPA au collège, dans la vente, la mécanique et l'artisanat ; puis au lycée, en maison de retraite et à l'hôpital de Sainte-Feyre. L'ensemble de ces stages lui a permis de découvrir différents environnements professionnels, d'acquérir des compétences pratiques et de se familiariser avec le monde du travail.

De plus, l'influence familiale joue un rôle très important concernant les choix de l'adolescent. Effectivement, il évoque avoir toujours partagé ses volontés avec ses parents avant de prendre une décision. De plus, le fait que sa mère l'ait inscrit en CAP, souligne le rôle de sa famille dans l'orientation éducative et professionnelle de Thomas. Également, ce dernier mentionne ses 3 frères. L'aîné a suivi une formation en cuisine puis s'est formé à la conduite des camions ; le cadet travaille à l'abattoir de l'ESAT et le benjamin fréquente l'IME. Cette description montre la diversité des trajectoires professionnelles au sein de sa famille, qui pourrait influencer Thomas à se diriger vers l'aide à la personne.

Plus tard, l'interviewer aborde la passion de l'adolescent pour le cyclisme. La pratique d'un sport, ici le vélo, nécessite de surmonter des obstacles physiques ou mentaux. Ainsi, il est plausible que ce soit son engagement personnel à la pratique de ce sport, contribuant au bien-être physique et mental, qui l'ait motivé à se diriger vers le domaine du soin. Également, comme dans tous métiers et dans tous sports, la collaboration et la communication avec les partenaires est primordiale. De ce fait, les compétences qu'il a développé au cours de ses compétitions de vélo, ne peuvent que lui être bénéfiques pour bien commencer dans le monde professionnel. Également, il pourrait être éventuellement possible, que ce soit la pratique du cyclisme qui ait donné envie à Thomas de s'interroger sur les métiers faisant parti du milieu de la santé.

Ensuite, le **paramètre structurel** correspond à l'ensemble des processus et des investissements nécessaires au changement. Nous pouvons retrouver ce paramètre dans l'entretien lorsque Thomas fait part d'un processus de prise de décision à propos de son choix entre la voie de l'apprentissage et la voie scolaire pour son baccalauréat professionnel ASSP.

Etant dans une voie scolaire, les investissements temporels et économiques entre la formation en apprentissage et la formation scolaire ne sont pas les mêmes. Si l'adolescent opte pour l'apprentissage, les horaires de travail seront plus longs en raison de l'alternance entre le lycée et l'entreprise. En outre, contrairement à la formation scolaire, l'apprentissage permettra à Thomas de bénéficier d'une rémunération.

De plus, son choix sera certainement influencé par les possibilités de formations qui seront proposées au sein de l'établissement scolaire de Bourgneuf où il envisage de poursuivre en baccalauréat professionnel ASSP. Aussi, le fait qu'il y ait aujourd'hui plus de choix dans le milieu de l'apprentissage pourrait inciter Thomas à se diriger vers cette filière.

Également, il compare le règlement intérieur de son collège et de son lycée : les téléphones interdits au collège sont autorisés au lycée. C'est un changement très apprécié de la part de Thomas.

Enfin, le **paramètre du cheminement** se rapporte à l'analyse des temporalités qui débordent d'une biographie particulière. Ce paramètre peut être observé dans l'entretien à travers plusieurs aspects.

Thomas se projette dans le futur et évoque son désir de travailler après l'obtention de son baccalauréat mais aussi pendant les vacances à l'hôpital de [REDACTED]. Cette initiative révèle sa volonté de développer des opportunités de développement professionnel. Aussi, ses expériences passées et les interactions qu'il a obtenu avec ses collègues, les professionnels de l'éducation et sa famille, ont pu fasciner les choix d'avenir du jeune homme et contribuent à son cheminement éducatif et professionnel. Dans cette perspective, nous pouvons évoquer le niveau inter-individuel de Doise, qui fait référence aux relations qu'entretiennent les individus à leurs interactions.

En outre, Thomas mentionne qu'il est interne au lycée et avoue ne pas s'être adapté tout de suite à cette nouvelle situation en raison de l'éloignement familial. Cette situation lui a nécessité un an pour s'ajuster à son nouvel environnement.

De même, l'adolescent fait part de son envie de vivre plus tard dans une grande ville, principalement dans la périphérie de Limoges afin d'avoir accès à une plus grande diversité de magasins. Ce souhait influence ses ambitions futures en matière de qualité de vie et d'épanouissement personnel.

*
* *

II- b) Selon M. Darmon², la socialisation correspond à « un ensemble de processus par lesquels l'individu est construit par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu apprend des façons de penser, de faire et d'être qui sont situées socialement » et qui dépendent de notre genre, de notre origine sociale ou encore de l'époque à laquelle on vit. De plus, l'identité sociale de l'adolescent se construit à travers l'autre.

Dans cet entretien, nous pouvons relever chez Thomas plusieurs formes de socialisations primaires sur lesquelles se construisent la personnalité, donnant à l'être humain son caractère unique et singulier, qui permet d'expliquer ses actions au cours de son existence.

Dans un premier temps, nous remarquons que la socialisation par **l'interaction sociale** possède un rôle très important dans la formation de Thomas. Il souligne que les relations qu'il entretient avec les garçons et les filles de sa classe sont cordiales, ce qui contribue à son intégration scolaire. Néanmoins, lorsqu'il se trouve au foyer, nous pouvons constater un sentiment de solitude puisqu'il reste sur son téléphone au lieu de s'associer à ses camarades.

De plus, en dehors du contexte scolaire, il a la possibilité d'interagir socialement grâce à sa participation dans son club de vélo. Cet apport, lui permet de développer ses compétences sociales, primordiales dans le monde du travail, en l'obligeant à faire preuve de communication et de collaboration avec ses co-équipiers. De plus, lorsqu'il aborde ses pratiques d'entraînement de cyclisme, il explique qu'il doit faire preuve d'adaptation car il s'entraîne moins qu'avant en raison d'un manque d'équipements sportifs à l'internat ; en revanche, une salle de sport à côté de son lycée lui offre des opportunités d'entraînement et de développement personnel avant le week-end.

Le processus dont l'adolescent fait face dans la recherche de ses stages constitue aussi une expérience sociale pouvant faire lien avec le système de motivation d'innovation de D. Favre³, nécessitant une prise d'autonomie. En effet, ses stages, en plus d'apporter des connaissances pratiques lui permettent aussi d'acquérir des compétences sociales. Thomas décrit la façon dont il a obtenu, de manière autonome, son stage à [REDACTED], ce qui est bénéfique dans la familiarisation des procédures de recherche d'emploi et le développement de sa prise de confiance en lui. De-là, nous voyons son aptitude à prendre des initiatives, à dépendre de lui-même et à être responsable de ses actions.

Dans un second temps, nous repérons dans l'entretien, la **socialisation scolaire**. Effectivement, le jeune adulte évoque les interactions qu'il a rencontrées avec ses pairs tout au long de sa scolarisation.

Il évoque la relation différente qu'il a eue avec ses camarades de classe du collège où il s'entendait avec tous ses camarades sans distinction et ceux de sa filière actuelle où des groupes filles et garçons se sont formés mais qu'ils se doivent de coopérer et de communiquer pour les TP.

Thomas mentionne aussi les interactions qu'il a avec ses enseignants durant les cours. Ces derniers reconnaissent son investissement et son bon comportement. Par ailleurs, lorsqu'il commet des erreurs, les professionnels le reprennent de manière bienveillante en lui expliquant le problème et il parvient à se corriger. Par conséquent, cette relation d'échange favorise son développement personnel.

Dans un troisième temps, nous retrouvons la **socialisation familiale**. Lors de l'entretien, Thomas révèle avoir mal vécu ses débuts à l'internat en raison de l'éloignement de sa famille. Par la suite, l'adolescent mentionne à plusieurs reprises le fait d'avoir discuté de ses choix professionnels et d'orientation avec ses parents. Ces échanges nous montrent l'importance des valeurs familiales dans les projets de Thomas. De plus, il évoque aussi la circonstance d'avoir été accompagné par sa mère et son oncle lorsqu'il a gagné une compétition de vélo quand il avait 15 ans. Cette expérience illustre le soutien et

l'encouragement que reçoit Thomas par sa famille dans le développement de ses passions, qu'elles soient personnelles ou professionnelles.

Pour explorer le mécanisme de socialisation, ici celui de Thomas, il est possible de prendre en compte l'étude des **traces dispositionnelles** qui font référence aux attitudes se développant chez une personne en réponse à ses interactions sociales passées. Dans la situation de Thomas, nous pouvons supposer qu'en plus des interactions sociales dont il nous a fait part, se sont aussi ses préférences et ses compétences qui lui permettent de faire des choix concernant son futur.

Tout d'abord, nous savons que la passion de l'adolescent tourne autour du cyclisme. Il a développé, autour de ce sport, une attitude positive qu'il a sûrement accrût en observant son père et ses frères car tous pratiquent ou ont pratiqué le cyclisme. Également, en participant à des courses et à ses entraînements, Thomas fait preuve d'implication, qualité qui se retrouve dans le monde du travail. Néanmoins, malgré sa détermination, Thomas doit faire preuve d'adaptation en ajustant ses méthodes d'entraînements en raison d'un manque d'équipements sportifs à l'internat. Ainsi, nous voyons qu'il a expérimenté grâce aux différentes étapes de son parcours, des stratégies d'adaptations efficaces, qui, surtout dans le domaine du soin, sont très fréquentes.

Ensuite, tout au long de l'entretien, Thomas fait ressortir sa motivation pour ses objectifs éducatifs et sa future profession. Effectivement, son envie de travailler dans le domaine du soin et ses stages qu'il a effectué comme à l'hôpital de Sainte-Feyre peut confirmer son envie de continuer ses études pour réussir dans ce domaine.

D'autre part, comme pour le vélo, l'adolescent fait preuve de persistance dans sa volonté de poursuivre, après son CAP, des études menant au baccalauréat professionnel ASSP. En demandant l'avis de ses enseignants et de ses parents, Thomas a pu se conforter dans son choix. En dépit de montrer une réticence à l'idée d'aller en cours, il affirme et apprécie tout de même le fait d'apprendre de nouveaux concepts, ce qui explique son attitude positive pour l'éducation et l'apprentissage.

Néanmoins, même s'il demande l'avis de ses pairs, il insiste sur sa capacité à être autonome pour prendre la décision de son orientation professionnelle. En effet, à l'adolescence, le désir d'émancipation se heurte au désir de maintenir les liens d'origine avec ses parents, ce qui expliquerait pourquoi Thomas apprécie l'avis de ces derniers.

Enfin, Thomas a pour souhait de vivre dans une grande ville, et plus particulièrement à L[REDACTED]. Cette envie peut être liée aux déplacements effectués avec ses parents pendant les vacances à Saint-Tropez ou à [REDACTED] ou encore pour ses compétitions de vélo. Nous pouvons également supposer que par ses interactions, l'adolescent a sûrement échangé avec des personnes vivant en milieu urbain. Avec ces éléments, Thomas s'est fait une image commerciale des grandes villes et c'est pour cela qu'il souhaiterait y vivre.

