



Université François Rabelais - Tours

UFR Arts et Sciences Humaines

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2011-2012

Pratiques d'accompagnement collectif en formation par alternance

Etude ciblée en formation initiale

Assistant de Service Social

Présenté par
Christophe GIROUDEAU

Sous la direction de Catherine Guillaumin, Maître de Conférences
Et Hervé Breton, Maître de Conférences associé

Master 1^{ère} année – Arts Lettres et langues
Mention Sciences de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie

REMERCIEMENTS

Je tenais à remercier particulièrement Catherine GUILLAUMIN et Hervé BRETON pour leur contribution significative au cheminement de cette réflexion, notamment à l'occasion des sessions mensuelles groupales.

Je remercie également mon employeur qui m'a permis de suivre cette formation rendue compatible avec mon activité professionnelle en parallèle.

Je remercie Madame Betty (X), conseillère d'Orientation Psychologue rattachée au Centre d'Information et d'Orientation de l'université, à qui je dois beaucoup dans la réalisation de mon parcours professionnel (décembre 1998).

Je remercie mes proches pour la relecture finale et leur compréhension face à l'investissement nécessaire à ce travail de recherche.

Enfin, je remercie mes enfants, Noa et Maya, qui par leur joie de vivre, leur présence et la grande disponibilité requise ont conféré une sincère humilité à cette production de savoirs...

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE 1	15
APPROCHE CONTEXTUELLE – PRE-ENQUETE.....	15
1 LA PROFESSION D’ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL : ELEMENTS HISTORIQUES	15
1.1 De la naissance de la profession au début du XXème siècle à la professionnalisation reconnue en 1938	15
1.2 La généralisation des politiques sociales 1945 à 1975.....	16
1.3 De 1975 à nos jours vers la définition actuelle du métier	17
2 L’ACCES A LA FORMATION PROFESSIONNELLE QUALIFIANTE D’ASS ET LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	20
2.1 L’entrée en formation.....	20
2.2 Récit autobiographique	24
3 LA PROFESSION D’ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL ET LA FORMATION AUJOURD’HUI : ELEMENTS A CONNAITRE.....	30
3.1 Rappel de quelques éléments fondateurs du métier d’ASS	30
3.2 Ingénierie de formation et projet pédagogique	38
4 CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES ET INTENTIONNALITE.....	43
4.1 Ma pratique de formateur depuis l’obtention du titre professionnel FPA	43
4.2 Ma perception de la rencontre entre la formation proposée et les apprenants	46
4.3 Ma pratique professionnelle et mon implication dans le processus d’accompagnement pédagogique.....	50
PARTIE 2	54
APPROCHE CONCEPTUELLE.....	54
5 L’INGENIERIE DE FORMATION ET L’ALTERNANCE.....	54
5.1 L’ingénierie de la formation... en alternance	54
5.2 Aspects multidimensionnels de l’alternance : un système vivant !.....	56
5.3 La dimension pédagogique : prise en compte de facteurs externes et internes à l’apprenant	58
5.4 Qu’entend-t-on par ingénierie pédagogique ?.....	61

6	COMMENT EST VECUE L'ALTERNANCE SELON LES POSTURES RECIPROQUES FORMATEUR/ADULTE APPRENANT ?	62
6.1	La relation pédagogique : entre favorisation du conflit sociocognitif et effets du climat socio affectif...	62
6.2	L'accompagnement au cœur du dispositif	72
6.3	Vers la construction d'une identité professionnelle...	77
7	LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : LES COMPETENCES POUR DEVENIR SOI-MEME... OU L'INVERSE ?	83
7.1	La professionnalité des adultes en formation : un but à atteindre ensemble	83
7.2	L'acquisition de compétences	86
7.3	Tendre vers l'explicitation des compétences visées ou « la simple » prise de conscience comme guide ultime à l'accompagnement collectif ?	89
8	EVOLUTION DE LA QUESTION DE DEPART VERS UNE PROBLEMATIQUE	91
	PARTIE 3	95
9	METHODOLOGIE	95
9.1	Le choix de la population étudiée	98
9.2	Elaboration d'un guide d'entretien	99
9.3	Passation des entretiens	103
9.4	Transcription des entretiens	103
9.5	Méthode de recueil des données	104
9.6	Analyse de contenu – Procédé	105
	PARTIE 4	106
10	REALISATION DE L'ANALYSE DE CONTENU	106
10.1	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes	106
10.2	La posture pédagogique	113
10.3	Recherche action coopérative	122
10.4	Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques	129
10.5	Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels	135
10.6	Les apprenants	144
	CONCLUSION	148
	ANNEXES	152
	Annexe 1 - Transcription entretien Aline	153
	Annexe 2 - Transcription entretien Léa	168

Annexe 3 – Tableau de classification entretien Aline	187
Annexe 3 – Tableau de classification entretien Léa.....	219
Annexe 4 – Croisement des données	269
Annexe 5 – Référentiel Professionnel.....	305
Annexe 6 – Référentiel d’activités	308
Annexe 7 – Référentiel de compétences	311
Annexe 8 – Code de déontologie intégral.....	315
Annexe 9 – Accord cadre sur la formation professionnelle tout au long de la vie entre les organisations représentatives de salariés et d’employeurs et la Région Centre décembre 2008.....	321
Annexe 10 – Extraits des livrets de l’alternance 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année	328
11 REFERENCES.....	332
11.1 Références Bibliographiques	332
11.2 Table des sigles	339
11.3 Table des Matières	340

INTRODUCTION GENERALE

La formation des adultes est aujourd'hui, plus que jamais, une préoccupation nationale dans un contexte structurel où l'univers professionnel n'est pas accessible à tous. Au-delà des difficultés d'employabilité qui sont soit le reflet de problèmes sociaux rencontrés par les citoyens, soit les difficultés de l'entreprise à s'organiser pour être compétitive, c'est une course effrénée à la qualification qui semble s'imposer pour prétendre à une place dans l'entreprise, donc au sein de la société. Alain Finot¹ la définit comme « l'ensemble des compétences et des conditions de gestion des ressources humaines nécessaires et suffisantes pour permettre au salarié de retrouver à tout moment un emploi, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'entreprise, dans des délais et des conditions raisonnables ». La valeur travail reste en effet dominante dans un système mondialisé dont le pivot est d'abord économique.

L'acquisition de compétences et la reconnaissance via les diplômes ou les titres professionnels ne sont pas des perspectives complètement nouvelles. Mais à l'heure où le chômage est galopant (9,4% en 2010, source INSEE, 16,1% concernent les personnes sans qualification)², le précieux sésame permet bien souvent une sélection entre les postulants sur un même poste. Le niveau de qualification a augmenté ces dernières années pour l'occupation de postes de travail autrefois accessibles notamment aux personnes peu, voire non qualifiées (hôtesse de caisse, technicien de surface etc.) et il est impératif désormais de faire valoir des spécificités, des compétences.

¹ Finot A., (2000), Développer l'employabilité, Insep Consulting Éditions, Paris, p.101.

² Ressource en ligne http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03345 - Nombre de chômeurs et taux de chômage selon le sexe et le diplôme en 2010

Les entreprises sont aujourd'hui dotées de dispositifs permettant de faire le point régulièrement et de façon prospective sur leurs besoins en ressources humaines. La Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC) en est une représentation réelle. Alors que dans les années 1960, elle consistait seulement à améliorer la planification des effectifs, depuis les années 1990, elle peut être définie comme « l'adéquation efficace et maintenue dans le temps entre les compétences détenues par les salariés et les exigences de l'emploi »³.

Sur le plan politique et national, la volonté est clairement affichée depuis 2009. Sabrina Dougados et Sophie Pélicier-Loevenbruck⁴ synthétisent les Accords Nationaux Interprofessionnels⁵ de 2009 qui ont pour objectif notamment « *le renforcement des actions de qualification et requalification des actifs en déficit de formation en formant 500000 salariés non qualifiés et 200000 demandeurs d'emploi supplémentaires par le biais du Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnels (FPSPP) qui se substitue à l'actuel Fonds unique de péréquation (FUP)* ».

L'ambition affichée des partenaires sociaux est « *de contribuer à permettre à chaque salarié de progresser d'au moins un niveau de qualification au cours de sa vie professionnelle ou d'obtenir une nouvelle qualification dans le cadre d'une reconversion* ».

³ Dupuich-Rabasse F., (sous la direction de), (2008), *Management et gestion des compétences*, Entreprises et managment, L'harmattan, Paris, p.37

⁴ Dougados S. et Pélicier-Loevenbruck S., respectivement responsable juridique du centre de formation de la profession bancaire et avocate associée spécialiste en droit social (cabinet Fromont Briens & Associés)

⁵ Ressource en ligne www.wk-rh.fr/actualites/upload/SSL1387.pdf - Semaine sociale Lamy • 16 février 2009 • N°1387

La formation tout au long de la vie est un enjeu pour les Régions exposées aux réalités économiques actuelles. Nous avons choisi de citer un extrait de la convention passée entre différents acteurs de la région centre⁶ :

« La région Centre est confrontée à un déficit des niveaux de formation et de qualification des actifs, par rapport à la moyenne nationale. Ce contexte est amplifié par les évolutions scientifiques et techniques et les mutations économiques, qui se traduisent notamment par :

- le besoin d'adaptation des structures aux évolutions actuelles et futures,*
- le développement d'une économie de services et de proximité,*
- la transformation des organisations de travail,*
- la mise en concurrence exacerbée dans un contexte économique globalisé et déréglementé.*

Nous pouvons dire que cette préoccupation concerne tous les territoires et toutes les régions même si les accords peuvent prendre différentes formes.

Le Conseil Economique et Social évoque la situation actuelle en ces termes⁷ :

« Dans sa démarche, le Conseil économique et social a délibérément retenu une approche large de l'enjeu de la sécurisation des parcours professionnels, qui ne vise pas seulement la réparation de situations de rupture, mais bien la globalité des situations professionnelles, inscrites dans un parcours de vie, qui appellent la conception d'un

⁶ Accord cadre sur la formation professionnelle tout au long de la vie entre les organisations représentatives de salariés et d'employeurs et la Région Centre – document complet disponible en annexe. Ressource en ligne www.regioncentre.fr

⁷ Avis et rapports du Conseil Economique et Social – (2007) - La sécurisation des parcours professionnels – rapport présenté par Mme Edith Arnoult-Brill – page I 5 - Ressource en ligne www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000392/0000.pdf

nouveau système. Des jeunes ayant des difficultés à entamer un parcours aux seniors confrontés à des difficultés d'accès à l'emploi en fin de carrière, en passant par les salariés touchés par les restructurations, les femmes par des ruptures ou des situations de temps partiel récurrentes, les demandeurs d'emploi en fin de droits confrontés au risque d'exclusion, les salariés désireux de se former pour réorienter leur parcours, toute situation professionnelle, quelle qu'elle soit, est concernée par une nouvelle « approche sécurisée des parcours » ».

Dans un contexte socioéconomique où la précarité de l'emploi tend à se répandre sur le marché du travail, certaines professions demeurent attractives, notamment en travail social (Progression de 6% du nombre de travailleurs sociaux entre 1993 et 2002, hors assistantes maternelles)⁸. La profession d'assistant de service social, la plus ancienne des professions du secteur social, suscite un intérêt, car elle est généraliste et offre ensuite la possibilité de choisir une diversité de contextes d'intervention : entreprises, collectivités locales, hôpitaux, associations, établissements scolaires etc. (Missions : accompagnement éducatif, insertion sociale, développement local etc. Augmentation de 3% par an sur la période 1993-2002 portant le nombre de professionnels de 31000 à 40000⁹). La formation à ce métier offre finalement un panel de compétences permettant une réelle polyvalence, tant recherchée aujourd'hui. La possibilité d'évoluer, à terme, vers des postes d'encadrement existe également.

⁸ Direction Recherche Etudes Evaluations et Statistiques – (Novembre 2005) - *Les métiers du travail social* - Etudes et résultats n°441

⁹ *Ibid*

J'ai ainsi choisi de m'arrêter sur cette formation que j'ai moi-même suivie et qui a beaucoup évolué avec l'application de la réforme du diplôme d'Etat en 2005. J'ai formulé ce souhait, car je m'interroge de façon large, en ma qualité de formateur, sur l'adéquation entre le contenu de cette formation, les réalités économiques actuelles, le profil des étudiants, les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans un processus de formation long de 3 ans et en alternance.

Cette formation qui prépare à un Diplôme d'Etat de niveau III était auparavant encadrée par des formateurs issus « du terrain », souvent avec une longue expérience, sans qualification particulière en pédagogie malgré un niveau de qualification supérieur de niveau II ou I. L'enjeu était la transmission de « l'expérience »... si tant est qu'une expérience soit transmissible et profitable à autrui...

Depuis quelques années, et la réforme du diplôme d'Etat sur laquelle nous reviendrons plus en détails, la formation repose désormais sur des domaines de compétences à acquérir. Le profil des formateurs a évolué, celui des apprenants aussi. Le contexte a changé, alors qu'en 1998 lorsque je postulais pour cette formation, les places étaient chères ; nous étions 700 candidats pour 50 places à l'arrivée, la configuration est toute autre aujourd'hui : 200 candidats difficilement convaincus se présentent pour 60 places à l'arrivée¹⁰... Comment

¹⁰ Depuis la rentrée 2010/2011, une séquence de formation relative à la communication professionnelle (Domaine de compétences 3) implique les étudiants de première année. Elle a pour objectif pédagogique l'appropriation du projet de formation en informant collégiens, lycéens et étudiants par le biais de supports conçus par petits groupes lors des forums et carrefours métiers. Cette séquence ambitionne de sensibiliser des candidats potentiels en vue de maximiser le nombre de postulants et ainsi opérer une sélection en adéquation avec les prérequis de la formation.

comprendre ce phénomène ? Cette formation et ce métier sont-ils finalement si attractifs ?

Une hypothèse : la formation est devenue plus complète et complexe, le niveau de qualification est resté inchangé, l'implication demandée est importante, le métier est impacté par le contexte social et sociétal difficile, le niveau de rémunération est stagnant...

Face à toutes ces réalités, je fais le constat que le choix de cette formation a pu devenir une opportunité professionnelle, car le métier offre toujours autant de débouchés. Environ 90%¹¹ des nouveaux diplômés trouvent un premier emploi dans les six mois qui suivent l'obtention du diplôme. Cependant, les exigences se sont accrues et il me paraît parfois difficile de permettre aux étudiants de franchir les paliers proposés. La formation d'adultes implique la notion de co-responsabilité, je m'associe donc immédiatement à cette réflexion de fond qui consisterait à questionner aussi directement les pratiques formatives, entre autres la mienne.

Je cherche à comprendre comment il est possible de conjuguer, de manière efficiente, les dimensions inhérentes aux apprenants dans leur singularité de parcours de vie avec les attendus du Ministère quant à la formation de ces adultes et les moyens pédagogiques dont nous disposons. La logique de professionnalisation qui nous guide de raisonner en termes de compétences doit nous permettre conjointement d'en évaluer leur acquisition. Mais si les formateurs ne transmettent plus seulement leur expérience, comment peuvent-ils aider les apprenants à apprécier eux-mêmes le chemin parcouru ?

¹¹ Source interne à l'Institut employeur – bilan d'activité 2010-2011

Je pose donc la question de départ suivante :

Quels sont les leviers pour permettre aux adultes en formation « Assistant de Service Social » (ASS) de repérer et restituer les compétences acquises, à l'issue de périodes expérientielles, dans une perspective de professionnalisation ?

Cette question revêt un enjeu double : l'explicitation des compétences acquises se révèle être une nécessité tant pour l'obtention du Diplôme d'Etat (D.E) lors de l'épreuve de soutenance liée à la pratique professionnelle¹², qu'en tant que professionnel face aux usagers et institutions auprès de qui il faut régulièrement rendre des comptes sur l'obligation de compétence mise en œuvre¹³.

Je fais le choix de traiter de cette question à travers un aspect particulier de notre projet pédagogique qui réside dans l'accompagnement collectif par un formateur référent d'un groupe de 8 à 10 étudiants sur la durée du parcours. Ce temps est plus communément appelé « accompagnement pédagogique », c'est ainsi que nous le nommerons tout au long de ce travail. Ce temps étant une composante d'un accompagnement plus large comprenant aussi des temps individuels sur lesquels nous reviendrons brièvement au cours de ce développement (rencontre tripartite de mise en stage, visite de stage, évaluation de fin d'année et sollicitations à l'initiative de l'étudiant).

¹² Référentiel de certification en annexe

¹³ Article 9 du code de déontologie en annexe et p.35

Cette modalité vient questionner directement la posture professionnelle des formateurs qui pratiquent selon deux approches à soumettre à la critique : l'une plutôt libre et adaptative, l'autre plutôt cadrée et progressive. Ces tendances, nous l'avons constaté, impactent directement les accompagnements collectifs que nous pouvons qualifier de protéiformes.

Pour avancer dans la réflexion, je propose de faire quelques retours sur l'histoire de cette profession en essayant de montrer clairement les évolutions connues à ce jour. Je développerai une partie concernant ma propre pratique professionnelle en illustrant des valeurs fondamentales à travers la situation de personnes accompagnées lorsque j'étais assistant de service social en exercice. Je décrirai ensuite le processus conduisant à intégrer cette formation, je donnerai des éléments de clarification sur les contenus de formation pour ensuite nommer mes conceptions pédagogiques en tant que formateur.

Cette réflexion nous amènera en partie 2 à explorer certains concepts afin de mieux cerner les dynamiques à l'œuvre et tenter de comprendre la complexité des processus en jeu. Nous nous intéresserons de façon large aux concepts d'alternance, d'ingénierie de formation et pédagogique, de compétence. Nous traverserons les concepts de l'identité et de la professionnalité nous permettant de mieux comprendre qui nous sommes dans cette rencontre formative : adultes apprenants (communément appelés étudiants) et adultes accompagnants (formateurs). Ce travail d'élaboration s'achèvera avec l'évolution de la question de départ.

En partie 3, nous nous attarderons sur les aspects méthodologiques et scientifiques qui nous permettront de vérifier la validité de la démarche de recherche à travers les procédés utilisés et la construction de supports nécessaires à l'enquête de terrain.

Enfin, la partie 4 nous permettra un accès à l'analyse de contenu et un croisement des données de terrain, d'une part, et des recherches théoriques, d'autre part. Cette dernière étape nous conduira vers la vérification des hypothèses dans la conclusion de cette recherche.

PARTIE 1

APPROCHE CONTEXTUELLE – PRE-ENQUETE

1 LA PROFESSION D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL : ELEMENTS HISTORIQUES

1.1 De la naissance de la profession au début du XXème siècle à la professionnalisation reconnue en 1938

Il est intéressant de revenir sur la naissance de la profession et son évolution pour en saisir les différences influences liées à l'histoire. Nous ferons référence dans ce chapitre à l'ouvrage intitulé *De l'assistance à la solidarité : un nouveau sens au travail social* auquel a participé, avec 13 autres auteurs, Annick BAHUAUD¹⁴.

« Au début du XXème siècle, apparaissent les résidences sociales en France, puis les services sociaux à l'hôpital et les premières organisations, telles que la fondation de la société des infirmières visiteuses. Les féministes chrétiennes, les protestants, les laïcs inscrits dans des mouvements d'humanisme chrétiens et d'hygiénisme médico-social véhiculent des courants de pensée dans lesquels le service social prendra ses sources. »¹⁵

¹⁴ Bahuaud A. et 13 autres travailleuses sociales, (1994), *De l'assistance à la solidarité : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan, 188 pages

¹⁵ *Ibid*, page 119.

Les infirmières visiteuses sont les ancêtres des assistants de service social et « sont sous la dépendance du pouvoir médical »¹⁶. La formation est alors commune avec les infirmières, l'intervention passe du bénévolat à la professionnalisation.

Après la première Guerre Mondiale, l'industrialisation s'intensifie. Elle est en lien avec le capitalisme venu des Etats-Unis qui crée par moment des périodes de chômage. C'est ce qui a conduit l'Etat à intervenir pour juguler cet aspect et sauvegarder l'économie. La France va se calquer sur ce modèle. En 1936, on passe en France de l'Etat gendarme à l'Etat providence. De 1939 à 1945, les nouveaux métiers d'animateur et d'éducateur naissent.