*
* *

II- c) Ces paramètres peuvent contribuer à l'affiliation du jeune à sa formation dans son métier. En effet, ses diverses expériences vécues depuis le collège lui ont permis de découvrir des domaines spécifiques permettant le développement de ses compétences et de sa curiosité professionnelle. Ainsi, il a eu l'occasion de se faire des opinions qui ont influencé sa perception de son futur métier. De plus, ses fréquentations dans son club de vélo et sa socialisation familiale ont aussi pu mener Thomas à réfléchir sur ses choix de carrières.

Néanmoins, ces paramètres peuvent aussi complexifier l'affiliation du jeune à sa formation dans son métier. Effectivement, les expériences vécues par Thomas au cours de son CAP auraient pu être contraires aux attentes qu'il avait au moment de l'entretien. De fait, si ses stages ou les interactions dont il a disposé lui avaient donné des résultats différents de ce à quoi doit ressembler le métier, alors cela aurait pu entraîner chez l'adolescent, des difficultés d'ajustement. En revanche, pour l'instant Thomas a toujours été satisfait de ses stages, a été félicité et souhaite d'ailleurs revenir à l'hôpital de [REDACTED] pour y travailler.

Aussi, Thomas peut être soumis aux influences externes. En effet, s'il est incité à se diriger vers une voie scolaire qu'il ne souhaite pas prendre alors cela risquerait de créer chez lui des conflits internes compliquant son engagement.

*
* *

II- d) Cet entretien s'inscrit dans le cadre d'une recherche biographique en éducation, visant à recueillir des récits de personnes et à favoriser l'émancipation des individus. Nous pouvons rapprocher cette recherche du niveau intra-individuel de Doise qui concerne les caractéristiques d'un individu et son vécu personnel. Cette approche est souvent associée à la raison narrative, permettant à Thomas de partager son histoire personnelle afin que l'on puisse mieux comprendre ses préférences et ce qu'il aime sans crainte de jugement. Effectivement, lorsque l'on donne à une personne l'occasion de parler de sa vie dans une temporalité passée, on lui offre aussi la possibilité de mieux se comprendre et se connaître.

De plus, selon la fonction exploratoire de D. Bertaux⁴, le récit de vie recueille des informations via les témoignages obtenus durant les entretiens. Ce récit donne la possibilité à l'interviewer de demander des explications plus précises sur ce qui n'a pas été compris ou sur ce qui manque de précision : à savoir, ce que signifie « ATMCF » et « ASSP » ou encore « quels sont les magasins qui manquent selon-toi ? ». Cette narration subjective a permis à Thomas de partager des éléments clés de son parcours de vie qui sont abordés de manière chronologique (expériences, stages, camarades de classe, loisirs, aspirations professionnelles et personnelles), favorisant la reconstitution de son histoire de vie.

Par conséquent, en accordant à Thomas l'opportunité de s'exprimer de manière narrative, cet entretien contribue à son émancipation personnelle et professionnelle. Également, par les précisions qu'il apporte sur ses parcours personnel et professionnel, ses passions et ses souhaits futurs, l'adolescent retrace les étapes de sa vie, reconstitue son histoire et révèle les différentes étapes qui ont marqué son identité et ses choix contribuant à nous montrer son développement personnel.

En outre, analysons le comportement des deux individus.

L'interviewer adopte une approche ouverte et bienveillante, favorisant les questions ouvertes afin d'encourager Thomas à s'exprimer librement dans le développement de ses réponses. Cette pratique vise à favoriser un dialogue fluide et de confiance donnant lieu à l'obtention d'éléments essentiels et pertinents pour la recherche qui était menée. L'objectif de cette méthodologie est de faciliter l'expression du sujet pour obtenir son propre point de vue sans lui imposer de contrainte et sans forcer la tâche de manière à laisser libre cours à sa parole.

Au début de l'entretien, Thomas semble stressé, il ne répond que par de courtes réponses qu'il ne justifie pas. Plus le temps passe, plus l'adolescent va se montrer confiant et ouvert d'esprit en répondant librement aux questions qui lui sont posées. En revanche, ses réponses nécessitent parfois une relance de la part de l'interviewer, par manque de développement ou de pertinence. Il utilise un langage informel, utilisé en dehors de la sphère professionnelle, qui pourrait témoigner d'une certaine proximité avec l'interviewer.

Enfin, nous pouvons comprendre que cet entretien se concentre principalement sur les souhaits futurs de Thomas. Néanmoins, pour les comprendre, l'interviewer, prend le temps d'explorer les expériences passées de ce dernier, permettant une meilleure compréhension de sa vie dans la globalité.

*
* *

III- Cet exercice, consistant à analyser un entretien, me semble avoir été très pertinent et utile à mon cursus en Sciences de l'Éducation et de la Formation et à mon futur professionnel pour plusieurs points.

Tout d'abord, il m'a permis de renforcer ma capacité à analyser le parcours de vie d'un adolescent. En effet, j'ai réalisé l'importance de considérer ce que les personnes, ici Thomas, aiment et le vécu de leurs expériences, pour comprendre leurs besoins et leurs motivations. Ainsi, pour analyser l'entretien, il m'a été facile de structurer ma pensée. De fait, lors de l'analyse de l'entretien avec l'adolescent, j'ai regroupé ses réponses en plusieurs thèmes récurrents : ses souhaits éducatifs et professionnels, sa famille, son intérêt pour le cyclisme et ce qu'il aime dans la vie de tous les jours. En

interprétant ses réponses de manière critique, j'ai été en mesure de comprendre comment ces éléments ont influencé ses aspirations futures et son développement personnel. De ce fait, il m'a été possible de comprendre le parcours de vie de Thomas et la façon dont ses expériences passées ont façonné ses choix.

Également, cet exercice m'a aidé à obtenir une interprétation plus précise des données qualitatives dans un cadre éducatif afin de me familiariser avec ces dernières. Ces données permettent, comme nous avons pu le voir avec Thomas, d'approfondir les expériences, les perspectives et les opinions des individus interrogés.

Ensuite, dans le cadre du cours « approches biographiques », l'analyse de cet entretien m'a donné l'occasion d'approfondir la compréhension que j'avais des processus de socialisation primaire et l'impact que ces derniers possèdent sur le parcours de vie des individus dans la formation de leur identité. En effet, faire acte de socialisation nécessite d'avoir des interactions intentionnelles ou non avec ses pairs. Interagir avec ces derniers est primordial pour le bon développement de la personne dans la construction de son identité. D'ailleurs, selon H. Wallon⁵, l'individu est social. Il l'est par suite d'une nécessité humaine.

Enfin, selon moi, cet entretien sensibilise à la diversité des parcours comme on a pu le constater avec Thomas et ses frères et aux aspirations que peuvent avoir les élèves. Ainsi, je pense qu'il serait essentiel, en tant que future enseignante, de m'intéresser aux préférences des élèves en les incitant à partager leurs expériences personnelles et de mobiliser ces dernières pour adopter une approche différenciée et inclusive dans l'enseignement. En reconnaissant la diversité des parcours des élèves, il pourrait être possible de créer une ambiance d'apprentissage favorisant l'engagement de chacun et contribuer à une meilleure réussite scolaire. De plus, il est nécessaire, en tant que professionnel de l'éducation, et comme l'a très bien fait l'interviewer, d'encourager les élèves à réfléchir sur leurs expériences et à les interpréter de manière critique, les aidant, de cette manière, à mieux se connaître et à prendre les meilleures décisions concernant leur parcours académique et professionnel.

*
* *

IV-

Authier, D. (2022). Cours L1 S2 – « Approche psychosociale »

Authier, D. (2022). Cours L2 S3 – « Psychologie de l'adolescent »

Authier, D. (2023). Cours L3 S5 – « Jeunesse et éducation à la santé »

Jacques, M.H. & Alonso, P. (2024). Cours L3 S6 – « Approches biographiques »

Abolo, R. (2023, 27 décembre). *Quatre niveaux d'explication pour anticiper les freins à la conduite d'un changement*. Stimulus. <https://www.stimulus-conseil.com/quatre-niveaux-dexplication-anticiper-freins-a-conduite-dun-changement/>

¹Doise, W. Psychologue social, enseignant universitaire et chercheur belge.

²Darmon, M. (2006). *La socialisation*. (2^{ème} édition). Armand Colin.

³Favre, D. (2015). Trois systèmes de motivation et non un seul. Dans : D. Favre, *Cessons de démotiver les élèves* (pp. 37-46). Paris: Dunod.

⁴Berteaux, D. Sociologue français, directeur de recherche au CNRS.

⁵Wallon, H. Psychologue, médecin et homme politique français.

Prénom anonymé	Lycée	Filière	entretien	âge lors du 1er entretien	lieu de résidence	régime scolaire	parcours antérieur
Théo	LP Georges Rouault à Saint Victor	Maintenance véhicules automobiles	individuel 36'	17 ans	Chef lieu département	interne	3ème prépa pro
Stef	LP Georges Rouault à Saint Victor	Maintenance véhicules automobiles	individuel 45'	16 ans	Famille dans un village du département (originaire de Valenciennes dans le Nord de la France et beaucoup de déplacements)	Interne	A commencé tardivement l'école avec de fréquents déménagements (mode de vie de la famille, des gens du voyage). Ecoles à Saint-Frion, F. Aubarède, LP Danièle Gaubert à Bourgeux avant Saint-Victor
Dylan	LP Georges Rouault à Saint Victor	Maintenance électrique	individuel 35'	17	Ville principale de l'académie	alternant en appartement	troisième générale
Mathias	LP Georges Rouault à Saint Victor	Gestion espaces verts	individuel 24'	16	St-Victor	interne	Il était au collège à Aubarède
Paolo	LP Georges Rouault à Saint Victor	Maintenance véhicules automobiles	individuel 36'	17	Aubarède	interne	école maternelle à Felletin jusqu'au CE1, modification MDPH, l'ITEP d'E jusqu'à la 6ème, de 6ème à 3ème au collège à ch- M, en SEGPA, maintenant DITEP PRO
Melvin	LP Lafontaine à Brissac	Maintenance véhicules automobiles	individuel 49'	17	Brissac	Externe	NC

Mokhtar	LP Lafontaine à Brissac	Réparation des carrosseries	individuel 26'	17	Brissac	1/2 p	il etait a Henri Sautet en ecole primaire , college à Jean Moulin ,au Lycée Lafontaine de Brissac.
Marcel	LP Lafontaine à Brissac	Maintenance véhicules automobiles	individuel 22'	18	Commune à 25 km de Bridsac	Interne	Marcel a été scolarisé à la Réunion en 4e classe SEGPA. Il est arrivé en 2020 avec sa famille dans le Limousin donc il y a 3 ans. Et avant d'entrer en CAP MV, il a fait un apprentissage en jardinerie/paysagiste.
Marcus	LP Lafontaine à Brissac	Réparation des carrosseries	individuel 36'	16 ans	Commune du département voisin	interne	avant d'arriver en plomberie et en CAP, il a fait une 3ème enfin il dit que ce n'est pas vraiment être en 3ème générale vue qu'il avait un PAFI qui lui permettait de faire beaucoup de stage quand il le voulait du moins dès qu'il avais trouver un stage et une date.
Victor	LP Lafontaine à Brissac	Réparation des carrosseries	individuel 24'	15	Commune à 15km de Brissac	Demi pensionnaire	
Tanguy	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Petite enfance	individuel 35'	15 ans	Commune à 55 km du LP dans un département voisin	interne	Maternelle et primaire à sa commune puis collège Léon Blum + 3ème prépa à Bourgeux

Paul	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Service restauration	individuel 28'	15 ans	Commune du département à 35 km du LP	*	collège de P lycée de saint-Victor
Gauthier	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Cuisine	individuel 28'	16 ans	Bourgeux	internat	CAP Cuisine
Malo	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	BP Esthétique	en duo avec Romane 46'	18ans	Commune à 110 km du LP dans un département voisin	Interne	Primaire à M(commune de son déprt) et collège Victor Hugo à T,0chef lieu de son dépt
Romane	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	BP Esthétique	en duo avec Noa	17ans	Ville de 10000 hab à 75 km du LP	Interne	Ecole primaire et collège voltaire dans la commune
Alison	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Cuisine	individuel 34'	15 ans	Commune du département à 40 km du LP	interne	Collège Barsac 3ème générale
Lisa	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Coiffure	individuel 20'	15	Commune du département à 40 km du LP	Interne	
Flavie	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Petite enfance	en duo avec Nora 32'	17	Commune à 55 km du LP dans un département voisin	2ème année AEPA	2 ans en école privée puis publique. Collège en Segpa puis CAP petite enfance au lycée
Nora	LP Danièle Gaubert à Bourgeux	Coiffure	en duo avec Flavie 32'	17	Commune du département à 50 km du LP	interne	École publique puis collège classique et CAP coiffure ensuite

Léo	LP Marie de Noailles à Belchatel	Maçonnerie	individuel 41'	16 ans	commune à 10 minutes en voiture du LP	apprentissage	Intérêt initial pour la peinture influencé par le père et le grand-père (eux-mêmes peintres). A choisi directement le CAP Maçonnerie après la 3e, bien qu'il aurait pu intégrer une seconde générale
Osman	LP Marie de Noailles à Belchatel	Maçonnerie	individuel 30'	18ans	Belchatel et H 'ville principale académie	Apprentissage (alternance)	Collège Pierre Ronsard à H (ville principale de l'académie)
Lilou	LP Marie de Noailles à Belchatel	Peinture	individuel 25'			Nc	
Houssine	LP Marie de Noailles à Belchatel	Maçonnerie	seule la 2è partie de l'entretien est retranscrite 25'			NC	
Thomas	LP Marie de Noailles à Belchatel	Peinture	non retranscrit	18 ans	Commune dyu département	externe, 2ème année CAP	2eme année apprentissage CFA H (ville principale de l'académie), non aboutie, 1ère année très difficile car on ne lui donnait rien à faire, sauf nettoyer? Mieux en deuxième année mais "trop de retard pour avoir le diplôme"
Djamel	LP Marie de Noailles à Belchatel	Peinture	non retranscrit	16 ans	H (ville principale de l'académie)	externe, 2ème année CAP	1ère année CAP dans un LP à Mayotte, où il avait "des bonnes notes". Est venu rejoindre son père car il avait des problèmes là bas
Jean-Philippe	LP Marie de Noailles à Belchatel	Maçonnerie	non retranscrit	17 ans	Ville principale de l'académie	externe, 2ème année CAP	1ère année CAP dans le même lycée

Aldo	LP Marie de Noailles à Belchatel	Maçonnerie	non retranscrit	17 ans	Commune à 10 mn du LP	externe, 2ème année CAP	Collège à Belchatel, pas de très bonnes notes, "faisais le clown", puis 1ère année CAP au LP de Belchatel
Maamar	LP Joseph Joffo à Aubarède	Employé polyvalent de commerce	individuel 27'	17 ans	Commune à 30km du LP	interne	Apprentissage en carrosserie
Mélissa	LP Joseph Joffo à Aubarède	Employé polyvalent de commerce	individuel 25'	17 ans	NC	1/2 p	Segpa au Collège à CH (secteur)
Thibault	LP Joseph Joffo à Aubarède	Agent technique en milieu familial et collectif	individuel 35'	18 ans	Saint Victor	interne	Collège à guéret, sixième et troisième en SEGPA : bon comportement + bon travail, ses professeurs sont contents de lui
Salima	LP Joseph Joffo à Aubarède	Agent technique en milieu familial et collectif	seule la 2è partie de l'entretien est retranscrite		NC		Arrivée en France et difficultés face au Français; usage du Mahorais; n'a pas bénéficié d'aides

Joris	LP Joseph Joffo à Aubarède	Employé polyvalent de commerce	individuel 28'	16	commune à 50 km du LP	demi-p	4è et 3è en lycée agricole
Lorenzo	LP Joseph Joffo à Aubarède	Agent technique en milieu familial et collectif	individuel 30'	16 ans	Aubarède	internat	CAP ATMFC/cuisine
Elsa	LP Joseph Joffo à Aubarède	Bac pro commerce	individuel 53'	21ans	Aubarède	internat	CAP EPEC

vécu de la scolarité	choix ou influence vers CAP	intégration en classe	matières positives	matières négatives
ça se passait bien	fortement encouragé par les parents	?	?	Les TP
Difficultés au départ (moyennes basses, peu d'intérêt). Constate des améliorations et un engagement progressif (de bons résultats: notes jusqu'à 14/20 et a eu son brevet sans révisions à la maison)	Père mécanicien --> Intérêt pour les voitures	Environnement scolaire où il a un sentiment de soutien malgré des tâches complexes pour lui. Apprend surtout en classe, sans révisions à la maison.	Reconnu pour ses compétences en mécanique	/
durant sa formation générale, il s'ennuyait et se décrit comme cancre car il avait des petites moyennes en mathématiques et français... lorsqu'il était au collège, dans son parcours actuel, il dit être le meilleur de sa classe avec une moyenne de 17	JEU vidéo, grâce à MINECRAFT	Dylan obtient d'excellentes notes dans sa filière professionnelle	Dans son parcours CAP il est le meilleur élève avec 17 de Moyenne, il dit aimer plus la pratique que la théorie	les enseignements généraux
En segpa car il avait du mal à suivre mais sa scolarité s'est bien passée	il ne savait pas trop où aller en troisième soit en agricole ou en mécanique, puis il a choisi la voie de la mécanique, il lui plaît de démonter des choses et de les remonter	il était avec ses amis dans le troisième et quatrième puis sixième cinquième.		
dans l'ensemble s'est bien passé	*	il prend un traitement pour la concentration, compliqué pour lui d'être en cours	*	*
SEGPA Jean-Lurça / lycée LAVOISIER	formation frère au lycée Lafontaine mécanique; frère serrurier; mécanique moto avec frère	Bonne	français les maths e / ébénisterie- la mécanique	Maths

il est allé à école forestière puis a Meymac pour faire l'E.R.E.A pendant deux ans puis troisième année à Jean Moulin	il aime beaucoup la forêt, les animaux, il a testé bucheron, mais il ne s'est pas trop plu, puis il a testé la carrosserie pendant une journée et il la préfère.	il aime bien les ateliers, les collègues, les profs, ses collègues lui proposent d'être délégué	les maths, les sciences, les ateliers (le premier clou pour remettre les tables droites, la soudure, le mastic, le nettoyage extérieur et intérieur)	
Marcel évoque un manque de pratique au sein de son CAP MV.	Sa passion pour la mécanique vient de son père. Car depuis tout petit, il fait de la mécanique au côté de son père.	Marcel n'évoque pas de difficulté particulière dans l'intégration au sein de sa classe de CAP. Il précise qu'il y a beaucoup d'entraide entre les élèves.	Marcel porte un intérêt particulier à la pratique, pour lui on peut apprendre qu'en faisant. Il aime bien les mathématiques et le sport car il a une bonne relation avec ses professeurs.	Il évoque des difficultés particulièrement en français, notamment par l'attitude de la professeure. De manière générale, il ne trouve pas réellement d'intérêt dans les cours théoriques.
était dans un lycée professionnel en menuiserie/ plomberie au départ et comme il n'avait pas choisi cela, on l'a mis en CAP RDC parce qu'il y avait pas assez de place et que ces notes ne suivais pas entre temps le CAP RDC était son dernier vœux et il l'on mis là.	au départ il voulait faire un parcours mécanique voiture mais malheureusement il n'a pas eu ce qu'il voulait. Il voulait celui là vu que dans sa famille ils travaillent dans la mécanique	Il est arrivé au lycée Lafontaine après la Toussaint et il dit que ça se passe bien au niveau de l'intégration même mieux que dans l'autre lycée à S. (dépt voisin) où il a fait de la plomberie avant d'arriver au CAP et qu'au collège.		
Primaire Donzenac Collège Bossuet-SEGPA-Lavoisier Brissac: 1 ^{ère} année CAP Carrosserie	famille- copains	mauvaise ambiance	Maths-Français	Anglais
bavard mais bosseur, s'est senti un peu "abandonné" avant la 3 ^{ème} prépa + harcèlement de la part des autres élèves (rumeurs). À partir de ce moment là, a ressenti une bonne entente prof/élèves, écoute + bienveillant	Choix personnel : bon feeling avec les enfants depuis la 6 ^{ème} --> très bon contact avec son petit frère et ses amis (jouer avec eux, les surveiller, aide aux devoirs...). Sa famille, amis et professeurs l'ont ensuite encouragé	Maintenant ça va	Anglais, matière professionnelle (pratique)	Les maths, le français

pas très bien passé	devenir barman, son prof de lycée (orientation), hall de l'agriculture la présentation de plusieurs filière , attirer son attention le service	*	pratique en service	chimie, sciences
Bien		Bonne	Toutes les matières	Anglais
Bonne mémoire auditive et visuelle, mais peu de techniques de travail	J'aimais bien faire des massages à ma maman et ça me plaisait	Je connais déjà les locaux, les professeurs. Je connais leur façon de travailler, participation à des activités du lycée	Anglais	les maths
Bon élève	J'ai appris à me coiffer, à faire des soins à mes cheveux toute seule à la maison et ça m'a beaucoup plu de me coiffer. Alors je me suis dit que plus tard j'aimerais bien coiffer les autres	Positive, mais decu des enseignants qui dévalorisent le choix des bac pro	Les langues étrangères	Les sciences
Juste la moyenne "moyen" / se sentait "bien" au collège	Pas son choix premier, aime la cuisine mais pas ce qu'elle préfère. Voulait faire des arts appliqués à La Souterraine pour devenir professeur d'art plastique ou designer/ Puis à Montluçon en bac pro métiers de la mode	Bien: s'entend avec "quelques personnes". Mais cours difficiles avec une classe compliquée (bruits, exclusions, absences professeurs (éco gestion)). A de bonnes notes (14 moyenne SI)	Enseignement des matières professionnelles: sérieuse, assez calme (cuisine pédagogique)	co inter: français et cuisine, ne comprend pas forcément l'apport des deux disciplines
Collège, à Pontaurmur	mère : incite à rapidement gagner sa vie	Bien	Non précisé	Aucune
Harcèlement	Aime s'occuper des enfants. Stage de découvertes en maternelle	Non communiqué	Matières professionnelles	Matières générales type français, histoire
Non communiqué	Conseils d'une professeur pour partir en CAP et la coiffure lui plaisait le plus	Non communiqué	Le reste des matières	Histoire