1.2 La généralisation des politiques sociales 1945 à 1975

La France est en retard au moment où se généralisent la sécurité sociale, les prestations familiales et la protection maternelle et infantile. Le capitalisme est empêché par la misère et l'Etat devient arbitre lorsque des tensions existent entre les groupes sociaux.¹⁷ Le pays s'urbanise et une nouvelle profession est née : les puéricultrices. Elles vont avoir un rôle de prévention important auprès des familles.

« En 1950, l'aide psycho-sociale, proche du case work, apparaît comme la technique propre à la profession d'assistante sociale. D'après Henri PASCAL, « le case work était

¹⁶ *Ibid*, p. 120

¹⁷ *Ibid*, p. 121

l'accession au niveau de la connaissance scientifique de l'individu et ainsi le service social devenait une démarche de type administratif». ¹⁸

La profession, même si elle ne dépend plus du pouvoir médical, continue de se référer à des règles proches avec un code de déontologie et le respect du secret professionnel. C'est avec la création des DDASS¹⁹ dans les années 1960, que le pouvoir administratif deviendra plus important pour la profession. A la fin des années 1960, le service social est remis en question. En 1969 est créé le Diplôme d'Etat d'Assistante Sociale qui fait la scission avec la formation des infirmières.

C'est vers 1975 que la conception psychologisante et individualiste de certains travailleurs sociaux va être ébranlée. La prévention devient une priorité, l'assistance est terminée et le service social devient au service de tous.

1.3 De 1975 à nos jours vers la définition actuelle du métier

La crise économique produit un recul de la pensée sociale, l'économie libérale reprend le dessus et la logique capitaliste tend à subordonner le social à l'économie. ²⁰

Au début des années 1980, comme conséquence de la crise, a lieu un grand tournant avec la décentralisation des pouvoirs de l'Etat qui ne peut plus garantir le rôle de l'Etat

¹⁸ De Robertis C. et Pascal H., (1981), *Méthodologies de l'intervention en travail social, socioguides*, Le Centurion, in Bahuaud A. et 13 autres travailleuses sociales, *De l'assistance à la solidarité : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan (1994), p.121

¹⁹ Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS)

²⁰ Bahuaud A., (1994), *Op.cit*, p. 123

providence. La territorialisation redéfinit les champs de compétences et de nouveaux dispositifs émergent.

Depuis lors, le référentiel professionnel définit la profession de la façon suivante : « l'assistant de service social exerce de façon qualifiée, dans le cadre d'un mandat et de missions spécifiques à chaque emploi, une profession d'aide définie et réglementée (article L411-1 et suivants du code de l'action sociale et des familles) dans une diversité d'institutions, de lieux et de champs d'intervention. Les assistants de service social et les étudiants se préparant à l'exercice de cette profession sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal (article L411-3 du code de l'action sociale et des familles) »²¹.

« Dans le cadre des missions qui lui sont confiées, l'assistant de service social accomplit des actes professionnels engageant sa responsabilité par ses choix et ses prises de décision qui tiennent compte de la loi et des politiques sociales, de l'intérêt des usagers, de la profession et de ses repères pratiques et théoriques construits au fil de l'histoire, de lui-même en tant qu'individu et citoyen »²².

« Dans une démarche éthique et déontologique, il contribue à créer les conditions pour que les personnes, les familles et les groupes avec lesquels il travaille, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie. Dans ce cadre, l'assistant de service social agit avec les personnes, les familles, les groupes par une approche globale pour :

²¹ Ressource en ligne - www.imf.asso.fr/formations/form_diplo/ass/annexes.pdf - arrêté du 29 juin 2004

²² *Ibid*

- améliorer leurs conditions de vie sur le plan social, sanitaire, familial, économique, culturel et professionnel,
- développer leurs propres capacités à maintenir ou restaurer leur autonomie et faciliter leur place dans la société,
- mener avec eux toute action susceptible de prévenir ou de surmonter leurs difficultés »²³.

« Il est force de propositions pour la conception des politiques sociales, les orientations générales et les missions développées par l'organisme qui l'emploie, ce qui l'amène à occuper des fonctions de nature différente pouvant nécessiter une spécialisation ou l'exercice de responsabilités particulières en conformité avec les finalités de sa profession »²⁴.

« L'assistant de service social, à partir d'une analyse globale et multiréférentielle de la situation des personnes, familles ou groupes, procède à l'élaboration d'un diagnostic social et d'un plan d'intervention conclu avec la participation des intéressés. Il contribue aux actions de prévention, d'expertise ainsi qu'à la lutte contre les exclusions et au développement social en complémentarité avec d'autres intervenants. Il initie, promeut, participe, pilote des actions collectives et de groupes dans une dynamique partenariale et d'animation de réseau en favorisant l'implication des usagers. La diversité des secteurs d'emploi amène une pluralité de fonctions et d'activités des assistants de service social qui

²³ *Ibid*

²⁴ *Ibid*

s'exerce par des moyens adaptés à l'intervention et diversifiés tels que les permanences et les visites à domicile et de tout autre moyen que requiert l'intervention »²⁵.

Un socle de compétences commun à l'ensemble des assistants de service social permet de délimiter un « emploi générique stratégique » et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation qualifiante commune à la profession »²⁶.

2 L'ACCES A LA FORMATION PROFESSIONNELLE QUALIFIANTE D'ASS ET LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE

2.1 L'entrée en formation

Dans mon propos introductif, je rappelais comme il était difficile, voilà seulement une décennie, d'obtenir son « pass » pour intégrer ce type de formation du secteur social. A l'instar d'autres formations médico-sociales, l'appétence était grande pour un succès loin d'être garanti. Les places étaient donc chères, et les étudiants devant postuler simultanément auprès de deux, trois, voire davantage de centres de formation, pour multiplier leurs chances d'être retenus, n'étaient pas rares. Une première sélection s'opérait par le coût du concours, de l'ordre de 400 francs²⁷ environ, la deuxième sélection, plus rude encore et du même coût, consistait à satisfaire aux épreuves d'admission sous la forme suivante : une épreuve écrite sur table visant à retirer les idées essentielles d'un texte

²⁵ *Ibid*

²⁶ *Ibid*

²⁷ 400 francs = environ 65€

en rapport avec un fait de société et une dissertation à partir d'une question ouverte toujours en lien. Avec une note supérieure à la moyenne, le candidat était admis aux deux épreuves orales : la première individuelle, consistant à retracer son parcours et à démontrer l'absence de hasard dans ce cheminement qui conduit à cette profession bien qu'elle soit rarement une vocation (hypothétiquement : par méconnaissance)... La seconde, collective, consistant à être force de proposition en groupe, avec des inconnus, autour d'un projet d'action à envisager (exemple : création d'un journal associatif, mise en place d'une réunion d'information etc.).

Cette forme n'a pas évolué et demeure la même aujourd'hui. A travers ces épreuves, les formateurs, professionnels et psychologues évaluateurs essaient de cerner la personnalité des candidats, l'ouverture d'esprit, la capacité de réflexion, la maturité permettant de faire le pari des 3 années de (trans)formation vers l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice de la profession.

C'est un exercice difficile qui conduit les Conseillers d'Orientation Psychologues à perpétuer le discours selon lequel il est déconseillé de postuler à ce type de concours juste après l'obtention du Baccalauréat, ce même Baccalauréat étant le seul pré requis (ou équivalence de niveau DRJSCS²⁸) pour s'inscrire. En l'espace d'une dizaine d'années, le taux de réussite au concours est pourtant passé de 7% à 25%.

²⁸ Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS) – Ressource en ligne www.drjscs.gouv.fr

Je me garderai de faire le raccourci entre le nombre de candidat et les capacités supposées de ceux-ci. Néanmoins, force est de constater que le profil des candidats a beaucoup évolué. Alors qu'environ 90% des candidats retenus bénéficiaient soit d'une expérience professionnelle ou bénévole, soit d'un parcours universitaire il y a 10 ans, aujourd'hui la proportion s'est quasiment inversée. Pour la rentrée 2011/2012, environ 80% des candidats retenus sortent du Baccalauréat.²⁹

L'âge n'est pas signifiant, à mon sens, car les parcours de vie peuvent permettre d'avoir acquis une grande maturité dans un vécu riche d'évènements. En revanche, il est incontestable que de sortir du système scolaire pour intégrer une formation professionnelle, n'ayant pas encore connu le monde du travail et ses exigences, traduit une difficulté supplémentaire. Autre aspect à considérer : les problématiques rencontrées en service social peuvent heurter par leur intensité, le caractère injuste parfois, la souffrance qu'elles engendrent et l'impact que cela peut avoir sur soi et renvoyer ainsi chaque professionnel à tout instant à sa propre condition. Ceci nécessite une bonne connaissance de ses propres mécanismes de fonctionnement et des ressources personnelles solides.

Pour ces raisons, entre autres, qui ne sont que l'expression d'un ressenti et d'une expérience, la tâche du formateur est d'autant plus ardue qu'il devra être capable d'accompagner ces découvertes parfois douloureuses.

²⁹ Statistiques internes à l'Institut – Document de rentrée 2011/2012

Pour illustrer mon propos, je me permets de faire un rapprochement entre le nombre d'abandons dès la première année actuellement et ce qu'il a été. Même s'il reste heureusement marginal (de l'ordre de 4 sur 60 étudiants en cours de première année, contre 0 voire 1 il y a 10 ans³⁰), il traduit en partie un choix d'orientation erroné, voire par défaut (récurrence d'étudiants se présentant ayant raté le concours d'orthophoniste, par exemple). Selon moi, cela peut notamment avoir comme conséquence une réelle difficulté dans l'implication et dans l'engagement pourtant nécessaire. Car au détour des 3 années, c'est bien une transformation qui s'opère (certains auteurs nous éclaireront dans la partie conceptuelle tout comme les deux entretiens menés).

S'ajoute à cela la réforme du diplôme d'Etat qui a renforcé le nombre de compétences à acquérir, principalement dans le travail collectif, sans avoir rallongé la durée de formation et demande donc aux étudiants d'intégrer beaucoup plus vite les étapes, ce qui heurte de mon point de vue le processus d'apprentissage, le niveau obtenu à l'arrivée n'ayant pas évolué. Depuis plusieurs années, un combat perpétuel est mené par les organisations professionnelles afin de faire reconnaître cette formation de 3 ans au niveau II (licence).

³⁰ Sources internes à l'Institut

2.2 Récit autobiographique

2.2.1 Parcours personnel en lien avec cette formation

En prenant garde, dans mon travail de compréhension, de ne pas être focalisé sur ma propre projection dans la situation des étudiants actuels, il me paraît néanmoins intéressant d'expliciter certains parallèles entre mon vécu hautement subjectif et ma perception aujourd'hui en tant que formateur, pour tenter de comprendre les évolutions de cette formation.

Dans mon souvenir, obtenir le sésame d'entrée dans cette formation a en effet été un parcours du combattant. Il a d'abord fallu avoir... l'idée ! Même si c'est un métier aussi passionnant que difficile, je n'ai jamais entendu un enfant en parler en terme de vocation. Ce ne fut pas mon cas non plus. A l'issue d'un parcours scolaire aux pentes et inclinaisons fortes, j'ai bénéficié d'un conseil averti et d'une vraie prise en charge d'une Conseillère d'Orientation Psychologue au sein de l'Université qui a su déceler ce que les différents jurys ont également décelé pour intégrer cette formation. Grâce à elle, je suis parvenu à trouver un lien logique entre l'obtention d'un Baccalauréat littéraire, un Brevet de Technicien Supérieur en action commerciale et une année universitaire oscillant entre Langue et Civilisation Etrangère - Allemand et réorientation au deuxième semestre en psychologie... Le pari n'était pas gagné, et pourtant !

J'ai donc été l'un des heureux élus de cette promotion 1998/2001, l'un des 7% de candidats retenus. J'ai suivi cette formation, que j'ai prise très au sérieux.

Quelques souvenirs sont peut-être intéressants à partager. J'ai le souvenir d'une formation à la fois impliquante et détendue. L'impression que l'on pouvait parler de tout, sans tabou, pour la première fois dans une Institution. Je me souviens de tout ce qui était mis en place pour permettre de se sentir considéré, encouragé et inscrit dans une formation bien pensée. Parfois peut-être à l'excès d'ailleurs, car j'avais aussi l'impression que l'on ne pouvait pas adopter de posture où l'on pouvait être direct, il fallait toujours rester mesuré, prudent, ne pas juger...

Bien entendu j'en ai compris les raisons. La situation des personnes que l'on rencontre dans le cadre de la relation d'aide n'est jamais figée, elle évolue, plus ou moins vite mais l'évaluation que l'on pose l'est toujours à un moment donné, et elle n'est vraie qu'à ce moment là. Pas de certitude, pas de vérité !!! Mais selon nos origines, notre parcours, il faut du temps pour accepter cela, car ce n'est pas très rassurant de ne pouvoir se dire « j'ai compris cela, c'est acquis », en fait ça ne l'est jamais.

Je me souviens aussi d'un grand respect envers les formateurs, les professionnels rencontrés et les nombreux intervenants vacataires souvent très riches d'expériences. Les valeurs du métier, sur lesquelles je reviendrai dans la partie suivante, ont vite été intégrées et elles ont fait loi durant toute la formation.

J'ai choisi de présenter rapidement, sans le détail du cheminement et de l'analyse, deux situations que j'ai eu à accompagner en tant que professionnel. Je les ai choisies, car elles

illustrent bien à mon sens deux dimensions prégnantes de la pratique professionnelle : la responsabilité pénale au regard du secret professionnel et le travail avec l'environnement professionnel et familial. Mon intention est ici montrer la complexité des situations accompagnées que je cherche à rapprocher de mon questionnement autour des temps d'accompagnement pédagogique, leur contenu et les places de chacun.

Etre professionnel c'est accepter de prendre des risques, parce que la relation à l'autre est toujours un risque. C'est aussi la possibilité de se tromper, mais en s'appuyant toujours sur les compétences acquises pour réduire ce risque là au maximum. Etre professionnel ASS, c'est être capable d'entendre la souffrance des personnes qui nous font appel via l'institution qui nous emploie. C'est cette possibilité de mettre en œuvre cette capacité d'écoute que chaque professionnel a développée, qu'évoque Carl Rogers, au profit de l'indicible parfois... C'est aussi accepter de partager des petites victoires dans des situations dont la problématique se décante lentement, mais c'est aussi assumer sa responsabilité de déclencher des prises de conscience jusqu'alors impossibles.

Face à l'Autre, en difficulté, l'ASS doit aller et venir entre garantir un cadre rassurant pour l'échange, mais rendre visible des choses sous-entendues, car trop difficiles à dire. Il doit s'engager à se taire, parce que la loi lui impose, parce que sans cela le partage ne peut être authentique. Mais il est autorisé à rompre ce secret s'il évalue qu'un mineur de 15 ans ou une personne vulnérable est en danger ou en risque de l'être, et cela au risque de perdre la confiance de la personne accompagnée. Il doit parfois permettre de renouer le dialogue entre les membres d'une famille : un adolescent qui a vendu de la drogue et qui est menacé et sa mère qui ne sait pas et ne comprend pas pourquoi il devient violent, parce qu'elle n'en

connait pas les raisons. Il doit constamment faire preuve d'empathie, au sens où Carl Rogers l'évoque, se décentrer pour pouvoir entendre ce que vit l'Autre etc.

Je pourrais écrire beaucoup d'autres lignes pour tenter de rendre visible, à mon tour, l'ambivalence et la complexité permanente dans laquelle se trouve pris l'ASS. C'est passionnant, parce qu'accéder à ces dimensions, à l'intimité de l'Autre dans ce qu'il a de plus secret et tenter avec lui de provoquer le changement peut être une vraie joie partagée. Mais la limite est souvent peu perceptible entre ce qui est vraiment aidant, le moment où on aborde les points sensibles, et le chemin qu'est réellement capable de faire la personne, qui est en demande d'aide, où à qui on a fait l'injonction de demander de l'aide.

Pour toutes ces raisons, et d'autres encore, l'étudiant en formation, le futur professionnel doit pouvoir être suffisamment explicite sur sa pratique professionnelle qui repose sur un socle de compétences et qui ne peut en aucun cas être empirique. En début de formation, les étudiants expriment souvent qu'ils font « comme ils le sentent, à l'intuition », avec les personnes, mais cet argument n'est recevable ni face au jury du Diplôme d'Etat, ni face à un magistrat ou un officier de police judiciaire.

Car dans une société où tout s'accélère, où la précarité touche une frange de la population importante, l'ASS s'expose et doit rendre des comptes : d'abord aux personnes accompagnées elles-mêmes, car il intervient dans leur situation, et aux autorités ensuite, lorsque cela est nécessaire et toujours sous certaines conditions.

2.2.2 En tant que professionnel ASS en entreprise

Pour ce qui concerne la responsabilité pénale et le secret professionnel, je vais décrire brièvement une situation accompagnée qui montre l'étendue de la responsabilité.

Dans le cadre de l'exercice de la profession, j'ai accompagné une personne qui souhaitait me rencontrer au moment de reprendre son travail après un arrêt maladie long de 3 ans. La demande de cette personne consistait à étudier les possibilités de reclassement professionnel ne pouvant reprendre la même activité qu'auparavant. Cette demande était donc à l'origine professionnelle. Après avoir instauré une relation de confiance et m'être rendu disponible, il m'a suffi de poser une seule question : « j'imagine que cela a dû être difficile d'être chez soi tout ce temps là, comment l'avez-vous vécu ? », pour que cette personne commence de façon logorrhéique à me confier des choses très personnelles, notamment des problèmes de couple ayant, de mon point de vue des répercussions sur l'enfant en commun. Face à cela, en dépit de la confiance accordée, la loi m'imposait, puisque mon évaluation m'amenait à penser que la jeune fille présente au domicile était en risque de danger, de signaler cette situation, soit aux autorités, soit au service départemental compétent (la Protection Maternelle et Infantile en l'occurrence, l'enfant ayant moins de 6 ans). Bien que cette intervention ait été présentée sous la forme d'une aide nécessaire, la personne n'a pas compris mon positionnement professionnel et a finalement très mal vécu cette situation.

Face à l'incompréhension légitime, il m'a fallu expliquer et argumenter pour que la personne prenne conscience de la gravité des propos qu'elle tenait elle-même et qu'elle accepte ainsi de reconnaître un besoin d'être aidée. Cet accompagnement a été très délicat, car enclencher ce type de démarche n'est jamais sans conséquence sur la cellule familiale.

Mais il était important d'être capable de se positionner et expliquer à la personne les motifs d'inquiétude et les perspectives de changement, même si elle n'y était pas préparée. Ma responsabilité pénale, de ne pas me saisir si toutefois la situation s'était dégradée pour la jeune fille, aurait été (ou pu être...) engagée au titre de la non assistance à personne en danger.

Autre exemple pour illustrer le travail avec l'environnement professionnel et familial. J'ai eu à accompagner un salarié de l'entreprise où j'exerçais qui est venu me trouver pour me faire part de sa situation extrêmement délicate. Son beau-père avait abusé d'un de ses enfants et venait d'être incarcéré, mais pour purger une courte peine. La préoccupation de cette personne était d'obtenir une mutation professionnelle afin que 3 ans après, lorsque la sortie de prison serait effective, la famille puisse être protégée en habitant très loin. Nous avons entrepris un travail ensemble, moi m'engageant à soutenir cette demande et établir une priorité sur le plan social auprès de l'établissement employeur de ce salarié, tout en prenant directement contact avec la responsable de ressources humaines. Tout l'enjeu ici était de faire preuve de tact, en ne nommant pas expressément ce dont il était question, à la demande du salarié, mais en démontrant en quoi cette demande était largement justifiée. La qualité de la relation professionnelle et la confiance travaillée en amont ont permis la prise en compte de la situation. Il m'a fallu user de stratégies, tout en ne risquant ni de compromettre la confiance établie, ni de trahir le secret de ce salarié, visant à obtenir la reconnaissance du caractère urgent de la demande.

J'ai souhaité ici clarifier, au travers quelques exemples choisis, les enjeux qui impliquent le professionnel ASS de façon multidimensionnelle. Aussi la complexité de ce métier mérite

d'être appréhendée à travers les textes fondateurs de l'action que sont le code de déontologie, les principes méthodologiques, le référentiel de compétences.