Hyperactif dès l'enfance: n'aimait pas rester assis en classe. A eu des difficultés en 6e et 5e, mais s'est amélioré en 4e et 3e	A changé d'avis sur l'apprentissage. Souhait d'en faire un en milieu de sa deuxième année de CAP. Choix du type de CAP influencé par son père et grand-père (maçonnerie = opportunités économiques plus que la peinture)	Bien : bonne autonomie en atelier et actif dans les tâches pratiques	Ne précise pas mais dit obtenir de bonnes notes dans la majorité des matières	/
Je voulais partir à Belchatel, mon éducateur m'a dit là-bas, c'est toi, tu vas revenir à 19h. J'ai dit ok ce n'est pas grave, on va essayer.	C'est les éducateurs qui m'ont emmené là	Facilité d'adaptation	Non mentionnée	Non mentionnée
			Maths	
dyslexique, problème dans les matières scolaires	enfant placé, besoin d'une formation courte et professionnalisante, voulait gagner de l'argent d'où choix premier de l'apprentissage	bien reçu pas ses camarades, "on s'entraide" et les profs aident, même si c'est moins approfondi que sur les chantiers	les cours en atelier, math, histoire les profs sont attentifs	français, dyslexie, dysorthographe
très bon niveau à Mayotte 17/20, 10-11 à Belchatel, déçu mais s'accroche	des gens de la famille dans le bâtiment, veut un métier, trouve qu'on ne construit pas comme il faut à Mayotte, voudrait être dans l'armée, a fait son dossier, mais veut assurer avec un diplôme et un métier au cas où	déplore parfois des insultes dans la cour, ne parle pas vraiment des camarades de classe, les profs aident	pas d'infos	flou
n'aime pas l'école mais s'accroche car il sais ce qu'il veut: il veut être patron, avoir sa boîte gagner des sous	veut gagner sa vie, son père au Gabon est "maçon", en fait il précise que son père touche à tout corps du bâtiment, mais qu'il faut en savoir plus; lui-même veut devenir patron	les élèves se soutiennent, s'entendent bien, les profs sont présents et aident. Une prof de français donne des livres pour l'aider à développer son vocabulaire (en demande pour mieux écrire ses textes de Rap)	le français, les maths, les profs sont "agréables"	pas d'info

collège très moyen, faisait le clown a été harcelé, et a lui-même harcelé	travaille dans le bâtiment depuis tout petit, son père a fait des chantiers en prison, des gens de la famille sont dans le bâtiment, fréquente des chantiers et donne des coups de main à son beau frère ou son père	ça se passe bien, sentiment de solidarité entre élèves, profs attentifs, notamment un prof d'atelier qui leur a appris dès le début les règles de sécurité, quelle posture pour porter du lourd, soulever, a montré par lui-même...	les cours en atelier, les maths car le prof aide	pas d'info
Après la 3ème, il va en apprentissage en carrosserie lans/ puis bascule en CAP	Il part dans un lieu de vie où il est conseillé par ses encadrant, on lui dit par la suite d'aller au lycée d'Aubarède et qu'il pourrait s'y plaire là-bas et ne voulais pas perdre de temps dans sa scolarité	ça se passe plutôt bien, marche à son rythme, les professeurs sont carrés	pas spécialement de préférence de matière, aime plus les matières professionnelles	Français; Histoire ce n'est pas trop son truc
Après la Segpa, elle a su qu'elle voulait poursuivre dans tout ce qui était vente ect, elle s'est donc dirigée vers un CAP.	Grâce aux stages effectués en segpa, elle a fait des stages dans des magasins de vêtements et à la maternelle et elle s'est rendu compte que c'est la vente qui l'intéressait	Très heureuse et n'est pas déçue du lycée, bon résultat avec 15,55 de moyenne, félicitation au premier semestre	pas de préférence	pas de préférence
première année difficile à cause de l'éloignement familial (internat)	Sa mère a choisi pour lui (et le directeur)	bonne	Préfère les TP	Cours théoriques car il n'aime pas rester immobile : il a l'impression de ne rien faire
Timidité pour prendre la parole; bonnes copines	Sa famille d'accueil a prospecté et elle a accepté			

2 stages dont un en méca moto	H (ville principale de l'académie) à 1h30 et Aubarède à 40'			
Aime son cap	passionné de cuisine	Bonne à l'internat	Math, histoire, géo, sport	Sciences de la vie et de la terre
bonne expérience en lycée pro	Prof principal (Madame Poésie), une amie	Bonne	Espagnol	Math

réussite? Projection pour le CAP	quelles act péri-sco	lieu des stages	type d'entreprise	déroulement stage	durée stages
ça lui plait, motivé, peur de pas réussir		Carreleur / garage	divers garages et un auto-entrepreneur	mécanique auto	
Obtenir le CAP en attendant de pouvoir se préparer à devenir maître-chien	Judo à Aubarède depuis 5 ans (ceinture orange), apprécie l'ambiance collective. Cadet de la gendarmerie , autres activités comme le tir réduit. A fait le SNU	Garage "PM Auto" à Bourgeux, où travaille son père	Garage automobile spécialisé marque Peugeot	Des tâches multiples confiées: vidanges, démontage d'embrayages, réparations sur des véhicules spécifiques comme une Clio Williams	3 semaines
Il dit que la première année de CAP est facile pour lui, il attend de voir la deuxième année, si y a des difficultés pour commencer à réviser, à la fin de la formation il fera le choix entre continuer dans l'électricité ou devenir Pompier	jeux vidéos, sorties entre amis, avec les collègues, il est aussi jeune sapeur pompier	Petite entreprise d'électricien (il n'y a pas d'information sur le nom de l'entreprise)	Câblage, installation de borne électrique	Dylan est en alternance sur 2 ans de formation, il a commencer son stage en aout	La durée de l'alternance est de deux ans, le temps de la formation et l'acquisition de son diplôme
	il fait de la musculation et le gymnase.	à Aubarède	une entreprise d'espaces verts Juilles motoculture	il etait bien ,il lui plait	Trois semaines
*	Bricolage	1- Volkswagen, chef lieu dépt 2- Saccoton, Electrecité, commune 25 km 3- motoculture, Aubarède, 4-Micard, Aubarède	1-Fabrication automobile, 2- électricité, 3-vente, 4- agriculture, 5-motoculture	1- laisse s'impliquer, 2- pas tellement plus, 4,5 avait des fois pas beaucoup de matériels de motocultures, travaillent sur matière agricole	*
Peintre- Maçon	non	Larche- Brissac	Mecanique	NC	2*3 semaines

il va faire les deux ans et avoir le CAP de croissier puis le CAP de peinture	VTT et méca avec copains	les trois stages a Brissac	vente a la super marché puis en mecanique dans un petit garage puis en carrosserie	le premier stage est super , il fait la caisse, la boucherie coupé la dinde ,remettre en rayon les produits mettre des etiquettes sur les fruits , la deuxieme et la troisieme etaient aussi bien	la première et la deuxième pendant deux semaines , la troisième pendant un mois
Il dit ne pas forcément prêter attention aux notes. Néanmoins, il se projette, car il évoque le fait que s'il obtient le CAP, il travaillera, Marcel précise qu'il aurait déjà trouvé une entreprise pour l'accueillir en tant qu'employé. Et si malheureusement, il ne l'obtient pas, il souhaite poursuivre un apprentissage dans le même domaine.	Mécanique : il travaille sur une mobylette (cela lui permet de s'entraîner pour l'école.) .	Correia à Uzerche	Garage automobile	Le stage se passe bien. Marcel aime la relation avec les clients. De plus, cela lui permet de parler Créole, puisque certains des clients parlent cette langue.	/
Le CAP en Carrosserie ne l'intéresse pas tellement	moto avec copains et sorties ebville	Faurie Bourlière à Brissac	Il a été chez faurie access Audi en mécanique	ça c'est bien passé	3 semaines
Trouver un patron pour apprentissage mécanique	Aucune	Allasac - St Germain les Vignes- Objat	Restaurant - Carrosserie mécanique	Négatif en carrosserie chez Citroën à Objat	2 semaines chaque stage
Un peu effrayé, il appréhende les oraux et les écrits	Association sportive : ont monté une équipe de foot avec une professeure + kickbike (ateliers vélos)	En cuisine / en sécurité / deux fois en petite enfance (maternelle) / En centre de loisirs	Centre aéré	Structure petite enfance	Super bien passé, on lui a donné des responsabilités + il était content de lui, il parle de "deuxième famille"

donne assez de moyen pour arriver c'est pas trop compliquée	avec les copains, sorties, console, course, vélo	bistrot d'autrefois, Chambo-sur-voeize	entreprise de restauration	agréable, stage plus d'observations que de pratique	un mois
*	foot en club - a arrêté il y a 6 ans	collectivité à l'école	Hopital, lycée, agriculture		*
Masseur	J'ai tout ce qu'il faut chez moi, j'ai ma table de massage, j'ai mes huiles, j'ai mes gommages.	Parfumerie	Institut de beauté	Complicatitons liées au genre, manque d'ouverture d'esprits de certains institus	Deux semaines
BTS Coiffure puis licence des langues étrangères	Pratique de la coiffure et apprentissage des langues pendant le confinement	Petit salon à ville 10000 hab dépt voisin	Salon de coiffure	Très bien	Non mentionnée
Souhait d'une réorientation deuxième année CAP en métiers de la mode (problème liste attente; a fait la démarche de prendre rendez-vous avec un conseiller d'orientation puis d'envoyer un message à son professeur principal pour ensuite en parler au proviseur adoint.)	Couture, pâtisserie. Aime la "petite cuisine" chez soi	Stage 1: cuisine collective (selfs) Stage 2: cuisine traditionnelle (restaurants)	Stage 1 : Dans son ancien collège. Stage 2: veut contacter le Lion d'Or restaurant de sa commune	Stage 1: Bien: se dit plus sérieuse en stage car au lycée "pas du tout sérieuse"	Stage 1: 4 semaines avant vacances octobre
Obtention du CAP	equitation à 45' de chez elle proche mamie tous els samedis	sa commune	Commerce de service	Bon accueil - mise en confiance	2 semaines
Sereine pour la réussite. Aimerait aller en bac pro AEPE à Polaris et sinon elle va travailler directement après.	Foot en club sur sa commune dans l'équipe senior	L'année précédente dans sa commune Année courante à autre comune	École maternelle	Année précédente: Bien passé, mais redondant car c'était la 4ème fois qu'elle faisait le même stage. Année courante: Très bien passé, a eu de bons retours, est encore plus motivée	L'année précédente 15 jours le premier et 1 mois le deuxième. Non communiqué l'année courante
Sereine pour la réussite. Envisage d'aller en bac pro en apprentissage	jouer avec animaux domestiques, se reposer	2 stages en centre-ville de chef lieu dépt	Salon de coiffure pour les deux	Le premier s'est mal passé car elle n'aimait pas la patronne parce qu'elle « ne faisait pas grand chose ». Pour le deuxième elle s'entendait mieux avec tout le monde et a pu plus manipuler en faisant des couleurs	Non communiqué mais probablement la même durée

Souhaite poursuivre en Brevet Professionnel (BP) ou Bac Pro Maçonnerie après le CAP pour avoir + de compétences avant de travailler	Joue au football depuis la sixième. A également pratiqué la batterie, le judo et le rugby : idée de canaliser son énergie	Plusieurs entreprises/ Plusieurs stages en rénovation.	Taille moyenne à grande (plusieurs maçons, menuisiers, charpentiers/ personnel divers et nombreux) . Une spécialisée dans les pierres apparentes et une autre polyvalente	ler où l'entreprise ne faisait que de la pierre apparente mais source d'apprentissage riche. 2ème plus diversifié, + de roulement moins d'efforts physiques "ils tournent". Sérieux et motivation salués	/
Mon patron m'a dit : si tu termines ton CAP, on pourra signer un autre contrat." Il envisage de poursuivre éventuellement un BP maçonnerie	Athlète, joueur de rugby	commune 25 KM Lp	ZOLA RENOV, spécialisée en pierre traditionnelle et rénovation	Ca s'est bien passé	2ans
pense réussir	a arrêté salle de sport à cause de se spieds			Bien	
peinture puis 2ème CAP plaquiste en mention complémentaire pour avoir deux métiers dans ses mains, être polyvalents pour intéresser un employeur	VTT en AS, aime beaucoup s'évader à vélo, a été repéré par un prof d'EPS et associé à cette activité les mercredis après midi	A H ville principale académie, par des connaissances, en lien avec son contrat d'apprentissage précédent	entreprise du bâtiment	stage avec des gens connus dans le cadre du contrat d'apprentissage inabouti; un gars le "verrait bien plaquiste"	1 mois et 1 mois
veut aller à l'armée, mais veut un diplôme au cas où	course à pied pour préparer l'armée: savoir courir un heure en augmentant sa distance, se débrouille seul, avide de connaître des conseils pour améliorer ses performances	à H grâce à son oncle, entreprise en face de chez lui	entreprise du bâtiment	stage trouvé garce à l'oncle, facile pour partir le matin car la camionnette est en face de la maison	pas d'info
veut travailler, assume son ambition d'être entrepreneur, diriger des équipes	RAP, plusieurs enregistrements de titres et réalisation de clips, approfondit la chose depuis qu'il a un manager	à H a cherché, sans trouver au départ; dit avoir été aidé par les profs et des connaissances	autoentrepreneur	çà se passe bien: on bosse plus sur les chantiers pendant les stages	ne parle pas précisément de cela

veut être maçon et travailler, gagner sa vie, continuer à apprendre avec des plus vieux et peut être un jour avoir son entreprise	fait un peu de muscu au lycée, est délégué contre le harcèlement... Angelo la débrouille, toujours au boulot sur des trucs, ferraille, chantier avec son beau frère,	1er et 2ème stage entreprises trouvées avec l'aide du beau frère,	entreprise du bâtiment	1er stage très intéressant: "on apprend beaucoup" "quand il ya des problèmes on cherche à plusieurs", 2ème stage arrêté au bout de deux jours car blessure à l'épaule en manipulant une brouette rendue dangereuse dans un environnement boueux	1 mois puis 2 jours. Il regrette amèrement cette blessure
Qui essaye de tenir le coup pour les révisions avec le stress mais ça va se passer	toucher au moteur et travailler, un peu de boxe de temps en temps	A Aubarède en Bricolage	Magasin de Bricolage	L'employeur est content de son stage, et ça c'est bien passé	2 ans de CAP = 4 stages de 3 à 4 semaines faits à Aubarède en Bricolage
Elle révisait beaucoup et si elle ne comprend pas elle demande aux professeurs, elle apprend beaucoup aussi, elle ne révisait pas à la maison mais écoute beaucoup plus en cours et écrit beaucoup et elle fait confiance à ses professeurs	chez soi : marcher avec chiens; moto avec père	Pâtisserie (boulangerie pâtisserie); magasin de vêtements; Netto à Aubarède; Délices des Abeilles à G. (à 25 km LP) vente et production de miel	magasin de vêtements, vente et production de miel	à Netto, encadrement difficile, sa tutrice ne respecte pas son rythme, elle l'a pressée et trouvé qu'elle n'était pas dynamique et qu'elle manquait d'implication et sa tutrice ne lui expliquait pas beaucoup, moment de souffrance pour elle	Délices des abeilles : 4 semaines de stage et à Netto : 4 semaines
Bac pro ASSP à LP Danièle Gaubert à Bourgeux (assistant soins et services à la personne). Il aimerait bien faire en apprentissage plutôt qu'en scolaire	Vélo en club + salle musculation	Mécanique, boulangerie, vente	hôpital/maison de retraite à côté de Guéret	boulangerie, garage, boutique, EHPAD, hôpitaux/maison de retraite	s'est bien passé, il a été considéré et on lui a donné des tâches à responsabilité (réparer les voitures, poncer les pare-chocs, démonter les pneus, faire des pâtisseries, du pain...), il est fier
	Handball dans son foyer				

CAP obtenu en 2023	moto, sorties en ville	alternance Carrefour market 5km de son domicile	supérette	alternance	1 semaine cours 4 semaines entreprise
Il veut et croit en sa réussite	foot avec copains et jeux vidéo	collège	collège, école primaire, urgence	collège d'Aurenze	aime faire la cuisine , pas ménage
*	*	Chaussea	intermarché, crèche, carrefour market, boulangerie		il lui plait bcp

qui a encadré? (tuteur)	qualité perçue de l'encadrement	tâches sources de difficultés	tâches sources d'implication	tâches préférées	tâches dévalorisantes ou rebutantes
3 semaines	l'employeur + 3 stages dans l'entreprise où travaille son père (dont l'oncle est patron)	très bonne, s'est senti valorisé et utile	tuteur trop rapide pour un stagiaire, difficulté à suivre et apprendre + passage du balai	?	?
Un collègue du père (pas le papa directement pour éviter des désaccords)	Relation positive avec son tuteur/ style de travail compatible	/	semble volontaire en vers toutes les tâches confiées	Réparations de voitures anciennes, comme celles qu'il restaure avec son père (205 GTI, 2CV)	Juge l'électrique dangereux
Dylan est encadré par son chef, c'est le même que pour son stage de troisième	Dylan dit être bien intégré au sein de l'entreprise, avec ses collègues. son chef lui conseil de faire de longue études et d'aller au "maximum"	Dénuder du cablage, rester debout toute la journée "c'est plutôt compliqué parfois"	Dylan dit utiliser différents outils pour comprendre certain procédé comme internet avec le visionnage de vidéo explicite, il dit que son chef le fait aussi, internet est un outil pour lui pour comprendre la théorie	La pratique en entreprise	
des salariés , ils étaient contents de lui , ils ont voulu lui prendre			des vidanges, des révisions, changer les câbles moteurs, démonter des tronçonneuses complètes en entière pour passer en garantie puis changer des carter	il préfère l'espaces verts parce que les voitures devient de plus en plus électrique, donc moins faciles à gratter, à monter et démonter	
bon tuteur	bien	*	l- faire de la mécanique, changement de pneus, des vidanges, des entretiens, répare, entretient du matériel de motoculture , matériels agricoles	la motoculture, mécanique	tache agricoles , électrique
NC. Second stage employeur	mauvaise/ bonne second stage	pas de réfénet fixe / les pneus	moteur	freins	NC

un patron salarié	un salarié qui avait des expériences il y a 20 ans				
Le patron du garage	Marcel, évoque surtout un problème dans le comportement des enseignants. Il explique que pour lui les enseignants, n'essayent pas de se mettre à leur place et ne les comprennent pas assez. Il ne comprend pas pourquoi c'est toujours aux élèves de s'adapter. Cependant, il aime toujours autant les cours en atelier	Mécanique électronique	Marcel est persévérant, il a précisé à sa professeure de français qu'il essaierait d'avoir de bonnes notes. Il cherche toujours à comprendre ses erreurs et aime prendre de l'avance sur ses devoirs (notamment en s'entraînant sur sa mobylette).	Il aime beaucoup aller en atelier et faire de la mécanique. Il aime tout particulièrement la "vieille mécanique".	Marcel ne trouve pas un intérêt particulier pour les cours théoriques.
Ne l'a pas mentionné	ils étaient tous gentils même à l'accueil et ça c'est bien passé pour lui		démonter les pneus, les vidanges, monter les pneus, les vidanges, laver les voitures et nettoyer aussi au Kärcher. Il montait les pistons et à aider à démonter les vis.	Aime s'occuper des voitures	
pas de tuteur officiel, était entouré par le responsable pneumatique	bon chez Vulco garde un bon souvenir chez Vulco	aucune chez Vulco	Changer les bougies, les pneus, plaquettes de freins démontage pièce arrière, ponçage	vidanges: Changer les plaquettes de freins	tâches monotones en carrosserie
1 mois (il y est retourné en juillet de la même année)	Une animatrice + sa tutrice	Bonne entente, échanges fluides, à l'écoute	Il avait le sentiment d'être dynamique mais on lui a reproché de ne pas l'être assez (remise en question,	(créer une activité pour un groupe de 3-5 ans), (s'occuper d'une table d'enfant lors d'un repas)	?

Barman, il est parti, la patronne	bien	*	faire de petits cocktails, apprendre des recettes	*	la plonge, être avenant vers les clients
*	Guyet	Positif	*	organisation,	*
Maitre de stage	Quelqu'un d'ouvert d'esprit	Je suis un homme, ça crée des barrières entre les clientes et moi	Le soin	Soins de visage et massages	les ongles
Maitre d'apprentissage	Une bonne communication afin de transmettre les savoirs	Non mentionnée	Brushing, soins capillaires	Tout lui plait bien	Faire le permanent
Stage I: ancien Collège	Stage I : S'est rendu compte qu'elle n'aimait pas	Stage I : la cuisine en générale source de stress avec le monde et les missions et les délais. Peur de ne pas répondre au service clientel (peur que ce ne soit pas "bien pour eux")	Stage I: faire les desserts/ entrées et plats "si besoin" : réassortiment	/	Stage I: nettoyage, service à beaucoup de personnes (source de stress)
Patronne	Satisfaisant	faire les mèches	NC	coupe	NC
Maîtresse	Année courante: Bien encadrée car la tutrice lui faisait confiance, elles l'ont laissée en autonomie	Non communiqué	Tâches dans lesquelles elle a été en autonomie: travail de cuisine avec les enfants	Non communiqué	Non communiqué
Patronne du salon pour les deux	Bien encadrée dans le deuxième, elle a eu plus de manipulation à faire. Elles l'ont laissée en autonomie	Non communiqué	Tâches dans lesquelles elle a été en autonomie: couleur	Non communiqué	Non communiqué

pas plus de précisions, des employés des entreprises	Bonne: attention et félicitation employeurs	Pierres apparentes: mal de dos	Aime être en extérieur (pierres apparentes) mais aussi en intérieur car apprécie beaucoup les différentes étapes et activités: le carrelage, monté du parpaing. maçonnerie + menuiserie.	Aime les tâches diversifiées	Travailler sans bouger ou être inactif sur le chantier
Patron, collègues et chef d'équipe	Très bonne suivi	S'adapter à la manière de travailler des autres	On monte des murs, on fait des coffrages, des enduits, on coule du béton	Tout lui plait bien	Non mentionnée
		dallage/bétonnière car travail à la pelle; tâches dangereuses comme démolition au marteau-piqueur	faire les joints à sa façon; fait des relarques sur la différence lycée entr, cordeau et à l'eoil en entr./vs/ au niveau à l'école	coller portail; monter un mur facile	travail à la pelle
un gars qu'il connaissait de son apprentissage	confiance, se connaissent et le tuteur dit comment il voit le jeune poursuivre	pouvoir accéder aux moyens d'accomplir tous les gestes du métier (reste marqué par le fait d'avoir été longtemps cantonné au nettoyage lors de sa lère année d'apprentissage)	montrer qu'on peut le laisser prendre des initiatives	peindre avec précisions	nettoyer si c'est ne faire que çà
pas d'info	pas d'info	faire tout seul	flou	pas précisé	rien dit à ce sujet
l'autoentrepreneur	confiance, regarde, écoute ce qui lui est montré	pas d'info	bien faire ce qu'on lui demande	bien finir le travail	rien dit à ce sujet