3 LA PROFESSION D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL ET LA FORMATION AUJOURD'HUI : ELEMENTS A CONNAITRE

3.1 Rappel de quelques éléments fondateurs du métier d'ASS

3.1.1 Les méthodologies d'intervention en service social³¹

« Dans le domaine du travail social, ce terme est utilisé pour signifier et rendre visibles les actes posés par un professionnel du travail social dans ses efforts pour modifier la situation des usagers. La méthode d'intervention en travail social se focalise donc sur le faire et le savoir-faire du travailleur social. L'intervention exige la collaboration entre agents et sujets avec lesquels l'intervention est faite. Dans ce cas, l'intervention se définit par l'attention aux problèmes des demandeurs, ce qui l'inscrit dans une relation d'aide ».

A l'origine, Les travailleurs sociaux se sont inspirés de la méthode clinique et l'ont transposée du domaine physique au domaine social. *On parle alors de diagnostic social,*

³¹ Barreyre J-Y., Bouquet B., Chantreau A., Lassus P., (sous la direction de), (1995), *Dictionnaire critique d'action sociale*, Collection « Travail social », Paris, Bayard Editions, pp 241 et 242

de traitement social et on se positionne – à l’instar du médecin - comme celui qui sait de quoi l’autre souffre et surtout celui qui a le pouvoir de le guérir. Cette méthode focalise les travailleurs sociaux sur la pathologie, sur tout ce qui ne va pas (problèmes, dysfonctionnements, carences, ruptures etc.).

La méthode d’intervention sociale est différente de cela. *La position du travailleur social n’est plus celle de celui qui sait, mais celui qui va examiner la réalité avec les intéressés eux-mêmes, et qui va les solliciter pour définir et mettre en œuvre les solutions les plus adaptées. Au cours de ce processus, il va introduire des changements, mais il va en même temps se trouver lui-même modifié du fait de la réciprocité de l’échange.* Cette méthode se centre donc sur les forces en présences, les potentialités et les dynamismes des usagers. Ce changement d’approche est radical en ce sens que les travailleurs sociaux focalisent leur action sur ce qui est positif plutôt que sur les « points malades ».

Les différentes phases de la méthode d’intervention ISAP (Intervention Sociale d’Aide à la Personne) en tenant compte du contexte d’intervention et des missions spécifiques :

- Repérage du problème social ou de la demande
- Analyse de la situation
- Evaluation préliminaire et opérationnelle
- Elaboration d’un projet d’intervention, négociation du projet et contrat
- Mise en œuvre du projet et des interventions choisies
- Evaluation des résultats
- Clôture de l’action

Concernant l'approche collective, dénommée ISIC (Intervention Sociale d'Intérêt Collectif), on trouvera une méthodologie proche, mais qui prend en compte différentes formes de travail de groupe.

La réforme de 2004³² attribue trois formes à cette intervention spécifique :

- Le travail social avec les groupes
- Le travail social communautaire
- La contribution au travail social local (DSL).

Nous n'entrerons pas ici dans le détail de ces trois formes d'intervention, mais nous attarderons tout de même sur une méthodologie d'intervention possible³³ :

- Présentation du site qualifiant (type d'institution, domaines d'intervention, modalités d'intervention, territoire)
- Enoncé de la situation (origine de l'intervention sociale d'intérêt collectif, modalité de participation de l'étudiant)
- Analyse de l'intervention (diagnostic, déroulé de la méthodologie de la conduite de projet, évaluation finale).

³² Circulaire n° DGAS/4A/2005/249 du 27 mai 2005 et circulaire n° DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relatives aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'Etat d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification, annexe II, « les objectifs d'acquisition de compétences en établissement de formation et en stage professionnel ».

³³ Molina Y. et Rullac S., (sous la direction de), (2011), *DEASS – DCI. Intervention professionnelle en service social*, Vuibert, itinéraires pro, 2^{ème} édition, Paris, p. 299

3.1.2 Code de déontologie des ASS émanant de l'Association Nationale des Assistants de service Social (A.N.A.S.) – Articles choisis

Le code de déontologie³⁴ est un guide qui sert de repère aux professionnels dans l'exercice de leur métier.

En voici le préambule pour plus de clarté :

« L'A.N.A.S., en tant qu'association professionnelle, mène depuis sa création en 1945, sur réflexion constante sur la déontologie, concrétisée par la parution de deux codes : en 1949 et en 1981. Le service social, en tant qu'activité professionnelle distincte et spécifique, est à la fois né du changement et lié aux changements de plus en plus rapides et foisonnants de la société. Le code tient compte de ces évolutions et des valeurs fondamentales qui sous-tendent la profession. Il s'appuie sur la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, sur les conventions internationales et sur les textes législatifs en vigueur en France qui mettent en évidence les droits des usagers et le respect du droit à la vie privée. Ce code est destiné à servir de guide aux Assistants de Service Social dans l'exercice de leur profession. Ces dispositions s'imposent à tout adhérent de l'Association, titulaire du Diplôme d'Etat d'Assistant de Service Social ou étudiant en service social ».

Nous faisons ressortir ici, à travers quelques articles, la notion que nous développons déjà plus haut autour des formes de responsabilité. Ils pourront éclairer notre réflexion autour de la nécessaire implication des étudiants dans le processus de formation de 3 ans et les

³⁴ Ressource en ligne www.anas.fr/Le-code-de-deontologie_a735.html et en annexe

postures du formateur-accompagnateur, qui de ce fait, résistent mal à toute forme d'empirisme.

LA PROFESSION D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL

L'Assistant de Service Social est au service de la Personne Humaine dans la Société. Son intervention vise:

- à l'épanouissement et à l'autonomie des personnes, groupes ou communautés
- au développement des potentialités de chacun en le rendant acteur de son propre changement
- à l'adaptation réciproque Individus/Société en évolution.

L'Assistant de Service Social participe au développement social en apportant son concours à toute action susceptible de prévenir les difficultés sociales et d'améliorer la qualité de la vie.

L'Assistant de Service Social engage sa responsabilité à l'égard :

- des personnes auxquelles s'adresse son activité
- des lois régissant sa profession
- des institutions au sein desquelles la profession est exercée.

L'organisation et la pratique de la profession s'inscrivent dans le cadre des institutions et de la législation en vigueur. La formation continue, du fait de l'évolution des connaissances et de la société, s'impose à tout Assistant de Service Social comme une nécessité.

Art. 4 - Du secret professionnel

L'obligation légale de secret s'impose donc à tous les Assistants de Service Social et étudiants en service social, sauf dérogations prévues par la loi.

Art. 5 - De la protection et de la communication des données nominatives

L'Assistant de Service Social doit toujours veiller à la protection du dossier de l'utilisateur et avoir conscience que ce dossier est communicable à la personne concernée. La constitution des dossiers doit tenir compte des dispositions légales sur l'accès aux documents administratifs.

Art. 6 - L'introduction et le développement des technologies modernes de recueil et de traitement des informations, imposent à l'Assistant de Service Social de se préoccuper, dès la phase de conception d'un projet, des règles de conservation et de recoupements, au regard du respect de la vie privée des individus et des familles.

Art. 9 - De la compétence

L'Assistant de Service Social a l'obligation de compétence, c'est à dire :

- maîtriser sa pratique professionnelle et tendre constamment à l'améliorer
- développer ses connaissances
- être vigilant quant aux répercussions que peuvent entraîner ses interventions dans la vie des personnes et celle des institutions.

Art.12 - L'Assistant de Service Social informe les intéressés des possibilités et des limites de ses interventions, de leurs conséquences, des recours possibles.

Art. 13 - Toute action commencée doit être poursuivie. L'Assistant de Service Social doit faire le nécessaire pour éviter les conséquences fâcheuses qui pourraient résulter de l'interruption de son action.

Art. 15 - L'Assistant de Service Social ne doit pas accepter d'intervenir, ni de fournir des renseignements dans un but de contrôle.

Art. 17 - L'Assistant de Service Social ne doit ni déposer, ni témoigner en justice pour tout ce dont il a pu avoir connaissance du fait ou en raison de sa profession - obligation confirmée par la jurisprudence - et garde cependant , aux termes de la loi, selon les dispositions du Code Pénal, la liberté de témoigner dans les cas de dérogation au secret professionnel.

Art. 18 - La situation de l'usager impose souvent la nécessité soit d'une concertation interdisciplinaire, soit de faire appel à un dispositif partenarial mettant en présence des acteurs sociaux diversifiés ou de multiples institutions. L'Assistant de Service Social limite alors les informations personnalisées qu'il apporte aux seuls éléments qu'il estime strictement indispensables à la poursuite de l'objectif commun, dans le respect des articles 11 et 12 du présent Code.

Art. 19 - Dans ces instances, l'Assistant de Service Social veille plus particulièrement à la confidentialité des informations conformément au droit des usagers.

Art. 20 - L'Assistant de Service Social n'est délié d'aucune de ses obligations envers l'usager, quelle que soit la forme d'action commune et quels que soient les intervenants, même soumis au secret professionnel selon les termes de l'art. 226-13 du Code pénal.

Art. 21 - L'Assistant de Service Social rend compte régulièrement de son activité aux responsables de son organisme employeur. Il le fait dans la forme la mieux adaptée au contexte dans lequel il s'insère, et dans les limites compatibles avec le secret professionnel et les objectifs généraux de sa profession.

Art. 22 - L'Assistant de Service Social assume la responsabilité du choix et de l'application des techniques intéressant ses relations professionnelles avec les personnes. Il fait connaître à l'employeur les conditions et les moyens indispensables à l'intervention sociale qui lui est confiée. De même, il se doit de signaler tout ce qui y fait entrave. De ce fait, il ne peut être tenu pour responsable des conséquences d'une insuffisance de moyens ou d'un défaut d'organisation du service qui l'emploie.

Art. 24 - Les objectifs de la profession et la façon dont ils sont pratiquement mis en œuvre, doivent faire l'objet d'études et de réflexions constantes de la part des Assistant de Service Social, pour assurer la qualité du service rendu à l'usager.

Il ne s'agira pas ici de « militer » en faveur de ce code, bien qu'il reprenne précisément les valeurs fondamentales qui animent tout ASS, car il ne s'impose pas de fait. Il est un guide pour tous, mais une obligation « contractuelle » seulement pour les ASS et étudiants adhérents de l'Association. Il n'a pas de valeur juridique.

Cette précision est d'importance. En évitant impérativement de dévier des objectifs de formation ici définis et se gardant de tout prosélytisme, le formateur ne pourra faire l'impasse sur les liens entre les contenus et le code de déontologie. Pour rappel, il est de coutume qu'un représentant de l'A.N.A.S. intervienne auprès des étudiants en formation initiale afin de les informer de l'existence de l'association, de son fonctionnement et de ses missions (notamment la protection juridique des professionnels).

3.1.3 Le référentiel professionnel³⁵ actualisé depuis la réforme du Diplôme d'Etat (Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004)

Largement revisité au cours de la réforme de 2004, le référentiel professionnel reprend l'ensemble des compétences exigées pour l'obtention du diplôme d'Etat. Les 4 domaines de compétences (DC) sont détaillés en annexe et donne un aperçu très précis des attendus des jurys. De façon laconique, en voici la liste :

- Domaine de compétences n°1 : Intervention professionnelle en service social
- Domaine de compétences n°2 : Expertise sociale
- Domaine de compétences n°3 : Communication professionnelle en travail social
- Domaine de compétences n°4 : Implication dans les dynamiques partenariales institutionnelles et interinstitutionnelles

La dimension collective du travail social a repris une place beaucoup plus importante dans cette refondation. En fonction de l'employeur, certaines compétences seront davantage exploitées que d'autres (par exemple l'animation de groupe, la construction de projets et d'actions collectives etc.) et il est possible désormais d'être efficient en tant qu'ASS sur un poste qui confèrerait comme mission principale des interventions essentiellement collectives à destination de publics repérés. Ceci se pratiquait peut-être ici ou là auparavant, mais sans réels pré requis liés à la formation initiale, ce que nous aborderons un peu plus loin.

³⁵ Disponible en intégralité en annexe

Le métier exige aujourd'hui de posséder des compétences multiples dans des domaines variés. De façon transversale aux DC, 8 unités de formation (UF) sont enseignées :

- UF 1 : Théorie et pratique de l'intervention en service social
- UF2 : Philosophie de l'action, éthique
- UF3 : Droit
- UF4 : Législation et politiques sociales
- UF5 : Sociologie, anthropologie, ethnologie
- UF6 : Psychologie, science de l'éducation, science de l'information, communication
- UF7 : Economie, démographie
- UF8 : Santé

3.2 Ingénierie de formation et projet pédagogique

L'accent est mis sur l'individualisation des parcours de formation, ce qui est un vrai pari pédagogique lorsqu'on encadre environ 200 étudiants (10 formateurs dont 2 équivalents temps plein soit environ 8 équivalents temps plein). Néanmoins cela reste une spécificité de notre centre de formation et nous sommes attachés à cette ingénierie qui doit maximiser la sécurisation du parcours de chacun. Cette réalité se traduit dans les chiffres nous permettant d'obtenir un taux de réussite de 78%³⁶ au Diplôme d'Etat.

³⁶ Donnée issue de la DRJSCS pour la session de juin 2011

Cette formation étant une formation professionnelle, les périodes d'alternance s'échelonnent sur les 3 années « scolaires ». Un véritable partenariat est établi avec ce que l'on nomme, depuis la réforme du DEASS, les sites qualifiants. Cet apport nouveau est essentiel, car la dimension d'accueil du stagiaire ne se limite plus au seul professionnel qui a proposé sa collaboration, mais implique de fait tout l'environnement de travail où chacun des membres présents peut être amené à participer à la formation du stagiaire. Nous ne développerons pas davantage ici les spécificités liées à ce versant de la dynamique de l'alternance, bien que ce « côté » là de la formation demeure trop peu exploré pour des raisons objectives diverses (coût de la prospection, temps à consacrer à la dimension de suivi, accompagnement des professionnels etc.).

On retrouvera ainsi dans le projet pédagogique de l'Institut de formation la répartition suivante :

- 2 séquences de stage en première année, soit 2x4 semaines espacées de 12 semaines
- 1 séquence de 20 semaines jalonnée de 3 regroupements d'une semaine chacun en centre de formation pour exploiter la période expérientielle au regard des objectifs fixés, en deuxième année
- idem en troisième année.

Ces périodes de stage donnent lieu à ce que l'on nomme des « rencontres tripartites » en amont du stage auxquelles participent le professionnel, l'étudiant et le formateur afin d'établir le contrat d'accompagnement au travers des objectifs fixés pour la séquence.

En milieu de stage, ou vers la fin, une visite de stage sur la structure d'accueil est programmée afin d'évaluer l'atteinte des objectifs. En fonction de la période retenue, cette évaluation est soit formative, soit sommative. Elle peut aussi donner lieu à un nouveau temps d'évaluation si des réajustements ont été opérés pour atteindre les objectifs. Nous sommes centrés alors sur le parcours de l'étudiant de façon individuelle.

Il s'agit bien ici d'une pédagogie d'accompagnement au sein de l'alternance au sens où l'entend Michel Develay³⁷ qui précise que « seuls un tutorat efficace, un suivi des périodes en entreprises, des échanges et des analyses de pratiques, des espaces de médiation professionnelle, des bilans d'expérience, un pistage des organisateurs de l'action, une mise en écriture, une éducation des choix, des contrats d'objectifs peuvent permettre la prise en compte de la dimension hautement singulière de tout apprentissage et accompagner l'apprenant dans ses apprentissages ».

Nous offrons la possibilité aux étudiants de choisir, en fonction des terrains de stage disponibles et du conseil pédagogique, d'effectuer les deux stages longs (2^{ème} et 3^{ème} année) selon leurs préférences chronologiques, l'un devant être à dominante collective afin de développer l'acquisition de la méthodologie spécifique, l'autre à dominante individuelle, pour les mêmes raisons.

³⁷ Develay M., (2007), in Education Permanente n°172/2007-3, dossier : *l'alternance, pour des apprentissages situés*, coordonné par Solveig Fernagu-Oudet, p. 9

Notre projet pédagogique prévoit également la mise en œuvre d'un accompagnement collectif par un formateur référent sur les 3 années d'un même groupe de 8 à 10 étudiants. L'intention pédagogique est de garantir une certaine cohérence dans la progression visée par les étudiants tout en sécurisant au maximum leur parcours. La dimension de l'accompagnement collectif est centrale, les principes de fonctionnement du groupe étant clairement posés d'emblée (respect de la confidentialité, attitude de non jugement, soutien etc.). C'est cet aspect de l'accompagnement, l'aspect collectif, que nous cherchons à mieux cerner pour mieux comprendre ses implications diverses.

Hormis ces temps de rencontres programmés avant le départ en stage, pendant le stage et au retour du stage, il existe d'autres moments formatifs formalisés tels que les entretiens d'évaluation sommative (en fin d'année pour le passage en année supérieure) en individuel, et la disponibilité du formateur par mail ou en face à face dans des temps non prévus à l'avance.

La mutualisation des expériences et la dimension d'apprentissage coopérant doit permettre de se situer tout au long des trois années de formation, le formateur ayant ici le rôle de garant du fonctionnement souhaité et il se positionne en facilitateur.

Cet aspect qui consiste à exploiter, avec les étudiants/acteurs, les expériences vécues lors des périodes d'alternance et la dimension intégrative des apports théoriques me paraît

d'une richesse incommensurable, encore faut-il être outillé pour permettre l'individuation³⁸ parmi les parcours des 8 à 10 étudiants.

La responsabilité du formateur est importante, en ce sens qu'il doit permettre aux étudiants qui sont engagés dans le processus de transformation de verbaliser leur vécu pour pouvoir le conscientiser.

Un des enjeux de cette recherche est de trouver les moyens de mieux appréhender la difficulté qui réside dans la durée du travail entrepris (3 ans) et dans la discontinuité des temps de formation. Cette alternance répétée peut participer à décentrer le formateur de ce qui doit être cette préoccupation permanente de savoir situer l'étudiant là où il est parvenu, à chaque étape de sa construction.

Nous avons pu voir dans ce chapitre le nouveau modèle de formation décliné en domaines de compétences. Nous avons également pu nous familiariser davantage avec la profession d'assistant de service social qui met en exergue une construction professionnelle complexe au sens premier du terme. Nous voyons ici que les fondements du métier ne sont pas techniques et ne consistent pas en l'acquisition de savoir-faire mécaniques, répétitifs. Ces aspects viennent directement questionner les conceptions pédagogiques des formateurs.

³⁸ Ressource en ligne www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=individuation – Définition : Processus de différenciation de l'individu

4 CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES ET INTENTIONNALITE

Ce chapitre a vocation à clarifier un peu plus mes représentations existantes à ce stade de la pré-enquête. Je fais le choix ici de poser distinctement le cheminement de ma réflexion.

4.1 Ma pratique de formateur depuis l'obtention du titre professionnel FPA³⁹

Après avoir exercé pendant 8 ans la profession d'assistant de service social, j'ai éprouvé le besoin d'effectuer un bilan de compétences. La diversité des situations accompagnées m'a beaucoup enrichi sur le plan humain, mais le contexte du travail social, les tergiversations du service social qui m'employait et la responsabilité inhérente à la fonction m'ont encouragé à réfléchir à une nouvelle orientation professionnelle. Toujours convaincu de la richesse de cette profession, je n'ai pas souhaité m'en éloigner.

J'ai intégré la formation de Formateur Professionnel d'Adultes (FPA) au sein de l'AFPA⁴⁰. J'ai immédiatement adhéré au projet de formation et les contenus dispensés m'ont semblé faire écho avec ce que je connaissais déjà de la relation à l'autre. Le formateur en charge de cette formation, profondément humain, nous a toujours conduits à travailler dans le sens de la prise en compte la plus complète des apprenants, se montrant un parfait exemple. Ses actes performatifs ont été capitalisés en moi comme autant de valeurs à défendre.

³⁹ FPA = Formateur Professionnel d'Adultes

⁴⁰ Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

Dans ma conception aujourd'hui, j'ai tendance à reproduire beaucoup de ce à quoi j'ai adhéré de façon mimétique. Cependant, je m'interroge souvent sur la pertinence de telles pratiques, les contextes et formats de formation étant différents. Les étudiants que j'accompagne sont présents sur 3 ans et non 9 mois, nous ne nous « pratiquons » pas au quotidien, il existe une alternance de formats dans lesquels sont pris les étudiants de référence à 15, 30 ou 60 alors qu'en formation FPA, le groupe était de 12 apprenants. En d'autres termes, je me demande si l'implication relationnelle peut effectivement demeurer au même niveau.