un ancien, qui s'y connaît, plus tard il parle d'un homme de 30 ou 40 ans	apprend beaucoup, on parle beaucoup, on cherche ensemble quand il fait trouver une solution	sécurité sur les chantiers	travailler avec les anciens, chercher à résoudre des problèmes et faire partie de l'équipe	regarder faire puis faire soi-même, prendre des initiatives	rien dit à ce sujet
Il a eu 2 tuteurs sur les 2 ans. Le premier pour le premier stage puis le deuxième au deuxième stage et a re eu le premier et à terminer avec le deuxième	Les première fois, il faisait les tâches avec son tuteur ou quand il y avait des grosses livraisons mais en générale, il était seul comme c'était des petites réceptions		Réception de marchandise pour les mettre en rayon, commande des clients, les appels téléphoniques, contacter les clients, conseiller les clients, facturation, l'étiquetage, changement de prix, scanner des produits, gérer les stocks, vérification de la bonne livraison		
Netto, une tutrice mais la collègue de sa tutrice qui ce nomme Claudine, lui donner un bon encadrement elle comprenait mieux que lorsque sa tutrice lui parlait.	sa tutrice, ne lui expliquer pas bien, c'était assez compliqué pour elle car sa tutrice n'allait pas avec son rythme et la trouver pas dynamique		A Netto, elle faisait du factage, du rayonnage et faisait de l'arrivage sec et conseillait des clients	à Netto c'était le factage et faire de l'arrivage sec	
		Très bonnes : ses tuteurs étaient fier de lui, ils disaient qu'il prenait des initiatives : ça a plu	Répétitif : casser 200 oeufs	cuisine, entretien des locaux, de la lingerie, ranger la vaisselle, apporter la nourriture (des choses simples mais qui font gagner du temps à l'équipe donc ils étaient fier de lui	toutes, ça lui a vraiment plu (particulièrement le fait de pouvoir parler aux patients)
			Faire attention à son langage pour adapter sa manière de parler		

collègues expérimentés	Bonens relations	timidité relation clients	mise en rayon, coupe charcuterie ou fromage	mise en rayon car seul dans son coin	non
		Positif	ménages	*	la plonge,
*	Tiffany	ils lui font confiance	*	caisse, rayon, le merch	

points positifs formation	points négatifs formation	métier envisagé idéal	second choix de métier	métier réaliste	identifications dans l'entourage
passer le balai	à pu toucher à plusieurs domaines / relation de confiance / erreur acceptée	les TP sont trop présents = trop de théorique	BTP : Carreleur	Mécanicien	mécanicien (auto-entrepreneur)
Mobilisation de compétences pratiques utiles pour ses projets	Pas les mêmes méthodes de travail avec les enseignants et au sein du stage	Maître-chien dans la police	/	Maître-chien (entame un cheminement pour atteindre son objectif)	/
Dans sa filière, il est rapide, comprend vite, il apprécie le modèle d'enseignement de son chef le fait qu'il lui montre lui explique puis le laisse en autonomie, il est capable de réaliser des tâches seul	l'aspect financier car il attend d'avoir 18ANS pour passer son permis avec des aides de l'état, la distance entre son lieu de formation et la maison de sa mère.	ÊTRE électricien et monter en grade, il dit vouloir faire de longues études.	Dylan, se voit peut être intégrer la caserne des pompiers de H (ville principale de l'académie) où il est jeune sapeur pompier.	réaliste car il est jeune sapeur-pompier a ses 18 ans il a la possibilité de devenir un pompier	Dylan est toujours ami avec ses copains de troisième, tous ont suivi des voies professionnelles, peintre, un autre fait de la cuisine, puis son meilleur ami qui est avec lui "ici" est mécanicien.
il a le temps pour appliquer ses connaissances et travailler tout seul	il aime pas apprendre le français Les maths, il n aime pas être a internat le soir	Mechanicien d'Espaces verts	soudure		
*	peut causer l'usure physique	être en entretien, au lycée, collège ou autre	*	mécanicien*	*
avoir le diplôme-	NC	peintre dans le bâtiment	Maçon- peintre		Frère

il aime tout dans la carrosserie .et il la préfère parce que le travail dans ce formation est moins que dans le bac pro		carrossier			
Marcel évoque le fait, qu'il y est beaucoup d'entraide entre les élèves au sein de la formation.	Marcel regrette le peu de pratique qu'il y a par rapport au cours théorique. Cela le dérange.	Marcel au départ souhaitait travailler dans la permaculture plantée.	Le second choix de métier de Marcel est la maintenance de véhicule.	Le métier réaliste est donc la maintenance de véhicule.	Il existe une socialisation primaire forte : en effet, il s'identifie beaucoup à son père. Son grand-père était lui-même dans ce métier-là. Cela lui a donné le goût du travail, et une passion pour la mécanique, qu'il travaille depuis tout petit au côté de son père.
tous ces stages se sont super bien passé et n'a eu aucun soucis		Envisage de travailler dans un garage en tant que mécano	il en a pas		une bonne partie de sa famille travail dans la mécanique et font de la moto notamment les amis de sa mère font de la moto et les frères de sa mère aussi font de la moto y compris lui.
variétés des taches en mécanique passionné par la mécanique	La théorie	Chef d'entreprise	Carrosserie	mecanicien	Aucun membre n'est n'a de lien avec ce domaine
Aucune	Bon relationnel prof/élève qui ne se trouve pas en filière général selon lui	?	ATSEM	?	?

*	on est pas traité tous le temps de la bonne manière, horaires chargés	barman dans un casino	immobilier ou commerce	Barman dans un restaurant normal, sa ville*	le frere ou le cousin de sa belle-mere travaille dans un bar
*	Appris l'étayage, les entrées, la tenue de travail				*
Des facilités dans certaines matières donc l'anglais	Refus de certains clients en raison de son genre	Travailler dans les spas et les hotels	Tout est préparé pour lui		Sa belle soeur et son beau père
Formation pratique enrichissant grâce aux stages	Non mentionné	Devenir hotesse de l'air		Ouvrir son propre salon	Sa mère et sa grand-mère
Stage I: taches en groupe avec un copine aussi en CAP cuisine. Taches réinvesties en dehors des stages (ex: taillages de légumes)	Dit qu'elle s'ennuie: ne lui laisse pas faire assez de choses	Faire plus d'études: bac pro métiers de la mode pour ensuite faire un DN / MADE à La S. . Faire styliste ou couturière		/	Importance de sa grand-mère paternelle : couture
Nouvelle Pedagogie source d'amélioration	aucun	ouvrir un salon de coiffure	NC	coiffeuse	Grand-parents-
Les stages en plus, et le fait d'être dans le monde du travail, découverte de la vie active	Pas d'avis donné	ATSEM	Pas d'idées	ATSEM	Pas dans l'entourage même, mais Floriane nous explique qu'elle a ressenti que les ATSEM étaient comme une deuxième maman pour elle à l'école et c'est cet élément qui lui plaît
Directement dans le monde du travail à l'inverse du général	Ne sais pas	Coiffeuse	Pas d'idées	Coiffeuse	Non communiqué

/	/	Devenir auto-entrepreneur dans la maçonnerie après expériences en CDI	/	/	Voulait être peintre: grand-père et père étaient peintre
Apprentissage varié, touche à tout en entreprise	À l'école, c'est plus de la théorie, pas beaucoup de pratique	Maçonnerie	Non mentionnée	Je veux continuer dans la maçonnerie et peut-être signer un contrat avec mon entreprise actuelle	Son frère est soudeur métallique
		sa mère aurait préféré qu'il fasse de l'informatique mais il préfère un métier physique, il dit "j'aime construire"	a envisagé la conduite poids lourds (protéger ses articulations) mais n'a pas aimé la conduite en continu		maçons rencontrés en stage et camarades
profs prennent le temps d'expliquer	niveau en cours est en dessous de ce que l'on fait sur les chantiers	travailler dans une petite entreprise, créer sa boîte?			un ouvrier de la structure
écoute et aide des profs	rien dit à ce sujet	armée			l'oncle mais c'est flou
profs agréables et attentifs		créer sa boîte			l'image du père mais avec une critique de la réalité du travail en Afrique

<p>profs disponibles, qui expliquent bien, activités en atelier bien préparées, on travaille à plusieurs</p>	<p>parfois trop lent, tâches trop découpées, pas assez variées</p>	<p>maçon et peut être artisan patron</p>			<p>père et beau frère</p>
<p>Les stages se sont super bien passé, pas eu de difficulté</p>		<p>Travailler dans la concession automobile</p>	<p>travailler dans la mécanique et faire des petites activités pour mettre de l'argent de côté</p>		<p>Pour la mécanique, ses cousins et oncles qui travaillent d</p>
<p>Elle a beaucoup aimé faire du façing et faire l'arrivage sec</p>	<p>Au niveau de sa tutrice, ça ne s'est pas bien passé car sa tutrice ne lui expliquait pas trop et sa tutrice n'allait pas avec son rythme à elle.</p>	<p>travailler dans le commerce et se voit bien faire du façing</p>			
	<p>à pu être au contact des gens, discuter avec des personnes âgées</p>				
		<p>aide soignante</p>	<p>aide à la personne</p>		<p>sa grand-mère a été soignée à domicile par des infirmières</p>

souhaitait arrêter l'école et gagner argent: profs qui s'adaptent à son aletrannce	concilier les deux; rattraper els cours des non alternants; fatigue	agent immobilier ou	méca moto ou routier	bac pro pour devenir manager v commerce	mère salariée au carrefour market mise en rayon
*	cuisine, machine à découper les légumes				*
*	elle a les mêmes tâches que les autres employés	ne peux pas rédiger de mail, et utiliser l'ordi			futur CDD chaussea

prospection d'emploi?	réseau	distance envisagée de l'emploi	poursuite d'études?	expériences professionnelles (jobs)	rayon géographique des activités	spatialité
oncle mécanicien	à trouver une entreprise pour son alternance	son oncle	?	Bac pro en apprentissage maintenance de véhicule		NC
/	Voisin gendarme/ en contact avec la gendarmerie	ouvert à travailler loin de chez lui	Envisage un bac pro si nécessaire avant de pouvoir entamer sa formation de maître chien	Réparations de voitures avec son père, stages garage et gendarmerie	A beaucoup bougé, enfance nomade (Nord, Belgique, Espagne, Andorre...)/ Sédentarisation en Creuse/ Judo à LP Danièle Gaubert à Bourgeux non loin de chez lui	élargie
le fait que son employeur lui ai proposé de le prendre à l'issue de son stage de troisième, possibilité de poursuivre ses études	Dylan a a lui un réseau professionnel (ses camarades de troisième, son employeurs, ses collègues dans son entreprise au sein de la caserne de pompier), social (ses amis) et familiale sa mère qui le soutien et qui veut le voire "heureux"		Dylan dit vouloir aller jusqu'au BAC et si il peut faire plus il ira jusqu'au BTS voire la licence car plus "tes haut en études plus t'es haut gradé en élèc"	à l'issue de son stage de troisième, il a eu un apprentissage qui lui permet de suivre une formation pratique et professionnelle	Dylan fait sa formation à St Victor, sa mere habite à Sauviat et son activité de jeune sapeur pompier et sur la ville de H (ville principale de l'académie)	repliée
					Saint-Victor - Gueret - Felletin	repliée
*	*	en fonction du travail	après son CAP, il veut refaire un CAP en apprentissage paysager	des stages* pas de job	éloignée de sa ville	
Non	Non	NC	Bac Pro	peintre bâtiment	Autour de Brissac	repliée