Je m'interroge aussi sur le fait qu'en tant qu'accompagnateur, nous avons aussi la « casquette » de l'évaluateur à certains moments, en visite de stage ou lors des temps d'évaluation de fin d'année. L'attitude bienveillante comme posture et une certaine proximité nécessaire ne suffisent pas à garantir un climat sécurisant, me semble-t-il.

Sur le plan pédagogique, je m'efforce d'utiliser des méthodes participatives, interrogatives voire expérimentales afin de prendre le moins de place possible dans les temps d'échanges. Je propose systématiquement un ordre du jour, je propose par mail aux étudiants d'exprimer leurs souhaits en vue de préparer des séances répondant à leurs préoccupations. J'essaie également de miser sur un aspect convivial, mais professionnel, pour susciter l'envie d'exposer ses expériences, de parler de soi.

Parmi les compétences transférables dont je dispose, j'essaie de faire valoir au maximum ma capacité d'écoute, de synthèse, de lien afin d'agir toujours dans le sens de la clarification et de la mise en mots des idées énoncées.

Centré sur la recherche d'adéquation entre le projet pédagogique, les besoins des apprenants, j'ai tenté ici de me centrer sur une pratique pédagogique subjective.

Afin de donner davantage de lisibilité et de sens aux propos tenus ici, nous développerons dans la partie conceptuelle les aspects ayant trait à l'adulte en formation et à la professionnalité des formateurs notamment.

4.2 Ma perception de la rencontre entre la formation proposée et les apprenants

Comme le titre l'indique, je souhaite rester prudent et ne pas donner l'impression de tirer des conclusions hâtives. Il ne s'agit bien là que de ma perception.

De quels moyens disposons-nous pour avoir une idée relativement précise du « feed back » émanant des étudiants vivant la formation ? Les bilans semestriels en promotion entière sont une possibilité de recueillir le satisfecit des étudiants.

Nous proposons, en effet, à chaque promotion un temps de bilan semestriel duquel nous tentons de nous inspirer dans l'évaluation de notre ingénierie de formation. A l'occasion de ces bilans, que nous essayons d'encadrer *a minima*, beaucoup d'aspects liés au fonctionnement, aux consignes, à la temporalité des travaux, à l'ordonnancement des modules de formation sont évoqués. Avec un recul plus ou moins réel lié à l'expérience, la teneur des remontées est plus ou moins acerbe. En tout état de cause, nous avons une approche réflexive sur nos pratiques et sommes toujours enclins à reconsidérer notre architecture. Bien entendu, l'architecture et la programmation des modules sont en évolution permanente et il existe réellement des dysfonctionnements, comme il en existe dans toute organisation humaine de travail. Il paraît néanmoins important de poursuivre notre quête de connaissance des étudiants inscrits dans cette formation aujourd'hui.

Qui sont donc les adultes engagés dans cette formation ?

Une enquête intitulée Qui sont les jeunes travailleurs sociaux ? a été réalisée par la revue spécialisée Actualités Sociales Hebdomadaires⁴¹. Christine Garcette, ancienne présidente de l'ANAS explique que « les jeunes AS (me) semblent moins militants qu'ils ne l'ont été. Ils sont sensibilisés aux questions sociales et aux problèmes humanitaires et de solidarité, mais très peu engagés à titre personnel. [...] Ce sont les difficultés économiques et sociales de leurs parents qui leur ont ouvert les yeux, et ils ont envie de faire quelque chose. [...] Pour beaucoup d'entre eux, ce métier est plutôt une réorientation, et non un projet à long terme. Je fais l'hypothèse que les études universitaires ne leur ont pas laissé entrevoir des débouchés professionnels suffisamment sécurisants. C'est une différence par rapport à ce que l'on pouvait observer il y a une dizaine d'années. Les jeunes AS sont davantage issus de milieux modestes et même précaires. Du coup, je les sens eux-mêmes plus fragiles ».

Il semble que nous assistons à une évolution des profils des adultes en formation, ce qui peut aussi se traduire par une façon « d'être en formation » différente. Nous tenterons de mieux comprendre les processus qui impactent les adultes en formation en nous rapprochant des histoires de vie traitées par Gaston Pineau et des interactions formatives avec les mises en garde de Philippe Perrenoud.

Une autre évolution significative semble être pointée par Christine Garcette « devenir AS reste un choix professionnel qui ne sera, à mon avis, jamais motivé par la seule recherche

⁴¹ Vachon J., (2 décembre 2011), Actualités Sociales Hebdomadaires n°2735, Profil et Motivations, *Qui sont les jeunes travailleurs sociaux ?*, pp 34 à 37

d'une certaine sécurité d'emploi. Mais cela joue forcément parmi d'autres paramètres, et je suis étonnée de voir que les jeunes diplômés n'arrivent pas à trouver du travail. Pour la première fois, j'entends parler de chômage dans le travail social, même chez les AS. [...] Mon propos est peut-être un peu dur, mais, pour certains, après leur diplôme, on ne les sent pas tout feu tout flamme. Ils ont déjà une troisième année difficile avec un diplôme qui n'est pas donné. Et ils ont rencontré des professionnels qui leur ont expliqué que l'essentiel était d'avoir un boulot et de faire ce qu'ils pouvaient. Ce qui ne les incite pas à mettre la barre de l'exigence très haut et à s'engager ».

Il s'agit ici d'une entrevue et il faut se garder de généraliser le propos et tirer des conclusions hâtives, encore une fois. Néanmoins, force est de constater que les réalités ont évolué et le lien entre le contexte socio-économique et la recherche d'une certaine sécurité semble inéluctable. Si le nombre de places accessibles en formation reste identique, cela signifie que les besoins sur le territoire sont également identiques. Comment s'explique alors cette nouvelle donne du chômage possible en étant qualifié dans le travail social ?

Nous l'avons vu, en tant que formateur, nous devons pouvoir considérer chaque apprenant dans sa singularité pour pouvoir être en capacité de sécuriser son parcours. Nous nous mesurons ici à la difficulté d'évoquer l'histoire personnelle des adultes, car « parler d'histoire personnelle, c'est par ailleurs reconnaître une certaine idiosyncrasie dans la façon par laquelle les événements vécus se sont tramés et ont été intériorisés : il faudrait à ce sujet évoquer avec L.Binswanger, au-delà de la trame événementielle, l'histoire

intérieure de vie comme constitutive d'une singularité destinée toujours à nous échapper »⁴².

Comme je l'annonçais, il me semble que les adultes plus jeunes globalement aujourd'hui à intégrer cette formation, possédant un bagage expérientiel minimum (sortie du baccalauréat), sont aussi comme l'évoque Danielle Riverin-Simard « Orphelins d'une maturité possédée qui désormais leur échappe, les adultes doivent affronter des crises faisant de leur développement psychologique dans le meilleur des cas plus un développement en spirale qu'un développement linéaire ; ce développement passe par des moments de structuration de l'expérience, des moments de déstabilisation, des moments de rupture et de crise, des moments de possible recomposition, ce qui pourrait s'apparenter à un modèle en escalier »⁴³.

Peut-être pouvons-nous déduire de cette réflexion que la formation est censée devoir apporter des réponses nouvelles face à ces nouvelles réalités. Que sont devenus les pré-requis d'entrée en formation, sont-ils toujours véritablement les mêmes ? Les centres de formation ont-ils seulement les moyens de les faire évoluer ? Ne l'ont-ils pas déjà fait par obligation ?

⁴² Binswanger L., (1971), *Introduction à l'analyse existentielle*, Paris, Editions de minuit, in Carre P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, p.205

⁴³ Carre P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, p.207

4.3 Ma pratique professionnelle et mon implication dans le processus d'accompagnement pédagogique

Au-delà du projet pédagogique et des fiches de poste établies, chaque formateur déploie son accompagnement à la professionnalisation selon d'autres paramètres difficilement identifiables. Il en va ainsi de la pluralité des conceptions pédagogiques et méthodes utilisées pour atteindre les objectifs fixés vers la progression continue des adultes en formation tout au long du parcours qui durera trois ans.

Il me paraît important d'être en vérité et de partager ici quelques fondements de ma réflexion pédagogique. Je considère en effet, que la tâche est ardue et cette conscience de l'exigence professionnelle m'engage clairement auprès des étudiants. Mon idée première, depuis mon arrivée au sein de l'Institut a été de toujours tenter de propulser les étudiants au-delà même de la certification et de la préparation au Diplôme d'Etat pour rompre avec cette logique de la certification comme une fin en soi, ce qu'elle n'est pas. Elle n'est pas une fin en soi, elle est un commencement... Bien sûr, elle vient matérialiser et sanctionner la fin du parcours d'apprentissage, la fin d'un processus, mais elle n'est que l'amorce, déjà, du processus suivant qui s'inspirera de l'existant. En ce sens, la formation n'est jamais terminée. Ceci n'est ni sécurisant, ni contenant. Pourtant le travail à entreprendre est bien celui-ci.

Je m'attache à adopter une posture qui consiste à m'adresser aux étudiants comme à des pairs, tout en étant toujours très conscient des place et rôle de chacun. Les phases d'hésitation et de déstabilisation sont à reconnaître et je m'efforce d'être le plus disponible

possible tout en prenant garde de ne pas être dans la précipitation d'une réponse rapide quasi automatique. Les temporalités ont changé ces dernières années et le flux d'informations est parfois vertigineux. Les attentes qui s'en accompagnent pas moins. Comment concilier réflexion, assimilation, prise de recul, besoin d'être rassurés affectivement, d'être nourri cognitivement, d'être acteurs mais pas trop impliqués, de prendre sa place, mais de ne pas oser... ? Ces réflexions m'accompagnent au quotidien et je cherche en permanence à m'adapter à ce qui s'impose dans le moment.

Finalement, je me suis aperçu que le formateur est assez seul, en dépit de son appartenance à une équipe constituée. Le temps est trop rare, trop précieux et non élastique. Les rencontres entre membres de l'équipe trop éloignées et centrés sur d'autres aspects de la formation que la réflexion sur les pratiques pédagogiques à l'œuvre. Fort de ces constats étayés au long de mes trois années d'exercice au sein de l'institut, j'ai participé à une réflexion visant à créer des temps nouveaux de rencontre sur des créneaux non prévus, sur du temps personnel.

Ces réunions à visée exclusivement pédagogiques et non plus organisationnelle ou institutionnelle, se sont mises en place durant cette production. L'adhésion de l'équipe a été significative, mais il sera important de renforcer l'objet de ces rencontres afin de ne pas dupliquer un format de travail qui existe déjà, même s'il est lui aussi dans sa forme

insuffisant. Aline⁴⁴ fait référence à ces temps de travail dans l'entretien que nous avons conduit ensemble, elle a été l'instigatrice de la mise en œuvre de ces temps dédiés.

Ces nouvelles réunions de travail sont une tentative nouvelle de réexploiter le travail qui avait été réalisé quelques mois après mon arrivée où un groupe de travail de plusieurs formateurs et du responsable de filière avait proposé de reconceptualiser le contenu des temps d'accompagnement pédagogique. Ce travail réalisé sur la base d'environ 3 séances de 3 heures avait abouti à une production visant à étoffer le contenu des séances d'accompagnement pédagogique collectives. Or, une proportion minime est aujourd'hui utilisée et disponible.

Il m'est difficile de concevoir un travail efficace sans une coopération active entre formateurs professionnels. Quelle évolution, quelle remise en question est possible sans confrontation « institutionnelle et organisée » aux autres pratiques formatives en intra ? Les contraintes sont certes nombreuses, mais elles ne doivent pas se concrétiser dans la perte de sens du travail d'accompagnement des adultes en formation, semble-t-il.

Au-delà de ces premiers repères pour s'immerger dans la formation et le métier, il nous paraît indispensable de venir confronter ce vécu et cette réflexion à différentes théories développées par des auteurs choisis afin de croiser les différentes approches empiriques et théoriques.

⁴⁴ Formatrice interviewée dans le cadre de cette étude – nom fictif pour préserver l'anonymat

Nous nous intéresserons successivement à l'ingénierie de la formation, à la dimension de l'alternance, la relation pédagogique, l'accompagnement, l'identité et la professionnalité et enfin nous nous attarderons sur les compétences.

Car, en effet, la formation au métier d'Assistant de Service Social est devenue plus exigeante, plus complexe, plus étoffée (apport de l'intervention collective). Il devient donc impérieux de pouvoir s'adapter, au-delà des contenus choisis à dispenser, à ces nouvelles exigences. Quelles sont les nouveaux pré requis pour les formateurs ? Comment peuvent-ils aujourd'hui travailler cette nouvelle approche par les compétences et permettre aux apprenants de les conscientiser ?

PARTIE 2

APPROCHE CONCEPTUELLE

5 L'INGENIERIE DE FORMATION ET L'ALTERNANCE

5.1 L'ingénierie de la formation... en alternance

Il est impératif de resituer conceptuellement l'ingénierie au sens large tout d'abord, puis centrée sur l'alternance, pour faire le lien avec la préoccupation de cette recherche qui vient questionner un système vivant en place.

Dans une de ses nombreuses contributions⁴⁵, Gaston Pineau nous rappelle une définition de l'ingénierie apparue en 1965 dans le dictionnaire Quillet et approuvée par l'Académie Française en 1973 : « ensemble des fonctions allant de la conception et des études à la responsabilité de la construction et au contrôle des équipements d'une installation technique ou industrielle ». Il met ainsi en avant la liaison transdisciplinaire des 3C : Conception (opérations intellectuelles), Construction (opérations artificielles) et Contrôle (jugement évaluatif correcteur).

⁴⁵ Leguy P., Morin J., Brémaud L., Pineau G., (2005), *Se former à l'ingénierie de formation*, Collection Ingenium, L'Harmattan, 299 pages, p.10

Jean-Louis Lemoigne⁴⁶ précisera en 2002 : « L'ingegno (ingenium en latin) est cette faculté de conjoindre en percevant par la logique, en jugeant par la critique, en raisonnant par la dialectique ».

Pour Michel Develay⁴⁷, « l'alternance articule rapport à l'action et rapport aux savoirs dans un rapport à soi », ainsi s'intitule une partie de l'éditorial publié dans la revue éducation permanente n° 172. Il précise de surcroît l'idée suivante : « il est des savoirs que l'on acquiert en centre de formation et d'autres que l'on acquiert en situations de travail. On les oppose souvent en parlant de savoirs théoriques et de savoirs pratiques. Les uns sont universels et échangeables, les autres singuliers, incorporés, et non communicables ».

Cette dernière assertion rejoint la problématique de cette recherche qui pose clairement l'explicitation des compétences comme une « quête » ou pour le moins un objectif réel. Or, ici on mesure que l'aspect singulier et incorporé des savoirs pratiques les rend non communicables. **Est-ce alors utopique, en tant que formateur, de chercher à ce qu'ils soient partagés, non pas dans des espaces expérientiels, mais en centre de formation ?**

⁴⁶ Lemoigne J-L., (2002), in Leguy P., Morin J., Brémaud L., Pineau G., (2005), *Se former à l'ingénierie de formation*, Collection Ingenium, L'Harmattan, 299 pages, p.11

⁴⁷ Develay M., (2007), in Education permanente n°172/2007-3, dossier : *l'alternance, pour des apprentissages situés*, coordonné par Solveig Fernagu-Oudet, p.12

5.2 Aspects multidimensionnels de l'alternance : un système vivant !

Nous l'avons vu en partie contextuelle, la formation ASS repose sur le principe de l'alternance : de la théorie et de la pratique (sans nécessairement les opposer...), des savoirs enseignés et médiatisés aux expériences de terrain vécues.

La mise en œuvre de l'alternance vise à confronter deux systèmes distincts et liés : le système école (ou centre de formation ici) et le système travail.

Jean Clénet⁴⁸ nous éclaire en précisant que « l'alternance vécue, construite, mise en artefacts, se transformant, ressemble à **un système**, (c'est-à-dire quelque chose d'identifiable) ; qui **dans** quelque chose, (par exemple un environnement politique, social, culturel, formatif) : **pour** quelque chose, des finalités : l'insertion, la qualification, la professionnalisation, **fait** quelque chose, des activités ou des fonctions : le pilotage, le partenariat, le tutorat, les apprentissages ; **par** quelque chose (une structure, un artefact, une organisation...) qui se transforme dans le temps (évolutions, transformations...). **L'alternance fait système** ».

Il attire notre attention sur le fait que « cette conception systémique de l'alternance ne supporte que difficilement l'approche seulement analytique, qu'elle soit disciplinaire ou

⁴⁸ Clénet J., (2002), *L'ingénierie des formations en alternance*, « pour comprendre, c'est-à-dire faire... », L'Harmattan, p.28

fonctionnelle. L'alternance est faite d'intentions, d'interactions, de négociations et de productions (de produits et de savoirs) »⁴⁹.

Michel Develay⁵⁰ indique que « lorsqu'on conçoit un système de formation par alternance, on propose *de facto*, un système de significations. On tente de construire du sens pour autrui, on lui indique la direction à prendre. Dans les faits, les usagers participent structurellement à l'élaboration des dispositifs qu'ils utilisent, soit en se conformant aux significations proposées par affordance, soit en les détournant par catachrèse. [...] entre ce que l'on a prévu pour autrui, ce qu'il en fait et ce qui est, des écarts peuvent se creuser. [...] L'alternance est un système dynamique où se mêlent et s'entrechoquent des significations qui font alliance ou non ». ».

Il ressort ici que l'alternance s'ancre dans un système qui par définition est à la fois « vivant » et de nature complexe. Ceci vient questionner directement le projet pédagogique en place et vient alimenter notre réflexion autour des contenus prévus lors des temps d'accompagnement pédagogique en nous reposant la question suivante : **comment maximiser les chances que ce qui est imaginé, en amont d'une progression encore vierge, puisse trouver un écho favorable auprès de tous les apprenants ?**

En tant que formateur accompagnant les parcours, il me semble nécessaire de ne pas sous-évaluer l'interdépendance des paramètres, qu'ils soient personnels, affectifs,

⁴⁹ *Ibid*, p.29

⁵⁰ Develay M., (2007), *op.cit* p.7

professionnels, rationnels ou non, économiques etc. Dans la pratique, la recherche de sens et sa fabrication conjointe lors des temps d'accompagnement impose de vérifier systématiquement la rencontre des questionnements entre l'instant vécu et retranscrit par l'apprenant et la position de recul du formateur. Le voyage consistant souvent à tenter d'adopter une position *méta* pour regarder soi-même ce que l'on produit.

5.3 La dimension pédagogique : prise en compte de facteurs externes et internes à l'apprenant

L'alternance introduit des dimensions exogènes dont il est impératif de tenir compte. Ainsi, la notion de système précédemment abordé nous permet de mieux comprendre la conjugaison nécessaire du rythme, des temps différents, des espaces divers et des acteurs multiples.

Michel Develay⁵¹ évoque l'apprentissage expérientiel et propose la réflexion suivante : « Tous les textes traitant de ce sujet s'accordent sur une chose : la construction, la sédimentation de l'expérience repose sur la prise de conscience (et la formalisation) des savoirs professionnels investis dans l'action (et l'utilisation consciente de ces derniers). En ce sens, plus l'individu prend conscience de ce qu'il investit dans les situations professionnelles (pourquoi, pour quoi, comment, pour quels résultats ?), plus il se professionnalise et plus il développe son expérience au-delà des compétences ! ».

⁵¹ Develay M., (2007), *op.cit* p.11

Dans quel interstice le formateur peut-il contribuer à cette prise de conscience en sachant que les temps d'accompagnement collectif n'ont pas lieu sur les terrains d'apprentissage ?

Il n'est pas rare qu'au fil de leur parcours, les apprenants expriment leur difficulté à conjuguer les différences de rythmes et d'exigence entre le contexte professionnel, le monde « réel », et les exigences du centre de formation qui oblige, via le formateur, à questionner ce vécu. Souvent ces temps d'échanges prévus sont l'occasion de dire en début de séance⁵² : « ça nous coupe de la dynamique qui s'est installée en stage », « c'est trop tôt, on n'a pas encore passé assez de temps en stage », « c'est dur le lundi matin » etc.

Sans interpréter ici un quelconque désintérêt ou une non adhésion à la démarche, cela exprime plutôt l'effort que demande cet exercice périlleux de s'étalonner par rapport aux attentes supposées du formateur, au regard des autres membres du groupe et à ce que cela renvoie à soi-même, ce que Michel Develay nomme la prise de conscience, la formalisation.