il veut travailler comme un salarié puis il veut ouvrir son boîte	personne de l'entourage qui s'intéresse à la croissier		il ne veut pas attendre pour faire le bac		Brissac - Meymac - Haute Corrèze	repliée
Marcel souhaiterait un emploi dans la mécanique et suivre ainsi les traces familiales.	Marcel a trouvé un lycée au sein de sa ville, qui proposait ce CAP maintenance de véhicule. Il a choisi ce CAP pour une question de praticité en ce qui concerne les déplacements. Il ne souhaitait pas déranger ses parents.	Marcel souhaite partir vivre dans un autre pays et suivre ses parents, ils souhaiteraient un pays qui comme il le dit dans l'entretien "qui ne parle pas d'argent". Ils aimeraient soit la Patagonie ou la Mongolie.	Marcel précise que s'il n'obtient pas son CAP, il ira en apprentissage dans le même domaine à Uzerche, car il a trouvé un patron. Et s'il réussit, il souhaite rentrer sur le marché du travail.	/	Limousin	repliée
Il envisage après son CAP de poursuivre une formation d'environ 18 mois chez Renault Faurie compus en mécanique et après la formation optenir un emploi dans une Faurie même si cela n'est pas obligé d'être dans une faurie.		Il aurait aimé être près de sa copine à Aurillac	Non	A deux travailles, il fait de l'éclairages pour les concerts et gère les éclairages et fait aussi des jeux gonflables pour les enfants.	En Allemagne et près de sa copine et tout dépend aussi de là où il auras un emploi.	élargie
Compte faire des démarches auprès des garagistes	Non	10-20 kms pourrait quitter la région	Non	r	à proximité du domicile familiale	repliée
			Dans un premier temps, il aimerait d'abord rester proche de chez ses parents et peut-être s'éloigner avec le temps	Aimerait passer le BAFA		NC

*	le frere ou le cousin de sa belle-mere travaille dans un bar , ses parents étaient dans le domaine, des amis qui travaillaient dans la service	*	*	un stage , pas un job	éloignée de sa ville	Nc
*	*	*	*	*	*	NC
Propre entreprise	Famille et contacts en polynésie	Polynésie (à l'international)	BTS MECP, puis CQP SPA praticien	Stages réalisés en insitut et parfumerie	Aller travailler dans les hôtels en Polynésie	NC
Hotesse de l'air	Non mentioné	A l'international	BTSCoiffure, licence de langues	Stages en salon	Ussel pour son salon, international pour hotesse de l'air	repliée
Veut être sure d'elle: école d'abord pas envie d'un apprentissage.	/	Veut vivre à Paris pour opportunités dans la mode, trouve la ville belle (bijoux, vêtements: choix) Visite de la ville une à deux fois, voyage scolaire de 3ème . Sinon restera dans sa région	Veut être sure d'elle école d'abord pas envie d'un apprentissage. Rester en Limousin pour les études même si elle s'est renseignée sur des formations à Paris dans l'Art	Stage de 3ème d'1 semaine avec prof d'arts plastiques (Guéret), aime travailler avec du monde mais n'aimait pas certains groupes (bruits, manque de respect professeur...)	Limousin; Guéret	repliée
Non	NC	NC	apprentissage BEP	Non	NC	NC
Pas encore	Non	Non communiqué	AEPE à Polaris	Non communiqué	1 ^{er} stage dans le village où elle habite, 2nd stage à 10 min de son village. Lycée à 1h de son domicile	repliée
Pas encore	Meilleure amie	Non communiqué	Bac Pro en coiffure et envisage de trouver un apprentissage	Non communiqué	Stage à 30 min de son domicile et lycée à 1h	repliée

CDI	/	proche de chez lui	Apprentissage: soit BP au Moulin Rabaud à H (ville principale de l'académie) ou à Felletin pour certification complémentaire en rénovation	/	/	repliée
Signer un contrat avec son entreprise	Patron, éducateur	Local (veyrac et alentours)	Si je continue mes études, je ferai un BP maçonnerie ou BTP	Apprentissage chez Zola Rénov	Autour de H (ville principale de l'académie) et Veyrac	repliée
			non préfère le travail et gagner de l'argent			NC
	l'ouvrier peintre rencontré sur des chantiers	pas évoqué	veut faire un 2ème CAP	a fait des petits chantiers pour gagner des sous	lycée à Belchatel, logement à Thouron, environ 30' et stage à H (ville principale de l'académie) et environ là encore assez éloignés	repliée
	personne à part l'oncle	pas évoqué	pas prévu	pas d'info	Lycée à Belchatel, prend la camionnette le matin en face de chez lui pour aller sur les chantiers	repliée
	pas indiqué	pas évoqué	veut diriger son entreprise donc sait qu'il va devoir continuer	rap	Lycée à Belchatel et stage dans des chantiers, à partir de H (ville principale de l'académie)	repliée

	beau frère et ouvriers rencontrés sur des chantiers	pas évoqué	ne sait pas après le CAP	donne la main à la famille en plein d'occasions: investissements dans l'économie familiale d'"une famille de gitans"	lycée à Belchatel, sateg dans une entreprise assez proche mais beaucoup de déplacements sur les chantiers	repliée
Pour la mécanique ses cousins et ses oncles qui travaillent dans la mécanique	Ses cousins et ses oncles	Près de sa famille	Bac pro après le CAP mais seulement par déclic sinon il n'envisage pas forcément de faire des longues études	a part travaillé dans les petits marchés avec son père, non	travaillé dans le nord à Boulogne- sur mer	élargie
						NC
	Aimerait intégrer l'équipe d'un hôpital où il a fait 2 stages (à Saint Feyre)		Plutôt autour de H (ville principale de l'académie) mais excentré, pas en centre ville , il veut quitter Guéret	Peut être que oui, est mitigé, ne sait pas trop. Aime apprendre mais n'aime pas aller en cours		NC
	copines en CAP administration ou réceptionniste		Envisage Bac Pro ASSP à LP Danièle Gaubert à Bourgeux par la voie scolaire car craint que'en apprentissage cela aille trop vite			NC

idem	non	proche, camapgne pas grande ville attachement à la Creuse; met de l'argent de côté pour avenir et passer permis	oui bac pro	alternance	vacances Corse, Nice Paris, Savoie Vendée avec parents	élargie
*	*	*	*	2cap en cuisine	*	NC
sa sœur, cousine (serveuse), amie (action), florence (AESH), Mme F (prof d'espagnol)			Toulouse ou Bretagne Sète		Sanson (fabriques des cageots pour fruits et légumes)	élargie

loisirs	métiers de l'entourage	prof père	CSP père	parcours pro père et formation	profession mère	CSP mère
		oncle mécanicien	vendeur en boulangerie	vendeur + artisan boulanger	CAP boulangerie	aide soignante à l'EHPAD
Judo principalement cf case périscolaire	/	Père mécanicien (Peugeot)	Employé qualifié	Formation AFPA, a appris seul	Mère au foyer (anciennement vendeuse en charcuterie Carrefour) A arrêté pour s'occuper des enfants	Sans emploi
Il aime lire des mangas, jouer aux jeux vidéos point d'origine pour sa passion avec l'électricité, des activités entre amis les sorties aux restaurants		Dylan partage le fait que son père était pompier et que actuellement lors de l'interview, il ne sait pas si son père travaille ou pas. Cependant son beau père est à l'armée	concernant son père biologique. Dylan dit ne plus avoir des nouvelles de lui car il ne le voit plus. Son beau père est militaire.		La maman est secrétaire	
le sport	son oncle agriculteur mais maintenant il est à la retraite , ses amis dans les batiment	agriculteur ,Il a une ferme de bovins	il a son travail personnelle	il était peintre avant d'être agriculteur	Rien	
s'intéresse à tout ce qui roule	Beau-frère magasinier à l'LMB, oncle routier	*	*	*	AESH	emploi de service
NC	Frère serrurier- tante ATSEM- Oncle ouvrierr	Nc	NC	NC	femme de ménage, tante ATSEM	employée

	un ami de son père est mécanicien	son père a une boîte d'immobilier et une boîte de maçonnerie, il vient d'ouvrir une boîte pour expert-comptable aussi.	il a son travail personnelle		elle fait le nettoyage dans les bureaux SNCF	salariée
Pêche	Le grand-père de Marcel travaillait chez Massey Ferguson.	Le père de Marcel est maraîcher. Il travaille à son domicile.	Agriculteur/exploitant	Le père de Marcel a obtenu un CAP en Charcuterie/Traiteur.	La mère de Marcel travaille dans une exploitation d'arbres fruitiers. Elle travaille à son domicile.	Agricultrice/exploitante
faire de la moto, motocross et s'occuper des voitures	Font la plus part de la mécanique	N'a jamais connus son père mais son beau-père travail dans le BTP			Elle vend des téléphones pour l'hôpital, téléphones, casques pour ceux qui sont plusieurs dans les chambres.	
réparer les motos avec les copains/ entretien des véhicules de ses parents parfois clients, sortir avec les copains						
Sa commune; H (ville principale de l'académie) à 10km de chez lui	Vélo, foot	Mamie coiffeuse, tante fabrication de vieux papiers aux marges, un CAP mécanicien	Agent de sécurité incendie à H (ville principale de l'académie)	Électricien	SSIAP	Travaille à la sécurité sociale

jouer à la console, un peu du sport	amie de sa mère dans l'immobilier	propre entreprise, rénove des maisons	chef d'entreprise	pendant quelque année, il était cuisiner, avait son propre restaurant, maintenant dans le domaine de rénovation de maison et a sa propre entreprise	auxiliaire de vie	métiers des soins et de l'aide à la personne
*	*	*	Cuisinier	*	*	*
Travailler des technique esthétique à domicile, la politique	Meilleure amie qui est en général	Non mentionnée	Non mentionnée	Non mentionnée	Cassière	Situation difficile orpheline de son jeune age, pas de bac
Auto apprentissage des langues, coiffer sa famille	Mère enseignante, grand mère à la retraite qui était vendeuse	Pas de père, elle a été adoptée que par sa mère			Enseignante	
Couture, dessin (réaliste), sortie nature, promener ses chiens, cuisine (en suivant les règles)	Sa grand-mère paternelle travaillait avec les animaux (ne sait pas exactement). Lui a transmis passion couture	Technicien (à son domicile)	Professions intermédiaires	Formation AFPA, a appris seul	Aide soignante	Professions intermédiaires, Employés civils et agents de la fonction publique ?
equitation	Grand -mère agricultrice	Travavaux publics	Ouvrier	NC	aide soigante	employée
Foot	Non communiqué	Agriculteur	69	Toujours été dans l'agriculture	Assistante maternelle	56
Jouer avec ses chiens et ses chiennes et sortir	Meilleure amie coiffeuse.	Non communiqué	X	Non communiqué	Aide à domicile	56