Ce qui n'est pas visible, la compétence du formateur, doit pourtant produire ses effets puisqu'il semble que lors des temps de clôture, en fin de parcours, les apprenants expriment plutôt la satisfaction de pouvoir regarder le chemin parcouru, prenant le formateur comme témoin « privilégié » de cette évolution. Ceci est alors l'occasion de partager le regard extérieur porté sur cette progression en nommant quelques moments clés qui ont justement permis cette formalisation.

Il s'agit ici de travailler dans le sens des travaux de Donald Schön en permettant aux apprenants comme aux formateurs eux-mêmes de devenir des praticiens réflexifs : « Si le

⁵² Exemples de remarques entendues à l'occasion du tour de table pratiqué par le formateur

modèle de la science appliquée est incomplet, c'est-à-dire s'il ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations « divergentes », alors tant pis pour le modèle. Recherchons donc à sa place une épistémologie de l'agir professionnel qui soit implicite dans le processus artistique et intuitif et que certains praticiens font intervenir face à des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs. [...] C'est tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de « l'art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs »⁵³.

Il ressort ici la question prégnante du sens que les étudiants peuvent donner aux actions entreprises, notamment lors de périodes expérientielles. Se pose alors la question suivante : **en quoi la quête de sens oblige le formateur à jalonner la progression des étudiants selon un questionnement « d'accompagnement » élaboré, construit ?** Car il semble bien que « pour faire sens », il est nécessaire de produire des liens étroits entre les apports divers, les référents initiaux des apprenants, leurs représentations, leur carte du monde...

⁵³ Schön D., (1994), *le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, collection formation des maîtres, Montréal, les éditions LOGIQUES, pp. 75 et 77

5.4 Qu'entend-t-on par ingénierie pédagogique ?

L'ingénierie pédagogique, dans son acception large, consiste à faire se rencontrer les différents éléments constitutifs d'un projet et en donner une traduction palpable, tangible, rationnelle.

« L'ingénierie pédagogique a pour fonction de transformer les données « d'input » de la formation (cahier des charges, objectifs de formation, caractéristiques du public, contraintes et ressources du projet) en données « d'output » pour l'organisation pédagogique, susceptibles d'être organisées en spécifications du cahier des charges pédagogiques. [...] Il s'agira d'analyser la situation de départ par un diagnostic, de concevoir un design initial du dispositif, de développer des outils et supports plus ou moins sophistiqués, de conduire l'action de formation, de l'évaluer et d'en réguler le fonctionnement »⁵⁴.

⁵⁴ Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition pp.427 et 428.

6 COMMENT EST VECUE L'ALTERNANCE SELON LES POSTURES RECIPROQUES FORMATEUR/ADULTE APPRENANT ?

6.1 La relation pédagogique : entre favorisation du conflit sociocognitif et effets du climat socio affectif...

Etienne Bourgeois⁵⁵ évoque la question du conflit sociocognitif en ces termes : « la thèse centrale de la théorie du conflit sociocognitif est que l'inscription dans une interaction sociale d'un conflit cognitif – résultant de l'assimilation d'une information « perturbante » par une structure cognitive d'accueil – accroît la probabilité que ce conflit conduise à une transformation de la structure d'accueil en question ». L'intérêt de la méthode à employer par le formateur est que « l'interaction sociocognitive est plus riche en informations permettant au sujet de s'engager dans un travail cognitif interne de recomposition de son point de vue initial. Il est donc davantage en mesure d'assumer le conflit cognitif. »

Il est nécessaire de préciser que « une des hypothèses du conflit sociocognitif est que la régulation relationnelle du conflit est d'autant plus susceptible de se produire que la relation entre les deux partenaires est asymétrique, c'est-à-dire fondée sur une inégalité de statut. [...] Cette hypothèse invite à favoriser autant que possible les interactions entre pairs, encore que, à y regarder de plus près, le problème de l'asymétrie se pose également

⁵⁵ Bourgeois E., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p.303

dans les relations au sein d'un groupe d'apprenants, surtout quand ce groupe se constitue dans la durée. »⁵⁶

Nous pouvons comprendre ici toute l'importance de la dimension de l'accompagnement qui consiste, pour le formateur, à prendre en compte les changements qui s'opèrent de façon parfois perturbante, déstabilisante. Les contributions croisées, en fonction des places occupées, permettent aussi certains ajustements et autorisent plus volontiers la confrontation aux idées des pairs. Lors des temps collectifs, il semble important que le formateur soit en capacité de maintenir l'asymétrie en donnant à chacun sa place au sein du groupe et en favorisant le respect des règles de fonctionnement devant garantir un cadre sécurisant pour que le partage soit possible. Ceci renvoie, néanmoins, le formateur à sa propre posture devant être conscient de la dissymétrie des places et de la nécessité de demeurer un facilitateur, un médiateur. Ceci pose la question suivante : **comment le formateur peut-il faire preuve de suffisamment d'autorité pour permettre l'émancipation de chacun au sein du groupe, tout en maintenant cette asymétrie, mais en produisant un cadre sécurisant sous couvert d'une convivialité fédératrice ?**

Il est important de compléter cette approche par un apport de Jean-Marc Monteil⁵⁷ qui a distingué les dimensions cognitives et affectives qui traversent l'interaction sociocognitive. Il évoque les interactions de type contradiction/approbation et contrariété/aménité. D'après

⁵⁶ *Ibid* p.305

⁵⁷ Monteil J.-M., « A propos du conflit sociocognitif : d'une heuristique fondamentale à une possibilité d'opérationnalisation » (1987), in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p.312

son étude, c'est la situation contradiction/aménité qui s'avère la plus favorable à l'apprentissage. Cette approche relie donc les désaccords de point de vue entre les partenaires et la cordialité, la sympathie et la bienveillance qui en permettent leur expression de façon constructive.

Ceci donne un sens particulier à la réflexion menée dans cette recherche mettant en lumière la nécessité pour le formateur de proposer un cadre sécurisant et s'assurer des bonnes conditions de déroulement des séances d'accompagnement collectif. Il lui faut avoir cette acuité permettant de déceler les enjeux interpersonnels afin de pouvoir reposer le cadre constructif des échanges.

6.1.1 S'engager dans la formation

Jean-Pierre Boutinet⁵⁸ nous enseigne que :

« L'engagement dans un processus de formation, comme il en va pour toute décision existentielle, renvoie l'adulte à un faisceau inextricable de causes et de motifs. Les causes identifiables en termes de variables de détermination vont tendre à contraindre et à préformer la décision, voire à réduire cette dernière à un simple formalisme. Dans ce cas, on parlera de contraintes de situation déterminantes : le stagiaire part en formation pour pouvoir continuer à bénéficier de l'allocation déjà perçue, pour suivre une formation lui permettant de conserver son emploi ou d'accéder à un emploi offert plus qualifié, pour disposer d'un statut social

⁵⁸ Boutinet J-P, (1998), *Education Permanente* n° 136/1998-3, p.93

acceptable... Ces causes sont destinées à cohabiter avec des motifs, des justifications que se donne le stagiaire : aménager une mutation professionnelle; se perfectionner par goût dans telle ou telle compétence ; prendre notamment de la distance avec son entreprise... Lorsque le poids des causes devient déterminant par rapport à celui des motifs, on pourra parler d'injonction contradictoire : les pressions extérieures entrent en contradiction avec l'espace d'autonomie que présuppose tout projet individuel de formation, verbalisé dans l'énoncé des motifs »

Il est effectivement indispensable de prendre en compte les parcours de vie singuliers qui ne mènent pas les apprenants à la formation professionnelle pour les mêmes raisons. Ceci peut servir d'indicateur dans la réception des messages que les apprenants décryptent, de ce fait, de façon différente. S'il est difficile d'agir sur autrui, dans ce qu'il est et dans ses volontés explicites ou implicites, il est par contre possible pour le formateur de se centrer sur sa pratique et de travailler dans le sens d'un décodage qui se voudrait universel, en tout cas transparent, que ce soit à propos des contenus de formation, de l'organisation pédagogique, des choix opérés, des réflexions constantes menées en équipe de formateurs.

Quels moyens se donnent les formateurs pour connaître leurs publics et leurs motivations profondes à s'engager dans la formation ?

Jean Clénet⁵⁹ nous éclaire sur la représentation des apprenants quant à leur projet de formation : « Ce concept (représentations) peut être utile pour tenter de comprendre comment de l'intérieur, du dedans, des apprenants comprennent ce qu'ils vivent, y

⁵⁹ Clénet J., (2002), *op.cit* p.37

attribuent un sens et orientent leurs conduites. A ce sujet, nos recherches (Clénet, 1991 et 1998), montrent combien les apprenants en alternance sont sensibles, (par exemple et entre autres) à la dimension du projet ou du non-projet en formation, la dimension relationnelle (acteurs et groupes), l'image de soi et des autres, aux rapports aux savoirs transmis et/ou construits ».

Dans la partie suivante, nous nous attarderons sur les travaux de Philippe Perrenoud qui apporte un éclairage complémentaire.

6.1.2 Connaissance des apprenants et mise en jeu de la motivation : quelles responsabilités et quelles pratiques pour le formateur ?

A l'occasion d'une conférence intitulée « *de quelques tentations auxquelles mieux vaudrait résister si l'on veut enseigner un certain temps...* » donnée à l'Université de Genève en 1993, Philippe Perrenoud⁶⁰ développe plusieurs points, que nous allons réétudiés ici, comme autant de mises en garde à l'attention des formateurs.

⁶⁰ Ressource en ligne www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_06.html

- La tentation de croire que l'apprenant ne sait rien et à tout à apprendre.

Il encourage ainsi le travail autour des « représentations afin de comprendre les résistances, les déformations, les erreurs des apprenants », cela permet de situer d'où l'on part.

- La tentation de penser que le sens du savoir va de soi pour l'apprenant.

Il encourage ici plutôt le « questionnement et le doute qui permettent d'ouvrir une crise et de prendre le risque de devoir remonter très loin dans la chaîne du raisonnement ».

- La tentation de croire que les apprenants savent pourquoi ils viennent.

Il précise que « la liberté n'est jamais totale : pressions de l'entourage, de l'employeur par exemple ».

- La tentation de sous-estimer la distance entre formateur et apprenants.

- La tentation de sous-estimer la diversité des apprenants.

Il nous enseigne ici que « aucun groupe d'apprenants n'est homogène, même après une sélection drastique. [...] Face aux différences, souvent, un discours peu différencié, dont chacun attrape ce qu'il peut ; les uns s'ennuient, d'autres peinent ; les uns voudraient discuter, les autres écouter ; les uns sont prêts à s'impliquer, d'autres se protègent. Peut-on leur proposer à tous les mêmes contenus, la même démarche ? Mais pour faire autrement, il faudrait que les formateurs travaillent en équipe, identifient les besoins, réorganisent leur dispositif. Décourageant ! ».

- La tentation de penser que le contrat pédagogique va de soi.

Il nous précise que « aucun contrat pédagogique n'est aussi clair que l'enseignant l'imagine, il est toujours à renégocier, à ré expliquer, à réinventer. L'apprenant ne sait pas

d'emblée s'il a le droit à l'erreur, à l'hésitation, à l'humour, à la dérision, à la contestation, au bavardage, à la paresse, au mouvement, à l'absentéisme ».

- La tentation de méconnaître le besoin de reconnaissance.

« Rares sont les apprenants qui ont une identité personnelle si forte qu'ils aient pour principal enjeu, dans une relation pédagogique, d'apprendre avant tout. Dans la relation, on cherchera d'abord à s'éprouver, à travers une rencontre, des sentiments, des affrontements. Le besoin de reconnaissance prime sur le besoin de connaissance ».

- La tentation de nier la séduction, le pouvoir, l'inconscient.

« Dans une situation éducative, qu'on le veuille ou non, on travaille avec des schèmes relationnels construits dès l'enfance, on ravive donc des sentiments, des pulsions, des peurs anciennes en même temps qu'on transpose à la relation pédagogique des fonctionnements issus d'autres contextes, familiaux, associatifs etc. C'est vrai du formateur comme de l'apprenant ».

- La tentation de sauver les apparences.

Il nous enseigne ici d'accepter d'affronter les vrais problèmes en permettant le dialogue afin de travailler sur la question du sens si celui-ci n'est plus évident.

Bien que la relation formative soit « privilégiée » dans le contexte de l'accompagnement en référence, comme nous l'avons expliqué dans le cheminement de la partie contextuelle, il appartient au formateur de questionner lui-même son propre parcours d'accompagnant.

De quels moyens dispose-t-il alors ? L'analyse de pratique ou l'analyse pragmatique a-t-elle droit de cité dans ce travail d'élaboration et d'évaluation ?

Il paraît important de citer John Dewey⁶¹, comme l'un des fondateurs du pragmatisme qui se définit par la philosophie de l'action (*pragma*). Autrement dit, il s'agit ici de penser en amont de l'action, à partir de l'action elle-même, voire dans l'action. Abordant les différents modes de réflexivité, Donald Schön a opéré une première distinction entre réflexion *sur* l'action (généralisation par conceptualisation) et réflexion *dans* l'action (« qui permet au professionnel de s'adapter à chaque situation où il exerce sa profession »)⁶². Ce dernier aspect nous intéresse plus particulièrement, car il semble que la réflexivité, en tant que composante de l'analyse de pratiques, doit être un axe incontournable dans une démarche de formation.

Le va-et-vient possible entre les périodes expérientielles et expérimentales lors des espaces proposés aux étudiants en formation d'assistant de service social doit permettre de se servir des compétences acquises au fil du parcours, y compris, antéformation, mais aussi de repartir sur le terrain munis de concepts à étalonner. Il s'agit bien, en d'autres termes, de réfléchir à partir de sa propre expérience et tester quelque chose à partir de ce que l'on a compris.

⁶¹ Dewey J, Barnes C.A, (2003), *Philosophie pragmatique et arts plastiques*, L'Harmattan, 78 pages, p.14

⁶² Guillaumin C, Pesce S., Denoyel N. (sous la direction de), (2009), *Pratiques réflexives en formation : ingéniosités et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, p.44

Il est difficile de dissocier pleinement ces deux aspects, d'où la création, par Donald Schön, d'un terme hybride : « l'experiencing » qui introduit bien la direction choisie dans cette recherche : réfléchir sur l'action et produire du sens sur l'action, le vécu⁶³.

Dans notre fonction de formateur, ceci nous renvoie aux écrits d'André Geay⁶⁴ qui fait de l'accompagnement un élément central de l'alternance. Il s'agit ici de repérer précisément les savoirs transmis, les savoirs acquis et les savoirs produits. A mon sens, l'accompagnant doit avoir conscience des trois dimensions explicitées par Noël Denoyel⁶⁵ « comprises dans *la triple mise de l'alternance dialogique*, à savoir : l'actorialité (mise en scène, mise en acte), l'intentionnalité (mise en perspective) et la réflexivité (mise en dialogue) comme étant au carrefour des deux premières ».

Quelle place doit alors être laissée à la motivation, au sens où J. Nuttin l'aborde ?

Selon J Nuttin⁶⁶, deux grandes caractéristiques fondent la spécificité de la motivation humaine : le dynamisme d'auto développement et la directionnalité. Dans le premier cas, « nous n'avons pas nécessairement besoin de stimulation pour entrer en action, car il existe une tendance, inhérente au fonctionnement humain, à progresser vers des buts personnels

⁶³ Schön D., *op.cit* p.88

⁶⁴ Geay, A. (1998), *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 192 pages

⁶⁵ Denoyel N., (2005), in Education Permanente n°163, *L'alternance : une alternative éducative ?*, pp. 81-87

⁶⁶ Nuttin, J., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition p.287

de plus en plus avancés, contrairement au fonctionnement animal, ou à celui de l'ordinateur, qui reproduisent des cycles d'action nécessairement préprogrammés. »

Pour ce qui concerne la directionnalité, il précise que « contrairement à un chien, ou à un thermostat, l'homme ou la femme ont la capacité de se donner à eux-mêmes des orientations, des finalités pour déclencher, modifier et réguler leurs actions au-delà de leurs « programmes » initiaux ».

Pour ce qui concerne le questionnement transcrit dans la partie contextuelle relatif à l'intervention du formateur quant à ses limites, il paraît important d'apporter un éclairage sur la motivation en lien avec la relation pédagogique, selon Daniel Chartier⁶⁷ qui précise que « La relation pédagogique peut, par le biais du développement de la motivation intrinsèque (caractère convivial et agréable), agir sur l'implication de l'apprenant. Il faut toutefois souligner les risques, inhérents à cette posture, de dériver vers une « pédagogie de la séduction » dont les effets sur les apprentissages restent très largement à démontrer ».

En conclusion, le formateur peut apporter une contribution non négligeable au développement des compétences des apprenants, en sécurisant cette progression, en l'accompagnant et en proposant des conditions de travail et de réflexion rassurantes, en proposant un cadre à la fois contenant et épanouissant, au sens d'en sortir pour se révéler à soi-même. Néanmoins, les nombreuses mises en garde et réflexions partagées ici créent

⁶⁷ Chartier, (1998), in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris, 2ème édition p.296

plusieurs points de vigilance dont la compétence même du formateur devra s'imprégner. Dans le cas contraire, le risque de passer à côté des enjeux pour les apprenants d'entreprendre une formation professionnelle longue de trois ans comme une nouvelle construction dont ils sont les maîtres d'œuvre et les artisans, le formateur l'architecte... est grand.

6.2 L'accompagnement au cœur du dispositif

6.2.1 Qu'entend-on par accompagnement comme modalité pédagogique en formation d'adultes ?

Selon Arnaud Du Crest et Guy Le Bouëdec « Ethymologiquement⁶⁸, le mot semble venir de « cum » qui signifie « avec » et de « panis », pain ; le compagnon serait celui qui mange son pain en même temps qu'un autre ; et plus généralement accompagner c'est aller avec quelqu'un ou quelque chose ».

Ils poursuivent : « Ce qui ressort de ses usages, c'est que l'idée de l'accompagnement concerne les situations où il y a un acteur principal, que d'une manière ou d'une autre il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer de servir, d'aider à atteindre son but ; en aucun

⁶⁸ Du Crest A., Le Bouëdec G., Pasquier L., Stahl R., (2001), *L'accompagnement en éducation et formation*, Défis formation, L'Hamattan, Education, pédagogie, gestion, managment, entreprises, p.23

cas il ne peut être question de le supplanter en prenant sa place, ou le devant de la scène ou la direction des événements, ou tout simplement en prenant l'initiative ».⁶⁹

Il est donc nécessaire que le formateur se positionne et se situe dans l'accompagnement, notamment collectif, qu'il va assurer. Au fil du parcours, il sera amené à adopter différentes postures pour permettre aux étudiants d'opérer la transformation, ce qui sera le cas à l'occasion de « tournants » identifiés dans la progression de beaucoup d'étudiants se situant au milieu de la deuxième année de formation alors que les responsabilités et les prises de risque nécessaires se font plus nombreuses. On évoquera ainsi ce que Jean Piaget⁷⁰ nomme : « l'équilibration majorante et l'accommodation qui s'accompagnent souvent de restabilisations « affectives » » qui incombent au formateur.

Pour ce faire le formateur devra capter le chemin parcouru par l'étudiant. Afin de mieux comprendre, il paraît important de s'arrêter sur la notion « *d'empan de conscience*⁷¹ » qui nous renvoie souvent à un déjà là, à un devenir et à quelque chose de beaucoup plus incertain, beaucoup plus flou. Nous évoquerons ici les travaux de VYGOTSKI relatifs à la Zone Proximale de Développement⁷² dont le formateur ou l'enseignant doit pouvoir se saisir afin de respecter le cheminement de chaque apprenant dans sa diversité et la singularité de son parcours. Pour autant, le savoir est une chose, mais mettre en œuvre cette possibilité d'accompagnement est une autre épreuve.

⁶⁹ *Ibid*, p.24

⁷⁰ Piaget J., (1975), *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, PUF 188 pages, pp. 35 et 45

⁷¹ Cornu, L. Professeur des Universités à l'Université François Rabelais de Tours – cours donné le 07 décembre 2011

⁷² Minder M., (2001), *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation*, De Boeck supérieur, p.49

Pour y parvenir, le formateur peut, pour le moins, tenter des rapprochements entre les styles d'apprentissage préférentiels⁷³ et les styles d'enseignement, toujours dans le même objectif de la meilleure prise en compte possible du cheminement de l'apprenant.

6.2.2 Prendre en compte les histoires de vie comme reconnaissance de la singularité de chacun. Qui sommes-nous, adultes ?

Nous avons pointé cette réflexion dans la partie précédente et il est important de revenir sur la réflexion menée par Gaston Pineau autour des histoires de vie⁷⁴ qui nous enseigne que :

« Les vivants arrivent avec un bagage d'expériences d'essais et erreurs, de conditionnement, de réflexion, de décadage/recadage. Bagage plus ou moins lourd, plus ou moins sourd, fait d'apprentissages formels et informels qui s'entremêlent, s'entrechoquent, se perdent dans des failles de mémoire, des ruptures de vie, des marais de vécu jugés insignifiants. Aussi ce bagage peine-t-il à se débiller, se formuler, se formaliser. A quoi bon ? A quoi peut-il servir ? A qui ? ».

⁷³ Grillo E., (2005), (Sous la direction de), *Dire / Croire* Revue psychologie de l'interaction n° 19-20, L'Harmattan, p.149

⁷⁴ Pineau G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition pp.316-320

« Les adultes arrivent donc avec des apprentissages cognitifs liés à l'école et d'autres liées à l'action et à la production. Mais ces apprentissages en général ne coexistent pas de façon harmonieuse. Leur poids social et personnel diffère et s'entrechoque, créant des conflits non seulement cognitifs, mais aussi affectifs, professionnels, existentiels. Le bagage, non seulement n'est pas en ordre, mais n'est même pas assemblé. C'est justement parce que ce bagage se présente en pièces détachées que la vie adulte n'est pas une vie achevée, qu'elle est en formation permanente. La vie est à prendre, à apprendre. »

Nous percevons ici toute la dimension de la construction sans cesse en mouvement. Il semble que le formateur s'inscrive dans cette dynamique à un moment donné, pour une durée affichée. **Comment le formateur peut-il aider les apprenants à assembler les nouvelles pièces d'un puzzle humain qui s'élargit finalement au fil du temps et qui ne sera jamais achevé ?**

Il paraît clair, néanmoins, selon Claudia Danis et Claudie Solar⁷⁵ que les apprenants doivent aussi faire ce chemin personnel. Mais pour y parvenir, la question du sens est primordiale, et les formateurs n'y sont pas étrangers.

⁷⁵ Danis C. et Solar C., (1998), *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de Philippe CARRE et Pierre CASPAR, Dunod, Paris, 2004, 2^{ème} édition, p.323

Elles attirent notre attention sur deux points cruciaux ici résumés :

- « le lien entre apprentissage et développement de l'adulte est bidirectionnel, l'apprentissage nourrissant le développement et le développement favorisant l'apprentissage [...] Au cœur du lien se trouvent les connaissances et le savoir ». Mais de façon complexe et ambiguë, comme moyen de construction d'identité mais aussi de déconstruction : « L'angle de l'acquisition des savoirs s'étale de la construction en continuité à la déconstruction en rupture ». Ce n'est donc pas un simple cumul. **Expériences et métacognitions personnelles jouent un rôle premier d'autorégulation, d'auto-construction.**
- L'apprentissage dans une perspective développementale soulève le problème des contenus et des processus : pour qu'il y ait développement, les contenus doivent être signifiants pour les adultes. La question du sens est primordiale. Le processus réfère aux modalités qui permettent cet apprentissage. Parmi les modalités retenues, notons en premier lieu l'expérience. De pair avec l'expression, la réflexion est une deuxième modalité utilisée ».

Cette explication vient renforcer la valeur pédagogique de la construction opérée en centre de formation, afin de travailler à la conscientisation des compétences acquises, relatives au référentiel de formation⁷⁶, en les explicitant. La dimension du processus est à considérer dans cette temporalité particulière d'une durée de trois ans. Le questionnement actuel est d'ailleurs ambivalent. Trois ans de formation, est-ce finalement long ou court ? La réponse

⁷⁶ Document disponible en annexe

des apprenants⁷⁷ est également double : « cela paraît long en arrivant, mais finalement cela passe très vite ». En effet, au regard du référentiel de compétences repensé à l'occasion de la réforme du DEASS en 2004, la formation a intégré de façon équivalente à l'approche individuelle, l'approche collective auparavant peu présente, mais ne propose pas un temps plus long de formation.

6.3 Vers la construction d'une identité professionnelle...

6.3.1 L'individualisation pour accompagner le changement identitaire

Dans l'un de ses ouvrages, Philippe Carré⁷⁸ précise « qu'une formation individualisée, c'est : une formation qui reconnaît et prend en compte la singularité des sujets : ses besoins, son parcours, son expérience, ses acquis, ses contraintes, ses ressources, ses capacités d'autodirection, ses stratégies ; une formation qui prend en compte la dimension sociale des apprentissages dans une perspective autonomisante et de construction identitaire ; une formation co-construite, négociée entre les parties prenantes qui concrétise l'interaction entre un projet de formation institué et des projets de formation individuels ».

La dimension collaborative adultes-apprenants/formateur s'impose au travers d'une coconstruction nécessaire à la réalisation d'une évolution identitaire tout en sachant que ce

⁷⁷ Propos extraits d'un temps de bilan en fin de parcours

⁷⁸ Carré P., (2010), *La formation individualisée : un objet de recherches ?*, L'Harmattan, table des matières

travail est parfois périlleux selon certains auteurs qui évoquent ces transformations en ces termes :

« projet de redéfinition de soi : l'enjeu ici est la redéfinition d'un soi devenu flou. Le sujet éprouve des sentiments d'incertitude et d'imprécision de ses frontières identitaires. D'où toute une série de questions concernant les raisons qui donnaient jusqu'alors sens à sa vie en la structurant. L'une des principales caractéristiques du sujet concerné est la présence combinée de doutes et d'espoirs qui stimulent la réflexion, les actes et l'envie de se redéfinir en reformulant le sens de sa propre existence en lui donnant de nouveaux repères et ancrages identitaires. Il s'agit de se faire une nouvelle définition de soi, de se repositionner, de se déterminer et de faire des choix »⁷⁹.

Comme nous l'avons vu à propos du conflit socio cognitif, le concept d'autorité par le biais de la dissymétrie des places entre néanmoins en ligne de compte. La question des places de chacun demeure posée.

6.3.2 Questionnement transitoire en apposition comme retour réflexif sur la pratique de formateur...

M'appuyant sur ma pratique professionnelle, j'ai longtemps pensé moi-même opérer selon une contradiction visant à annoncer ouvertement aux étudiants cet aspect de la relation

⁷⁹ Barbier J-M., Bourgeois E., De Villers G., Kaddouri M., (2006) Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation, Actions et savoirs, Paris, L'Harmattan, p.134

d'adulte à adulte, considérant la prise de responsabilité réciproque dans nos engagements, alors que nos places sont différentes.

Cette posture est-elle antinomique avec l'emploi systématique et argumenté du vouvoiement (pour des raisons de juste distance) ? Cette posture n'est-elle pas gênante lorsque nous souhaitons favoriser le développement des compétences, autoriser les étudiants à exprimer un positionnement professionnel construit et donc pas nécessairement en phase avec le notre ? Il me semble qu'à ce moment l'autorité du formateur est remise en question, en ce sens qu'elle est de fait annihilée. Pourtant, si je fais le parallèle avec la finalité que l'on retrouve dans l'accompagnement en relation d'aide qui est de permettre aux personnes de recouvrer leur autonomie de vie, j'ai l'impression qu'en formation professionnelle la finalité est aussi de permettre aux futurs professionnels d'être autonomes et pouvoir se départir du regard du formateur sur les actes professionnels posés. Ceci me renvoie à un questionnement autour de la « bonne » posture d'étudiant, de stagiaire amené à « bouger », se transformer tout en se conformant au cadre proposé (imposé ?) qui régit cette relation formative.

En effet, ce qui est observé c'est cette émancipation qui octroierait aussi le droit de refuser le cadre. Mais quel est le niveau d'appréciation subjectif dont dispose l'étudiant pour se situer hors cadre tout en répondant aux exigences formatives ? Pourtant, j'observe qu'en formation d'adultes, les négociations sont permanentes et la crédibilité du formateur est rapidement éprouvée. Face à cette réalité, j'aime à rappeler une phrase prononcée à

différentes reprises par Jacques ACHARD⁸⁰ : « *la rigueur est à la rigidité ce que la conviction est à la certitude* ». Car effectivement, je pense que la posture communicante repose sur des aspects rigoureux facilement communicables selon une logique de pensée et que la croyance dans ce qui est annoncée est tout aussi déterminante.

Par ailleurs, la résistance des apprenants liée aux conflits sociocognitifs inéluctables ne trouvera sa légitimation que dans l'expression de désaccords, si toutefois l'écart à compenser entre les référents initiaux et les objectifs de changements sont trop importants. **Comment alors se prémunir d'une tendance démissionnaire face à la difficulté du changement ?**

6.3.3 La constitution de groupes restreints

Pour rappel, notre objet d'étude se focalise, par choix, sur la dimension collective de l'accompagnement pédagogique qui est un composite de 4 temps : accompagnement individuel et rencontre tripartite de mise en stage, accompagnement individuel et visite de stage, accompagnement individuel et entretien d'évaluation sommative, accompagnement collectif. Il nous paraît donc pertinent de mieux comprendre l'entité groupale.

⁸⁰ Formateur en formation de Formateur Professionnel d'Adultes

Ethymologiquement, groupe renvoie à « gruppo » qui signifie tension, nœud, assemblage⁸¹. Une définition peut être donnée par Filloux et Maisonneuve : « un ensemble d'individus interdépendants régis par une structure formelle ou informelle, s'adonnant à une certaine activité et se sentant solidaires dans un contexte social plus ou moins large »⁸².

Sept caractéristiques sont à retenir pour qualifier un ensemble de personnes de groupe restreint, tel est le cas de notre format, selon la classification de Jean-Claude Abric⁸³ :

- « une unité de temps et de lieu supposant une relative proximité et une distance interindividuelle minimale ;
- une raison d'être et de rester ensemble ;
- un sort relativement commun ;
- la possibilité d'une perception et d'une représentation de chacun des membres l'un par l'autre ;
- la perception d'une certaine « groupalité » perçue par les membres et/ou des personnes extérieures ;
- la possibilité d'interactions et de communications effectives, verbales et non verbales ;

⁸¹ Beillerot J., Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p.500

⁸² Filloux J-C, Maisonneuve J., (1993), in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, pp. 500 et 501

⁸³ Abric J-C, *ibid* p.501

- une durée suffisante pour qu'il soit possible qu'éventuellement un processus d'institutionnalisation s'engage. »

Ces différents aspects caractérisent bien les groupes d'accompagnement pédagogique même si l'entité groupe se disloque à l'issue de la formation, ce qui paraît logique puisque son objet n'existe plus. Il est intéressant de se demander comment ces aspects sont considérés aujourd'hui. Sont-ils rendus conscients par les formateurs collégialement et aux yeux des étudiants dans un souci de projection possible ?

C'est en tous les cas à travers le groupe que l'apprenant va pouvoir se (re)mettre en scène et tenter de se remémorer, ou conscientiser, dans la répétition de ses actes (même à l'état de description) les éléments constitutifs d'une identité professionnelle en construction.

7 LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : LES

COMPETENCES POUR DEVENIR SOI-MEME... OU L'INVERSE ?

7.1 La professionnalité des adultes en formation : un but à atteindre ensemble

7.1.1 Professionnalité, identité. La reconnaissance comme ciment

La professionnalité pourrait se rapprocher de la reconnaissance de sa propre existence en tant que professionnel. Guy Jobert nous enseigne que « cette reconnaissance passe par un jugement, porté non pas directement sur la personne mais sur l'acte professionnel et son produit, tout en sachant que le « faire » contient quelque chose de l'être de celui qui en est l'auteur. [...] La quête de la reconnaissance à travers la mise en visibilité de l'intelligence pratique déployée dans l'action comporte une dimension dramaturgique nécessaire pour que le travailleur puisse se constituer en auteur de son action et, si un certain nombre de conditions sont réunies, en recueillir quelque bénéfice identitaire »⁸⁴.

Comment le formateur peut-il se saisir de ce qui a été vécu dans un autre lieu et à un autre moment ?

Claude DUBAR précise à propos de l'identité que : « l'identité est une sorte d'espace-temps caractéristique d'un groupe socioprofessionnel ayant une histoire relativement similaire et une position commune dans un espace social pertinent. Cette articulation du

⁸⁴ Jobert G., (1998, 2001) in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p.358

monde est à la source d'une même vision du monde qui est à la fois conditionnée par la trajectoire antérieure et contingente à la situation actuelle. C'est pourquoi l'identité n'est pas définitivement fixée et peut, dans certaines circonstances et à certaines conditions se transformer réellement en même temps que se modifie la position du groupe dans l'espace social de référence »⁸⁵.

Dans quelle mesure cet aspect infini, non figé, ne génère pas des instants de doutes, de déstabilisation. Comment le formateur peut participer à établir cette reconnaissance entre pairs étant souvent lui-même de la même corporation ? Ce mimétisme est-il toujours rendu possible depuis l'évolution de la professionnalité des formateurs en lien avec la réforme du diplôme d'Etat ?

7.1.2 Quid de la professionnalité du formateur ?

En faisant l'analogie entre le chercheur clinicien et le formateur, Guy Jobert propose la réflexion suivante : « l'un et l'autre se heurtent à l'immense difficulté à mettre des mots sur le travail et à rendre compte de la richesse et de la complexité de l'activité ; l'un et l'autre doivent assumer les déplacements de représentations, souvent déstabilisants, que vivent les individus lorsqu'ils découvrent, loin des rationalisations de la tâche, le contenu de leur activité réelle et la façon dont leur personne toute entière s'y trouve engagée. Dans ce renversement du rapport au savoir, le formateur n'est plus le diffuseur de connaissances

⁸⁵ Dubar C., in Guth S., (2000), *Une sociologie des identités est-elle possible ?* Actes du colloque sociologie IV, tome III, Mutations et complexité, L'Harmattan, p.26

déjà écrites mais l'auxiliaire des praticiens qu'il aide à formaliser le contenu de leur activité, à confronter leurs concepts quotidiens aux concepts scientifiques afin d'en dégager les significations et le sens ».⁸⁶

Cette réflexion de Guy Jobert est en étroite corrélation avec l'objet de cette recherche qui tente de poser le problème de l'explicitation des compétences lors de périodes intégratives. Il attire notre attention sur la posture du formateur qui se situe au croisement de l'expérience identifiée qu'il devra chercher à conceptualiser avec l'apprenant. Ceci ne nous guide pas davantage sur la méthode, sur le « comment s'y prendre ? », mais implique une préparation, ou du moins certaines compétences du formateur à accompagner la construction par un partage de savoirs, tantôt liés à l'expérience de l'apprenant, tantôt liés à des savoirs théoriques, des connaissances.

Il poursuit sa pensée : « Faute de pouvoir intervenir directement sur l'intelligence pratique, le formateur peut chercher à agir sur les éléments situationnels susceptibles de la favoriser, c'est-à-dire sur l'organisation du travail et le mode de management. »⁸⁷ Ce travail sera possible si le formateur construit, élabore des supports pédagogiques pour permettre cette progression en ayant préalablement défini des objectifs réalistes, adaptés au public cible dans l'instant t. Car, toute séance de formation répond à des exigences qui permettent de rationaliser et rendre compte du travail réellement engagé, ce qui permet de surcroît l'évaluation comme repère.

⁸⁶ Jobert, G. (1998, 2001) *op.cit* p.360

⁸⁷ *Ibid*, p.361

Une décentration semble donc devoir s'opérer afin de permettre à l'apprenant la reconstruction de ses agirs professionnels qu'ils rendra conscients et de ce fait accessibles aux autres. **Si nous comprenons bien, il est difficile d'aborder la question des compétences en interrogeant directement les-dites compétences, mais il serait nécessaire de se focaliser sur l'organisation, donc l'ingénierie pédagogique et sur les attendus, pour mieux appréhender leur mise en œuvre effective et particulière ?**

7.2 L'acquisition de compétences

Nous choisirons ici de nous arrêter sur une définition, proposée par Sandra Bellier, qui semble faire consensus si l'on considère les éléments qu'elle met en exergue :

« La compétence permet d'agir et/ou résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée »⁸⁸.

Guy LE BOTERF⁸⁹ nous explique qu'agir avec compétence est possible en réunissant ces trois principes. Cette approche nous est utile au regard de l'accompagnement que nous cherchons à mettre en œuvre.

⁸⁸ Bellier S., (1998) in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p 238

⁸⁹ Le Boterf G. (1976 à 2002), In *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de Philippe CARRE et Pierre CASPAR, Dunod, Paris, (2004), 2^{ème} édition, p.376 et 377

En voici le détail :

Le savoir agir peut être développé par

- la formation, qui enrichira l'équipement en savoirs et savoir-faire ;
- l'entraînement, qui consolidera la faculté de mobiliser, de combiner et de transposer ;
- la mise en place et le fonctionnement de boucles d'apprentissage, qui développeront la capacité à prendre du recul et de mieux connaître ses propres « ressources » (méta-connaissances, méta-cognition) et façons d'agir (analyse des pratiques) ;
- la construction de représentations opératoires qui orienteront la sélection et la combinaison des ressources à mobiliser (connaissances, savoir-faire, capacités cognitives, ressources émotionnelles, ressources physiques...) pour agir avec compétence ;
- le passage par les situations professionnalisantes et les parcours professionnels qui permettront d'acquérir des savoirs et savoir-faire et d'apprendre à gérer des situations de travail.

Le vouloir agir sera encouragé par :

- une image de soi lucide et positive, qui incitera le sujet à mobiliser et enrichir son équipement en ressources, et à s'engager à agir ;

- un contexte de reconnaissance et de confiance, qui facilitera la prise de risque et l'engagement ;
- un contexte incitatif, qui valorisera les progrès en développement du professionnalisme.

Le pouvoir agir sera rendu possible par :

- une organisation du travail ouvrant des champs de développement de compétences et cohérente par rapport aux types de compétences à mettre en œuvre ;
- un contexte facilitateur, qui fournira les moyens appropriés à la mise en œuvre de compétences (équipement, information, management...) ;
- des attributions ou des missions, qui reconnaîtront la marge de liberté et d'initiative nécessaire à la création de compétences ;
- des réseaux (relationnels, d'information, documentaires, ...) qui élargiront l'équipement en ressources (connaissances, savoir-faire, capacités...) auquel le sujet peut faire appel pour agir avec compétence.
- Au niveau de l'ensemble de l'entreprise ou de l'organisation.

L'interdépendance des différents niveaux d'implication fait surgir notamment un questionnement autour de l'analyse de pratique. Peut-on, dans la situation des groupes d'accompagnement pédagogique, réellement parler d'analyse de pratique alors que nous sommes dans une restitution d'actes antérieurs. Une distorsion est toujours possible et le temps écoulé a pu rendre la mémoire un peu sélective. Une modalité d'évaluation

formative sur site, en situation réelle ne pourrait pas être une modalité plus adéquate ? Est-ce seulement possible, envisageable ?

7.3 Tendre vers l'explicitation des compétences visées ou « la simple » prise de conscience comme guide ultime à l'accompagnement collectif ?

Un des aspects centraux de la démarche d'explicitation de Pierre Vermersch est le modèle de la prise de conscience. Nous avons vu comment se définissait l'intelligence au travail et nous comprenons mieux l'exercice difficile du formateur qui doit permettre de rendre conscients des actes professionnels engagés à la lumière de savoirs théoriques mis en œuvre dans un contexte donné. S'il semble progressivement que de travailler directement sur l'objet, à savoir les compétences, soit une fausse piste, une certaine décentration doit pouvoir s'opérer. Il est intéressant de considérer les apports de Pierre Vermersch qui explique que :

« Si l'action contient nécessairement toujours des connaissances non conscientisées, leur mise à jour va passer par les étapes de la prise de conscience qui devient un thème théorique central à notre propos, puisqu'il va rendre compte de ce que l'on opère quand on aide une personne à expliciter son faire. L'explicitation va se modeler sur les étapes de la prise de conscience. Elle va jouer un rôle formateur sur la prise de conscience qu'elle peut induire. [...] Cet inconscient, ou de manière plus descriptive, ce non conscient se définit par le fait qu'il correspond à des connaissances pré réfléchies, c'est-à-dire des

connaissances que le sujet possède déjà sous une forme non conceptualisée, non symbolisée, donc antérieure à la transformation qui caractérise la prise de conscience ».⁹⁰

Cette réflexion nous conduit à imaginer les modalités pédagogiques qui peuvent permettre de favoriser la prise de conscience des actes caractéristiques de la pratique professionnelle qui jalonnent la progression vers la professionnalisation. Dans ce contexte particulier des temps d'accompagnement pédagogique, que signifie aider à prendre conscience ? Quels doivent être le matériel et les matériaux pour parvenir, au détour de cette rencontre formative durable, à encourager le changement ? Quelle est finalement la contribution du formateur, n'est-il pas finalement un simple spectateur, ou plutôt témoin si l'on choisit un terme mélioratif ?