cf. activités periscolaires	Grand père anciennement peintre	Ancien peintre : entreprise qui a fermé. Devenu chauffeur dans une entreprise de messagerie	Ouvrier qualifié ?	/	Aide soignante	Employés civils et agents de la fonction publique ?
Rugby	Pêcheur, soudeur métallique, enseignant	Son père est pêcheur	La pêche		Rien	Femme au foyer
salle de sport mais pb à un pied				un frère bac envisage BTS		
vtt	éloigné de sa famille, palcement, au LVA, élevage de chevaux, s'est tourné vers un gars connu en contrat d'apprentissage qui serait en quelque sorte un mentor	n'en parle pas		n'en parle pas	pas d'info	
course à pieds	pas d'info	n'en parle pas		pas d'info	pas d'info	
RAP	parle un peu de son père	équivalent d'artisan, petit entrepreneur dans son pays d'origine		père travaille dans le bâtiment au pays, petite entreprise à tout faire	aide soignante, venue d'un pays d'Afrique	

pas vraiment abordé, parle de la chasse aux hérissons en resiatuant cela dans la tradition de soplñ peuple gitan	un peu de tout dans la manutention, la récupération, la ferraille, mais s'est tourné depuis longtemps dans ce qui concern ela construction, parle d'fierté à voir des choses faites par soi	homme à tout faire		formation qualifiante en prison	mère au foyer	
		Était marchand au marché			femme au foyer	
faire de la moto avec son papa et marcher avec son chien		couvreur de haut niveau		Au début il était maçon enfin couvreur à Evaux-les-bains à Saintemartine, puis il a arrêté et a fait une formation à l'AFPA à Guéret, ensuite il a travaillé dans une entreprise ou il fait de la restauration de batiments historiques	a travaillé en EHPAD, Là elle ne travaille plus suite à des repercussions sur sa santé.	
Creuse/haute Vienne	vélo (a été champion départemental)		Chauffeur de 38 tonnes pour Laposte			Sans emploi
randonnée au foyer; club de hand arrêté mais compte se réinscrire; , Aime être attaquante dans un groupe qui s'entend bien		conducteur d'engins à Mayotte			mère au foyer à Mayotte	

sorties à B (sa commune) avec copains	amis en formation méca moto, travaux pubics, lycée général	traiteur		?		employée commerce
Auvergne, Saint-Eloi-les-Mines, Pont-Gibault	Foot, la chasse, jeux vidéos	ami : CAP EPC, un cousin : Paul Bocuse	Ambulancier	*	Usine à CH BEP ambulancier	Coiffeuse
Aubarède, F. (ville 3000 hab du dépt) Bretagne, Sète, Toulouse,			*	*	*	*

parcours pro mère et formation	situation sco et pro fratrie	perspective de vie	chef d'œuvre
Aide soignante / commerce	enfant unique	ouvrir son propre garage avec un ami	
/	2 sœurs: une au collège, l'autre en CP	/	Projet d'imprimer une pièce manquante pour une Opel rare: utilisation d'une imprimante 3D au lycée avec ses professeurs
	Dylan a un grand frère de 19 ans "encore au chômage" terme utilisé par Dylan et un petit frère en classe de 6ème	ÊTRE électricien et monter en grade, il dit vouloir faire de longues études pour être un exemple pour ses futurs enfants	
elle s'occupe de la maison	Un frère au primaire	il peut aller en soudure	
elle a fait un apprentissage , elle était en restauration en service, maintenant AESH	une soeur fait des études pour être prof de français, l'autre soeur elle a travaillé en restauration, service, maintenant reprend ses études en psychologie.	*	
	NC	Incertitude	

sa mère travaillait dans la cueillette des tomates avant son travail actuel	il a 3 soeurs les trois continuent ses etudes	il va travailler dans une boîte jusqu'à 30 ans puis il veut ouvrir son boîte	
/	/	Marcel souhaite rester près de sa famille. Il a le goût du travail, de l'effort et de l'argent, c'est pour cela qu'il souhaite travailler après l'obtention de son CAP ou rentrer en apprentissage s'il n'obtient pas son diplôme.	
Avant, elle était surveillante dans une MFR	Fils unique	Aimerait bien travailler en Allemagne plus tard, il trouve que ça serait meilleur. Après il dit que cela depend de l'endroit si c'est sur Brissac il sera sur Brissac pareil pour H (ville principale de l'académie). Mais il aurait aimé être plus près de sa copine qui vit à Auville	
			travailler après le CAP
Agent administratif	Ne sait pas	Petit frère en primaire	Dans un appartement, ou bien en famille pour commencer, ne sait pas trop...

elle a fait un an de services dans un bar, maintenant auxiliaire de vie	Grand frère formation, 2eme lycée général, soeur en primaire	dans dix ans etre certainement dans le service, au grand max 10 ans et après dans un autre domaine comme l'immobilier par ex	
*	*	*	*
Reconversion pro dans l'immobilier, apres elle a fait une formation en tourisme	Vendeuse des vêtements (la mode)	Se secouer un peu pour pouvoir réussir	
Licence de langues et lettres à Toulouse	Pas des frères et soeurs		
/	2 sœurs. Une en "BP femme" en coiffure et l'autre de 20 ans a fait des études d'aide à la personne et vient d'être maman (sans emploi)	En cours, pas de projet précis et implication	
IFAS	grd frère salarié - Sœur Bac Pro commerce	ouvrir un salon dans petite ville	
Aide à domicile puis assistante maternelle	Soeur en CAP esthétique	Vie de famille soit dans le sud soit à Paris. Elle se voit Atsem ou en crèche mais pas toute sa vie	
Non communiqué	Un frère surveillant et un autre dont elle ne connait pas le métier mais veut travailler avec les enfants handicapés. Un dernier frère au Canada patron d'un magasin	Ne se voit pas coiffeuse toute sa vie mais le faire un petit temps en tant que salarié. Aimerais travailler dans le sud	

/	Une petite sœur encore au collègue qui souhaite devenir vétérinaire	Créer sa propre entreprise (réflexion avec rapport à l'expérience de son père)	A participé à un projet lié aux nouvelles technologies (exosquelettes): utile pour améliorer les conditions de travail dans le bâtiment
	Soudeur métallique, enseignant, pêcheur		
		se marier; voyager en Asie et en Arabie; avoir une belle voiture BMW	
parents séparés, passé douloureux, ne souhaite pas en parler	famille éclatée, enfant placé, vient du nor, sous mesure de protection judiciaire	veut travailler, ne sait pas vraiment pour la suite	
pas d'info	frères et sœurs à Mayotte	incorporer l'armée	
mère aide soignante	des frères et sœurs plus âgés qui travaillent, vit chez sa mère mais ne s'entend pas très bien avec elle	être patron, bien gagner sa vie	

<p>mère au foyer, n'est pas allée très longtemps à l'école, ne sait pas lire et écrire mais se débrouille pour compter</p>	<p>un grand frère et deux sœurs, un petit frère</p>	<p>veut être maçon</p>	
		<p>retourner dans le nord après le CAP, continuer avec la mécanique avec sa famille afin qu'il puisse mettre des de l'argent de côté, trouver un temps pour trouver un patron dans la concession de l'automobile, envie de faire de l'entrepreneariat, ouvrir des boutiques de tout types pour économiser afin d'avoir sa propre concession d'automobile</p>	
<p>elle travaillait en EHPAD puis elle a arrêté pour poursuivre une formation pour travailler dans l'accueil, comme elle n'y arrivait pas, elle s'est remise en EHPAD.</p>	<p>Une grande sœur qui travaille en EHPAD suite à un petit souci elle a arrêté, une autre sœur qui est assistante maternelle à la maison et un frère qui est chauffeur poids-lourds.</p>	<p>travailler dans l'alimentaire, commencer par l'alimentaire puis faire une formation si elle y arrive, elle aimerait bien avoir son propre commerce plus tard et créer son petit truc à elle c'est-à-dire ouvrir un salon de tatouage car elle aime beaucoup dessiner</p>	
	<p>deux grands frères (l'un a fait un CAP cuisine puis une formation conducteur de poids lourds, l'autre est à l'ESAT (abattoir) à Guéret) et un plus petit frère qui est à l'IME de Granche</p>	<p>En train de passer son permis, aimerais faire une alternance pour pouvoir s'acheter une voiture</p>	
	<p>4 frères à Tarbes, Montlugon, H (ville principale de l'académie), un à l'armée; un qui veut faire commerce et un qui veut être prof d'Histoire</p>		

?	2 frères aînés étudiants techno Grenoble Biologie Clermont	Fier d'être creusois on est bien ici, pas en ville	
*	Lycée pro coiff Bouganeuf; BEP		Travailler dans un restaurant gastro dans le sud, et faire un cap cuisine
*	*	sœur bac pro : recherche clientèle, travaille en usine en interime, maman	aller à toulouse ou rejoindre sa sœur en bretagne

Entretien de ré-interrogation ex-lycéen- printemps 2025

1. Tu étais en CAP... Lors de l'entretien aux ... En 2023, et aujourd'hui quelle est ta situation ?

- Si emploi :

Métier, lieu, entreprise (taille, production, type)

Contrat (cdi, cdd, intérim)

Salaire

- Si en études :

Cursus ? établissement

Année

Raisons de cette poursuite et réorientation (en quoi ton projet a- il évolué)

Stages effectués

- Si le jeune est N.E.E.T (sans solution) :

Raisons (dis-moi qu'est ce qui n'a pas marché ? c'est par rapport à ton CAP ?

Quelles activités (job, recherche d'emploi, démarche)

Et maintenant quels sont tes projets ?

2. Selon toi, c'est quoi être ... ? (Métier) c'est quoi bien faire son métier, tâches positives ou négatives

Comment trouves-tu ta place dans ce métier ? (Tes qualités/ défauts ? quelle est l'ambiance au travail ? Tu aimes ton métier ? Tu t'y sens intégré ?

Tu peux me raconter une situation professionnelle marquante (N.E.E.T) ? une anecdote ?

Et est-ce que tu as un style professionnel pour exercer ton métier (N.E.E.T) ?

Tu as déjà eu des retours positifs (N.E.E.T) ?

Quel effet ça a eu sur toi ?

Et as-tu évolué dans ta pratique ?

Et globalement, est-ce que tu es satisfait.e ?

Et avec le recul, qu'est ce que tu penses que tes années de CAP t'ont apporté (N.E.E.T) ?

Quelles sont tes perspectives professionnelles dans les mois ou années à venir ?

3. Situation sociale, personnelle

En dehors du travail tu as des occupations ?

Tu arrives bien à organiser ton temps ?

Est-ce que tu vis seul.e ? (lieu ? quel type d'habitation ?)

Tu es en couple ? Peux-tu me dire quelle est sa situation ?

Tu te sens entouré.e ? et soutenu.e ?

Quelles sont tes fréquentations (amis, voisinage) ? Que font-ils ou elles ?

En 2023, tu m'avais dit que tes parents exerçaient... ? Est-ce que ça a changé ?

Quels sont tes moyens de déplacement ? (permis, voiture, scooter ?)

Tu es majeur.e : est ce que tu es inscrit.e sur les listes électorales ? Est ce que tu as déjà voté ?

Est-ce que tu fais partie d'une association ? Ça t'intéresserait ?

Es-tu attaché.e à ta région, ton lieu de vie actuel ? Pourquoi ?

Comment tu te vois vivre dans les 10 années à venir ? (Lieu, mode d'habitat, mode de vie)

Souhaites-tu rajouter quelque chose ?