⁹⁰ Vermersch P., L'entretien d'explicitation, (1994 1^{ère} édition), (2011 7^{ème} édition) ESF éditeur, pédagogies outils, Issy-les-Moulineaux, p.76

8 EVOLUTION DE LA QUESTION DE DEPART VERS UNE PROBLEMATIQUE

Nous l'avons vu à travers cette partie conceptuelle, l'importance accordée à l'accompagnement du parcours de professionnalisation est capitale. Ces apports nous éclairent à différents niveaux : tout d'abord l'explicitation des compétences perçue initialement comme un objectif fixé lors des temps d'accompagnement collectifs serait finalement plutôt une finalité. Autrement dit, se focaliser sur cette perspective explique en partie la difficulté selon laquelle il est quasiment impossible d'explicitier aux autres des savoirs et compétences incorporés et non conscients. Par conséquent, ce sont bien davantage les modalités d'accompagnement, en vue de créer des conditions favorables au besoin de reconnaissance de chacun, qui semblent être un objectif opérationnel « plus opérant », si l'on peut dire.

Nous avons pu voir, à travers les différents apports théoriques, l'ensemble des dimensions liées à la relation formative, la prise en compte des histoires singulières, les histoires de vie, le contexte économique dans lequel est entreprise cette formation longue de trois ans.

Ainsi, il nous a semblé plus humble, finalement, d'évoluer vers une problématique qui ne nommerait pas la dimension de l'explicitation des compétences, mais d'en revenir à une étape sans doute préalable. Nous nous situons à ce moment précis dans la phase de rupture que décrivent Raymon Quivy et Luc Van Campenhoudt : « [...] D'où l'importance de la rupture qui consiste précisément à rompre avec les préjugés et les fausses évidences qui

nous donnent seulement l'illusion de comprendre les choses. La rupture est donc le premier acte constitutif de la démarche scientifique »⁹¹.

Il est utile de rappeler ici l'étendue du questionnement à travers l'ensemble des questions émergentes au fil de la recherche conceptuelle :

- ✚ Est-ce alors utopique, en tant que formateur, de chercher à ce qu'ils (les savoirs) soient partagés, non pas dans des espaces expérientiels, mais en centre de formation ?
- ✚ Comment maximiser les chances que ce qui est imaginé, en amont d'une progression encore vierge, puisse trouver un écho favorable auprès de tous les apprenants ?
- ✚ En quoi la quête de sens oblige le formateur à jalonner la progression des étudiants selon un questionnement « d'accompagnement » élaboré, construit ?
- ✚ Comment le formateur peut-il faire preuve de suffisamment d'autorité pour permettre l'émancipation de chacun au sein du groupe, tout en maintenant cette asymétrie, mais en produisant un cadre sécurisant sous couvert d'une convivialité fédératrice ?
- ✚ Quels moyens se donnent les formateurs pour connaître leurs publics et leurs motivations profondes à s'engager dans la formation ?

⁹¹ Quivy R., Van Campenhoudt L., (1988) (réédition de 1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, p.15

- ✚ De quels moyens disposent-ils alors ? L'analyse de pratique ou l'analyse pragmatique a-t-elle droit de cité dans ce travail d'élaboration et d'évaluation ?
- ✚ Comment le formateur peut-il aider les apprenants à assembler les nouvelles pièces d'un puzzle humain qui s'élargit finalement au fil du temps et qui ne sera jamais achevé ?
- ✚ Comment alors se prémunir d'une tendance démissionnaire face à la difficulté du changement ?
- ✚ Si nous comprenons bien, il est difficile d'aborder la question des compétences en interrogeant directement lesdites compétences, mais il serait nécessaire de se focaliser sur l'organisation, donc l'ingénierie pédagogique et sur les attendus, pour mieux appréhender leur mise en œuvre effective et particulière ?

Il n'est pas incongru d'avoir eu à franchir ces différentes étapes pour progresser dans la recherche si l'on suit le raisonnement de Christian Gérard et Jean-Philippe Gillier⁹² : « La problématique se construit au prix parfois d'un long parcours de mûrissement mettant en jeu la problématique elle-même, la méthodologie, le temps de l'écriture, le traitement du corpus, le contexte originel de la recherche..., et tout autre processus non perceptible relevant de la singularité du chercheur, singularité tellement incarnée à lui-même qu'il ne peut pas en avoir pleine conscience ».

⁹² Gérard C. et Gillier J-P. (coordinateurs), (2002) *Se former par la recherche en alternance*, L'Harmatan, 274 pages, p.97

A la lumière de toutes ces réflexions, la question de recherche pourrait désormais être formulée de la façon suivante :

« Lors des temps d’accompagnement collectif, dans quelle mesure les contenus préparés par les formateurs et leurs différentes postures permettent l’assimilation et le partage des expériences de chacun des apprenants? »

Deux hypothèses de recherche semblent pouvoir être formulées :

- ❖ **Les conditions de travail et le climat instauré par le formateur et le groupe sont déterminants pour favoriser ce partage.**
- ❖ **L’implication du formateur dans la relation formative, particulière au statut de référent, génère des postures qu’il faut être en capacité de gérer.**

PARTIE 3

9 METHODOLOGIE

Cette recherche s'est engagée avec l'approche contextuelle qui a permis de montrer la provenance des questionnements initiaux.

Le terrain d'enquête a été l'institut de formation employeur, notamment pour des raisons de faisabilité, mais surtout dans le souhait d'interroger en profondeur la pratique pédagogique.

Le développement de ce que nous appelons une pré enquête est venu illustrer ces préoccupations et avait pour but d'ancrer ce travail de réflexion dans une approche à la fois large et étayée permettant de s'immiscer pleinement dans les réalités tant professionnelles que pédagogiques. Ce travail a été construit sur la base de constats et d'une réflexion longue de trois années de pratique professionnelle au sein de l'institut. La difficulté a pu résider parfois dans la double posture endossée : sujet chercheur et « sujet » parfois de la recherche. Il a été nécessaire de se décentrer suffisamment afin d'envisager une attitude d'écoute la plus ouverte possible face aux personnes interviewées. Cette phase doit permettre de croiser les réflexions et d'évoluer dans le cadre de cette recherche.

L'approche conceptuelle est venue apporter de nouveaux éléments de réflexion avec l'appui d'auteurs qui ont pu appréhender certaines des dimensions cruciales en lien direct avec l'objet de recherche. A travers ce développement, nous avons tenté de faire le lien

entre les enjeux pour les apprenants et pour les formateurs au carrefour d'une réalité professionnelle toujours complexe.

Ce travail nous a conduits à repenser la formulation de notre question de départ qui, finalement, à la lumière de cette réflexion globale, nous a paru moins en phase avec l'objet de recherche. En effet, il a fallu admettre, avec beaucoup d'humilité, que le travail direct visant à déceler des leviers permettant l'explicitation des compétences était peut-être hors de portée à en croire certains auteurs qui ont pu faire la démonstration qu'un savoir en action n'est pas communicable. Pourtant, cette question avait trouvé son origine dans de multiples observations et constats de terrain jalonnant les trois années passées et nous avons pour ce faire « accepter de perdre du temps pour dégager une question de recherche qui ne soit pas la simple évocation d'un malaise, d'une difficulté dans le travail ou d'un domaine observable »⁹³.

Autrement dit, il a été question à ce moment là de faire un pas de retrait et proposer une question de recherche ciblant davantage la périphérie de l'acquisition des compétences, les aspects concrets permettant d'avoir une prise avec le plus d'explicitation possible serions-nous tentés de dire.

Afin de vérifier les deux hypothèses émises à l'issue de l'approche conceptuelle, nous avons choisi de procéder à une approche qualitative par le biais d'entretiens semi-directifs.

⁹³ Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A. (1987) (réédition de 2005), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, p.25

Comme l'expliquent Alain Blanchet et Anne Gotman « L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques »⁹⁴.

Notre objectif est ici de repérer les interrelations formateurs/formés dans le cadre des accompagnements collectifs, appelés aussi accompagnements pédagogiques ou accompagnements à la professionnalisation. Nous chercherons à vérifier l'incidence des postures pédagogiques et du projet pédagogique sur la progression conscientisée des étudiants.

En effet, la conduite de ces entretiens répond à des exigences scientifiques qui nous permettent de donner une validité à la démarche. Ces entretiens consistent à permettre une expression relativement libre aux personnes interviewées tout en guidant suffisamment le déroulement des échanges afin que soient abordés les thèmes précisément définis reposant sur le cheminement de la réflexion et la partie conceptuelle.

La matière ainsi recueillie est souvent foisonnante compte tenu des temps d'entretien pouvant aller de 45 minutes à 1 heure, voire davantage.

⁹⁴ Blanchet, A., Gotman, A., (1992 1^{ère} édition), (réédition 2007) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, p. 24

9.1 Le choix de la population étudiée

Nous avons vu à travers notre développement que la formation ASS a beaucoup évolué au cours de ces dernières années. Aussi, même si les pratiques pédagogiques sont à réinventer en permanence, il nous a paru intéressant de nous questionner sur l'opérationnalité de notre « système » d'accompagnement collectif en groupe restreint.

Nous sommes partis de certains constats, notamment deux principaux :

- un certain nombre d'étudiants rencontre des difficultés à décliner et décrire la mise en œuvre des compétences acquises
- l'accompagnement collectif assuré par les formateurs référents est protéiforme

Pour tenter de mieux comprendre la situation, il nous a paru judicieux d'interviewer deux formatrices en poste, l'une étant en poste depuis 16 ans et la seconde depuis 7 mois.

La pertinence de ce choix réside dans l'accès *a priori* possible à « l'histoire » en ayant l'opportunité de voyager un peu au cœur des pratiques pédagogiques qui ont existé et qui sont désormais éculées. Car la remise en question permanente des pratiques n'est-elle pas seulement possible à la condition de tenir compte de l'expérience passée ? Il nous est apparu important de mieux cerner aussi les impacts directs de la réforme du DEASS sur ces pratiques.

A l'opposé, interviewer une « nouvelle » formatrice pouvait être aussi l'opportunité d'accéder à des constats neufs et l'expression d'un certain nombre d'interrogations, voire d'étonnements.

L'objectif non avoué étant ici de vérifier à travers les discours, les points de convergence et les disparités qui peuvent nous permettre de mieux cerner les besoins du point de vue de l'équipe pédagogique.

Sur le plan scientifique, le fait d'interviewer des collègues pouvait engendrer un certain risque compte tenu des réflexions partagées au long de notre activité, en dehors de ce temps de recherche. Néanmoins, la posture de chercheur et l'intérêt partagé autour de cette recherche qui est aussi, modestement, à visée prospective, a permis l'existence d'une vraie réflexion sur les pratiques avec une authenticité profitable à cette recherche. Nous pouvons d'ailleurs en partie situer cette action recherche selon le type de la consultation-recherche d'inspiration analytique ou socio analytique dont le développement de René Barbier est le suivant : « [...] La relation chercheur/analyste et les acteurs est caractérisée par une implication mutuelle dans un processus d'analyse qui permet la découverte des dimensions inconscientes de la vie des groupes et des organisations »⁹⁵.

9.2 Elaboration d'un guide d'entretien

Bien que les apports divers aient été précis, nous avons choisi de construire un guide d'entretien avec des thèmes larges et des questions relativement ouvertes afin de laisser une possibilité aux personnes interviewées d'élargir un peu plus encore la réflexion.

⁹⁵ Barbier R., (1999), *La recherche action*, Poche ethnosociologie, Economica, pp. 26 et 27

Afin de préparer au mieux le recueil des données lors des deux entretiens, il a été nécessaire de produire ce guide d'entretien en considérant 6 thèmes principaux desquels ont émané 9 questions principales :

- 1) Depuis quand es-tu formatrice au sein de l'institut ?
- 2) Tu es amenée à accompagner des groupes en accompagnement pédagogique, quelle est ta façon de procéder ?

Question de relance : prépares-tu tes interventions ? De quels outils disposes-tu ?

- 3) En quoi la concertation avec l'équipe pédagogique te permet d'être plus opérationnelle dans ces temps de face à face pédagogiques ?
- 4) Comment travailles-tu la progression des étudiants au fil des accompagnements ?
- 5) De quoi aurais-tu besoin pour te sentir plus performante ?
- 6) Quelles ont été les évolutions sur le plan de la réflexion pédagogique depuis ton arrivée ?
- 7) On parle aujourd'hui d'accompagnement à la professionnalisation, quelle différence vois-tu dans le changement de termes ?
- 8) Comment conçois-tu ton rôle dans un monde idéal ?
- 9) Que t'apporte cette fonction particulière de la fonction de formateur ?

Les thèmes sous-jacents sont les suivants :

- 1) Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
- 2) Posture pédagogique
- 3) Recherche action coopérative

- 4) Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques
- 5) Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels
- 6) Les apprenants

En voici l'explicitation :

- 1) On entend ici tout ce qui a trait aux fonctions spécifiques du formateur liées à la préparation des séances d'animation et du déroulement pédagogique des séances. Cela concerne aussi bien les contenus abordés que les moyens utilisés.
- 2) On entend par posture pédagogique les choix opérés par le formateur en fonction des événements. La posture concerne une façon d'être et de réagir.
- 3) Ce terme désigne ici le travail entrepris à plusieurs dans un but commun, il se rapproche de la notion de partenariat à la distinction près qu'il insiste peut-être davantage sur les moyens mis en œuvre et notamment les temps de réflexion que l'objectif en tant que tel.
- 4) La distinction avec le point 1) tient dans la dimension postopératoire, c'est-à-dire tenant compte du travail réalisé consécutivement au point 3)
- 5) Enfin il s'agit ici de prendre en compte les interactions avec le système de formation qui génère certaines contraintes avec lesquelles il est nécessaire de composer.
- 6) Les apprenants : leur parcours, leurs forces et axes de progrès, leur développement

A l'usage, nous nous sommes aperçus de la nécessité de rebondir sur les propos tenus lors des entretiens, ce qui a généré la production orale de questions nouvelles non imaginées *a priori* (cf. transcription des entretiens en annexe). Ceci suscite deux hypothèses de critiques :

- les questions produites étaient insuffisamment préparées pour permettre le développement construit et abondant des personnes interviewées ;
- le fait de tester ce guide à l'occasion d'un entretien exploratoire aurait été une modalité efficiente pour éviter cet écueil.

Force est de constater que la difficulté réside surtout dans le fait de produire des questions suffisamment larges et ouvertes pour permettre l'expression libre, tout en étant finalement suffisamment précises et développées afin d'aiguiller la direction visant à partager des données « exploitables » finalisées à cette recherche en particulier.

Il est probable que mon appartenance à cette équipe de travail ait produit un effet de rapprochement, qui n'a pas, pour autant, empêché le respect des postures de chacun à l'occasion de cette rencontre prévue.

9.3 Passation des entretiens

Nous avons convenu d'un rendez-vous à des moments différents avec chacune des deux formatrices. Les entretiens ont eu lieu au sein de l'Institut sur un temps de pause déjeuner ou en fin de journée. Chacune des deux formatrices a exprimé ne pas être sûre de pouvoir « m'aider », mais elles ont accepté spontanément de se prêter à la situation en acceptant de parler de leur propre pratique.

L'anonymat a été exposé et nous avons pu procéder à ces entretiens en enregistrant le contenu des échanges à l'aide d'un ordinateur portable disposant d'un logiciel d'enregistrement et d'une qualité de restitution sonore appréciable.

9.4 Transcription des entretiens

Cette transcription est disponible en annexe et permet de vérifier la formulation des questions réellement posées, parfois éloignées de celles prévues dans la réalisation du guide d'entretien, comme nous l'annoncions plus haut.

Chaque entretien a été scrupuleusement enregistré et écouté pour être transcrit de façon la plus fidèle possible. Les lignes ont été numérotées afin de créer un repère utile au moment de citer les propos des personnes interviewées dans l'analyse de contenu, et avant cela lors du rapprochement des deux entretiens.

9.5 Méthode de recueil des données

Nous avons recherché une méthode efficace dans un double objectif :

- Tirer le meilleur profit de la matière recueillie lors des deux entretiens
- Respecter la parole des interviewées en transcrivant scrupuleusement les entretiens d'une part, et en tentant d'extraire les propos en lien direct avec l'objet de la recherche, d'autre part.

Nous avons d'abord créé un tableau pour chaque entretien comprenant les numéros de lignes citées, les unités de sens, les sous-thèmes émergents pour davantage de précision et enfin les thèmes déjà présents dans la construction du guide d'entretien. Comme le précise Laurence Bardin : « On peut découper le texte en un certain nombre de thèmes principaux (qu'il serait possible d'affiner, éventuellement, en sous-thèmes...) »⁹⁶.

Ce premier travail reprenant la chronologie des entretiens a été long, mais bénéfique en ce sens qu'il a permis de catégoriser les éléments du discours de façon explicite.

Le second travail a consisté à reproduire un tableau quasiment identique que nous avons intitulé « tableau n°3 – Croisement des données – entretiens avec Aline (EA) et Léa (EL) » (cf. annexe) que nous avons donc codifié pour un meilleur repérage.

⁹⁶ Bardin L., 1977, *l'analyse de contenu*, Paris, PUF, p. 101

Ce travail a permis de produire un nouveau classement thématique en respectant l'ordre des 6 thèmes définis au départ pour une meilleure lisibilité. L'utilisation de couleurs différentes devait permettre de se saisir plus rapidement de cette construction.

Riches de toute cette matière, nous nous sommes appuyés sur une grande partie du discours pour tenter une analyse par le jeu du croisement des données des 2 entretiens. En effet, ce tableau reprend l'ensemble des discours mélangés, le classement par thème étant notre guide. Bien entendu, certains propos digressifs ou peu en lien avec l'objet de recherche ont été sciemment mis de côté.

Ce travail a été réalisé avec minutie.

9.6 Analyse de contenu – Procédé

A l'aide des différents tableaux créés et principalement avec le croisement des données, nous nous sommes attelés à tenter d'extraire du sens en rapprochant les propos tout en ayant à l'esprit le contexte dans lequel ils ont été tenus en se référant constamment à la transcription de chaque entretien. La catégorisation préalablement opérée a permis de rendre « évidentes » certaines idées qui auparavant étaient peut-être un peu noyées dans le discours. La perception entre le moment de la passation qui mobilise le chercheur dans sa concentration, visant à faire des liens et aider finalement l'interlocuteur à s'exprimer, et ce travail minutieux plus distancié et réfléchi est très différente.

Nous proposons dans la partie suivante les résultats de cette exploitation.

PARTIE 4

10 REALISATION DE L'ANALYSE DE CONTENU

Préambule

Nous renvoyons le lecteur à la partie méthodologique, notamment à l'explicitation du guide d'entretien afin d'accéder à la légende traduisant la teneur des 6 thèmes.

10.1 Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes

10.1.1 Un temps de préparation nécessaire

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Préparation	« moi ma préparation ça a été de faire connaissance »	EL 38-52
Préparation	« et ça j'le prépare... j'le prépare ce r'tour de stage »	EL 168-175
Préparation	« j'le prépare un peu plus... j'me replonge dans mes notes.... Dans mes synthèses de visite de stage... j'me replonge »	EL 168-175
Préparation	« me préparer »	EA 19-32
Préparation	« j'ai aussi préparé mon ordre du jour »	EA 19-32
Préparation	« ça me demande une vraie préparation »	EA 19-32
Préparation, méconnaissance du groupe	« la différence qu'est, qu'est... qui me demande une certaine préparation par rapport aux troisième année c'est que je les connais pas sur leurs deux premières années »	EA 66-73
Absence de préparation	« de faire un p'tit peu les choses en live, euh en fonction du sens du vent et de l'humeur »	EA 351-358

La question de la préparation est apparue à plusieurs reprises dans le discours des personnes interviewées. Nous pouvons constater ici que cette notion a été abordée à différents moments dans l'entretien si l'on se réfère aux lignes auxquelles il en a été

question. Il en ressort une vraie nécessité de travailler à la préparation de l'animation des groupes d'accompagnement pédagogique, toutes les deux le mentionnent, alors qu'Aline a tendance à nuancer (dernière citation) l'efficacité de celle-ci à certains moments. Il ressort également que les temps de préparation semblent être personnels, le « je » est essentiellement prononcé et n'inclut pas l'ensemble de l'équipe, alors que la majorité des formateurs de l'équipe sont concernés par ces temps d'accompagnement collectifs.

10.1.2 Le temps de la rencontre avec le groupe

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Se rencontrer	« qu'on puisse se rencontrer »	EL 54-69
Rencontre nécessaire, respect	« on doit vraiment apprendre à se connaître pour pouvoir permettre euh, on se respecte les uns les autres, hein ça c'est clair »	EA 360-373
Appropriation et imprégnation des parcours	« ça m'a demandé de faire un travail à côté, c'est-à-dire, d'aller, d'aller lire leurs travaux sur les années précédentes, m'imprégner un p'tit peu de là où ils en étaient de leur progression »	EA 93-107
Connaissance des parcours	« pour avoir une meilleure connaissance de leur parcours et des acquis à travers, à travers leur expérience de stage »	EA 93-107

L'accompagnement collectif (puis individuel par la suite) nécessite d'établir une relation formative et donc de se rencontrer, d'apprendre à se connaître. La durée de l'accompagnement (3 ans) nécessite en effet de prendre ce temps nécessaire qui permet aussi l'établissement de la relation de confiance qui interrogera directement les postures des formateurs, ce que nous développerons à l'occasion du deuxième thème. Dans la situation particulière d'Aline, qui a été amenée à prendre le relai d'un formateur avec un groupe en dernière année de formation, il a été important, au-delà de la rencontre, d'accéder à leur progression antérieure. Nous allons nous attarder sur cet aspect.

10.1.3 Une progression visée à travers l'utilisation de supports mais sans outils...

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Objectifs : 3 ans ensemble	« avec évidemment un objectif que je finis par avoir peaufiné au fur et à mesure des années... c'est-à-dire...que le .. la finalité de ce groupe d'accompagnement c'est un accompagnement sur trois ans du même groupe... un accompagnement à la professionnalisation. »	EL 54-69
Progression	« ces séquences qui ont été pensées sur la progression des trois années »	EA 38-42
Progression	« je m'appuie sur ce rythme là »	EA 44-46
Progression	« y'a une progression qu'est évidente sur laquelle j'ai pas eu de regard et sur laquelle j'ai peu de matière »	EA 66-73
Progression nécessitant une approche approfondie	« un p'tit groupe et que bah en troisième année, bah y'a, on peut pu trop faire avec le sens du vent (rires) et du coup ça a demandé à rentrer dans des réflexions un p'tit peu plus élaborées »	EA 351-358
Développement du groupe	« ils ont créé une dynamique forcément différente avec la personne qui les a accompagnés pendant deux ans »	EA 75-87

La dimension de la progression des étudiants est bien entendu au cœur des préoccupations des formateurs. Il ressort du discours l'expérience qui a permis à Léa de mieux maîtriser la temporalité sur les 3 années d'accompagnement et la prise de conscience d'Aline qui mesure bien qu'en 3^{ème} année, cette progression doit reposer sur une construction (EA 351-358). Néanmoins, seuls quelques supports sont à disposition, c'est ce que nous comprenons à travers le tableau ci-dessous.

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Supports	« je lis toujours les documents qui précèdent pour savoir un peu c'est qui est attendu...pour qui se sentent pas... pour qui soient logés à la même enseigne que les autres »	EL 71-81
Support	« le p'tit livret »	EA 38-42
Utilisation potentielle de supports et de connaissances	« j'essaie d'avoir des supports, j'amène aussi la matière théorique en fonction des thématiques que j'utilise pas forcément »	EA 19-32
Support, étayage personnel	« en fonction des choses qu'on va approcher euh, bah j'vais venir chercher des supports théoriques pour venir argumenter »	EA 61-64
Supports pour y parvenir	« et là les écrits euh, plus élaborés qu'ils présentent pour le D.E »	EA 93-107

En effet, un support en particulier, « le p'tit livret » (extraits disponibles en annexe) semble servir de base à l'accompagnement, mais n'apparaît pas suffisant au regard de ce que partage Aline qui n'exclut pas d'apporter de la matière théorique en sus. Léa exprime clairement le souhait de respecter le déroulement prévu dans le livret dans le souci de cohérence avec les autres groupes. Au-delà du support, quels sont les outils ?

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Pas d'outils	« j'utilise pas d'outils »	EL 109-119
Pas d'outils	« non... j'n'utilise pas d'outils.. »	EL 121-123
Pas d'outils	« non... j'n'utilise pas d'outils.. »	EL 125-127
Utilisation d'outils selon les séances	« travail avec les outils préparés ici, avec les thématiques des différentes séances »	EA 19-32
Création d'outils personnels	« et ça demande du coup de, bah d'aller tout de suite se créer ses propres outils rapidement »	EA 143-156
Insuffisance	« c'est relativement juste parce que c'est très synthétique »	EA 48-53
Démarche volontaire et non instituée	« Mais c'est sûr que les espaces d'équipe, je les ai pas trouvés à mon arrivée »	EA 143-156
Pas de méthode	« mais tout ça sans méthode particulière »	EL 177-179
Insuffisance de maîtrise de ceux existants	« il y a eu des temps où l'équipe avait réfléchi à des outils... le blason... des outils que moi j'maitrise pas mais que des collègues comme D, avaient connus en formation »	EL 109-119
Pas à l'aise	« moi j'me sentais pas très à l'aise pour me servir de ces outils »	EL 109-119
Techniques comme outils	« J'ai d'temps en temps utilisé des techniques qu'on peut pas considérer comme des outils »	EL 109-119
Exemple	« Par exemple pour qu'ils s'présentent de proposer qu'ils présentent le voisin. »	EL 109-119

Nous pouvons remarquer, à travers le discours des deux formatrices, l'absence d'utilisation d'outils préexistants qui semblent avoir été usités par le passé. Le fait de pouvoir en

disposer relève donc de l'initiative personnelle, c'est ce que nous dit Aline, considérant que ceux à disposition sont « trop justes ». Léa paraît partagée sur l'appropriation possible d'outils existants. Faut-il en déduire que la meilleure option réside dans la création de ses propres outils ?

10.1.4 Aider à faire des liens

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Continuité du travail	« et... qu'au temps suivant on puisse travailler à partir de là où ils en seront »	EL 97-107
Continuité/progression	« de faire en sorte de pouvoir travailler à partir de euhhhh, de c'capital là »	EA 75-87
Continuité	« de pouvoir permettre que ce qui s'est mis en place ces deux années puisse se poursuivre là sur cette troisième année »	EA 75-87
Fil rouge	« enfin il faut qu'y ait un fil rouge.. »	EL 567-570

Bien que les outils soient finalement peu nombreux, l'impératif du suivi des étudiants demeure intact. Les deux formatrices ont pu exprimer l'importance d'assurer cette continuité entre le « déjà là », en référence à Vigotsky en évolution constante et le moment nouveau d'accompagnement. La notion de fil rouge apparaît ici et nous renvoie à l'analyse faite partiellement plus haut lorsque Léa évoquait déjà la nécessité que l'ensemble des étudiants « soient logés à la même enseigne » (EL 71-81).

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Alimenter pour avancer	« ma dynamique c'est plutôt de favoriser à c'qui puissent repartir avec d'autres billes... qu'ils puissent continuer à travailler, continuer à avancer »	EL 97-107
Etayage personnel	« après j'veais me chercher de la matière qui va venir étayer ces thématiques »	EA 48-53
Contenus de cours dans AP	« Notamment sur la question d'la famille, sur l'enfance sur tout c'qui les interroge et tout ça ça arrive dans les accompagnements pédagogiques »	EL 228-244
Dans le stage aussi	« ça se croise dans les temps de stage... et là ce moment là, je me permets plus je sais qu'ils ont eu des apports et plus je les renvoie à ces apports, plus du coup je nourris ça »	EL 228-244
Davantage de liens à faire	« j'me permets de les... comment dire... de les renvoyer à des choses qu'ils ont du entendre... de faire des liens entre c'qui... les questions qu'ils s'posent... l'analyse des situations...et tout c'qui chemine pour eux et c'qu'ils ont... c'qui peut les nourrir...et aussi les lectures...	EL 228-244

Nous voyons bien ici que les contenus des temps d'accompagnement collectifs sont possibles, mais c'est surtout la question du lien entre les temps formatifs qui est centrale (théorie/pratique). Nous pouvons comprendre également que ces temps peuvent être des temps de maturation où certains contenus, autour de la protection de l'enfance notamment, ont besoin d'être redébattus pour être mieux intégrés. Ces mêmes contenus ne sont pas nécessairement dispensés par les formateurs accompagnateurs et nécessitent donc pour chaque formateur d'être outillé pour alimenter les questionnements. Bien souvent, l'expérience professionnelle constitue un support expérientiel fort.

Pour parvenir à aider les étudiants dans leur progression, deux dimensions semblent mises en avant, sans qu'il soit possible de nommer précisément s'il s'agit de modalités, de techniques, de conceptions pédagogiques : la coconstruction et le travail coopérant.

10.1.5 Investir le groupe de la nécessaire coopération et prendre sa place de formateur

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Mutualisation comme objectif	« j'essaie de faire en sorte que...que la mutualisation fonctionne. »	EL 129-155
Travail coopérant au sein du groupe	« qu'ils puissent s'interpeller entre eux, qu'ils puissent travailler aussi, à travers la façon dont ils parlent, de voir comment les autres entendent ce qui est dit, qu'ils prennent l'habitude d'observer... de... de...ce que produit leur discours »	EL 129-155
Faire avancer	« Et je réfléchis à la façon dont j'veais permettre que les choses avancent... collectivement »	EL 168-175
Coconstruction	« ça on va l'co-construire »	EL 228-244
Coconstruction	« c'est là où je vois un peu la différence parce qu'avec les première année, c'est tout neuf, on démarre ensemble, on est dans une construction de c'groupe, ENSEMBLE»	EA 75-87
Coconstruction accrue	« cette co-construction en deuxième année, elle s'accroît...et évidemment aussi qui s'nourrissent de tout c'qu'il y a en centre.. à l'école... dans les modules »	EL 228-244
Négociation du contenu de travail	« on s'est dit un p'tit peu ce sur quoi on allait pouvoir réfléchir, encore une fois avec les supports qu'on été préparés »	EA 93-107
Partage / apports	« c'est des choses que j'ai pu moi-même lire ou auxquels je pense... et c'qu'ils sont en train de dire, m'y fait penser »	EL 246-251
Contractualisation	« on a dès le départ travaillé sur ce qu'on voulait que soit cet espace là »	EA 75-87
	« puis on s'met d'accord un p'tit peu sur c'qu'ils ont envie d'exploiter ou pas ce jour là »	EA 93-107

La coconstructipon et la notion de « contrat », souvent implicite, sont clairement évoqués par les formatrices interviewées. Nous pouvons en déduire ici un des aspects sur lequel se fonde une confiance réciproque, à l'instar de ce qui est mis en œuvre en relation d'aide, afin de lever tout malentendu et permettre une expression sans doute plus libre. La notion de partage ressort de façon significative mettant ainsi les formateurs à une place particulière étant aussi contributifs à la progression des étudiants. Ils ne sont pas seulement dans un accompagnement qui serait plus à distance et qui reposerait sur une place

exclusivement de médiateur. Il nous semble qu'ici soit introduite en filigrane la nécessité, ou simple possibilité, de participer activement en tant que formateur à la réflexion de chacun. L'aspect de la coopération est rapidement annoncé comme une modalité de fonctionnement, semble-t-il, où la formatrice édicte un peu la façon dont le travail peut être mené. Ces différents éléments seront étayés par les apports relayés en point II concernant la posture pédagogique.

10.2 La posture pédagogique

10.2.1 Faire preuve d'une bonne capacité d'adaptation

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Adaptation au groupe	« ça évolue par exemple... la je sortais d'un groupe de troisième année... donc... j'avais pas d'autre groupe donc là j'ai recommencé avec un groupe de première année...ça m'a demandé une p'tite réadaptation »	EL 38-52
Adaptation	« ça dépend de ce qui va s'passer »	EA 19-32
Adaptation	« il a fallu que j'observe que j'essaie de respecter ce qui existait »	EA 375-380
Fonctionnement aléatoire	« Parfois ça fonctionne très bien... des fois ça fonctionne moins bien »	EL 444-477
Ça fonctionne	« ils avaient d'autres relations plus proches d'autres personnes... mais ça a fonctionné »	EL 444-477
Réadaptation	« là j'suis plus en formation initiale tout le temps et du coup ça m'a demandé une petite réadaptation. »	EL 38-52
Connaissance avec le temps	« après évidemment au cours du temps qui passe la connaissance du groupe et de chacun se fait »	EL 83-95 EL 129-155
Importances des regards croisés	« l'importance elle est autant du point de vue du regard des autres que du mien »	EL 444-477
Plus facile pour chacun	« j'trouve c'est mieux quand y'a quelque chose qui s'établit entre eux, parce que c'est plus facile en tant qu'animatrice, pour moi c'est plus simple....par ce que je sens bien qu'ça prend ou qu'ça prend pas »	EL 444-477
Dynamique différente (âges)	« Mais ça crée tout de même une dynamique différente... j'le vois bien »	EL 444-477
Adaptation face à cette réalité	« qu'on se les pose tous ensemble pour savoir justement quelle doit être notre posture dans cette histoire là parce que forcément ça a un impact dans la façon dont certains étudiants s'engagent dans la formation »	EA 533-539

La question de l'adaptation au groupe a été centrale. Chacune des deux formatrices l'a exprimée. Elle est étroitement liée au fonctionnement du groupe, à la dynamique plus ou moins opérante et semble toujours n'appartenir qu'au formateur seul si l'on se réfère à ce qu'exprime Aline « qu'on se les pose tous ensemble » (contextuellement : les questions sur les postures des formateurs). Un aspect nouveau est soulevé, il concerne « la façon dont les étudiants s'engagent dans la formation ». Cela permet-il de faire un lien entre la possibilité ou la capacité à s'adapter au groupe, les possibilités du groupe lui-même et le parcours des étudiants à l'intérieur du groupe ?

10.2.2 Se montrer très disponible ...

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Disponibilité	« et avant la première rencontre d'être le plus disponible possible pour cette journée là »	EL 38-52
Disponibilité	« je crois que ma préparation ça a été d'être le plus disponible pour eux »	EL 54-69
Disponibilité	« ça demande ... vraiment je dirai sans... de la disponibilité »	EL 54-69
Disponibilité	« première préparation... j'essaie d'être pour ce jour là disponible »	EL 71-81
Insuffisante	« Mais c'est pas suffisant, parce qu'une fois qu'on s'est compris à la première rencontre »	EL 83-95
Mise à disposition	« sur comment ils pouvaient m'interpeller, sur le fait qu'à... à certains moment j'étais autant à leur disposition qu'à la disposition des formateurs qui allaient les accueillir sur le terrain. »	EL 83-95
Disponibilité pour savoir ce qui est compris	« là j'essaie d'être disponible et de me remettre aussi... de pas être en train de donner un cours mais d'écouter c'qu'ils ont compris de ce premier temps de stage »	EL 97-107
A disposition	« Moi j'me mets à disposition mais je peux que si on m'dit les choses, si on me demande »	EL 228-244
Disponibilité	« mon rôle il est que.. j'suis toujours à disposition »	

Etre disponible semble constituer un impératif que nous ne retrouvons pourtant que dans le discours de Léa. Elle a évoqué cette dimension à de multiples reprises dans son discours et à différents moments. Dans sa posture, nous pouvons déduire que cette disponibilité est

nécessaire pour des temps de formation différents, en fonction des besoins et questionnements des étudiants accompagnés. En disant « je suis toujours à disposition », Léa indique clairement sa position de « repère » auquel peuvent se « raccrocher » les étudiants. Il s'agit bien ici de cette disponibilité d'esprit et la décentration nécessaire qui permet à chacun d'exprimer ce qui le concerne et au formateur d'accueillir cette réflexion plutôt que d'être centré sur des contenus à dispenser. Cette disponibilité semble dépasser le cadre de ces temps d'accompagnement formalisés pour s'étendre aux autres temps de la formation (pendant les stages ou autres moments en centre de formation).

10.2.3 ...tout en avant des place et posture spécifiques

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Fonction d'accompagnatrice : entière	« enfin, dans ma fonction... de d'accompagnement pédagogique oui j'me sens entière »	EL 253-277
Déstabilisation	« quand on arrive c'est extrêmement euh, comment je vais dire, c'est fragilisant »	EA 137-141
Posture particulière	« ce qui est délicat pour la place de l'accompagnateur c'est que, c'est que euhhh..., bah voilà c'est pas n'importe quelle posture que cette place là sur ces différents espaces »	EA 396-410
Clarification nécessaire des places	« ça me demande vraiment d'être TRES TRES au clair, nous en tant que formateur pédagogique, voilà sur ces différentes places qu'on peut avoir à travers ces espaces »	EA 412-424
Souhait d'anticipation	« moi j'aimerais bien pouvoir expérimenter le fait que ben quelque temps avant euh, euh, on s'refait contact et puis on alimente chacun avec un peu d'anticipation ce sur quoi on a envie de pouvoir échanger sur ces temps là »	EA 324-340
Posture de retrait	« l'objectif du groupe c'est pas qu'moi j'vous fasse un cours... parce que moi j'peux vous parler toute la journée mais c'est pas intéressant »	EL 185-198
Posture	« Ma posture elle est pas différente »	EA 66-73
Précipitation	« j'ai l'impression qu'on est souvent dans là, dans la précipitation, tu vois au dernier moment »	EA 324-340
Différence de pratique pédagogique	« ce qui a été difficile dans ce groupe là, c'est que du coup c'était un groupe qui était, euh, qui avait l'habitude de ne rien préparer »	EA 342-350
Difficulté liée au	« et j'pense que ça a pas été quelque chose de facile et du coup ça	EA 351-358

changement	cassait un peu avec la dynamique précédente »	
Changement de posture	« a senti que vraiment c'était important d'aller au fond des choses »	EA 375-380
Suivi	« je suis pas trop dans la directivité... mais je... c'est pas pour ça que j'perds le fil des affaires »	EL 479-488
Suivi	« j'les suis tous et que je veille à c'qui s'passe dans l'groupe »	EL 479-488
A réfléchir encore	« des fois je suis un peu plus sèche. Des fois il faudrait qu'j'utilise d'autres... il faudrait qu'j'réfléchisse à ça... je suis assez dans la réflexivité on va dire »	EL 444-477
Différence des places	« bien évidemment parce qu'ils sont en formation et que moi je suis la formatrice »	EL 129-155
Place différente en 3 ^{ème} année	« je crois que moi j'suis à une autre place en 3 ^{ème} année aussi »	EL 444-477
Dichotomie formateur/ professionnel	« qu'au même moment on est là à un moment donné, sur une phase de certification et d'évaluation certificative et que là pour le coup on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel »	EA 412-424
Etudiant au centre	« moi j'lui dis, et il le sait, il est au centre de la question »	EL 253-277
Associé à tout	« moi c'est ma position, qu'il soit associé autant que faire se peut, à tout »	EL 253-277
Arbitrages éventuels	« J'estime que c'est mon rôle, c'est-à-dire de garantir que c'qui est dit va être travaillé »	EL 129-155

Cette question de la place et des postures a été redondante dans le discours et abordée sous des aspects multiples. Anticipation, retrait, suivi, précipitation... Si la différence des places est clairement avancée par Léa, la participation des étudiants à la construction est toujours souhaitée. Les étudiants sont au centre et les formateurs ont soit une posture d'anticipation permettant de réfléchir en amont des rencontres avec le groupe aux thèmes à travailler, soit une posture de non-directivité (et donc d'adaptation, à nouveau). Cette posture, comme le dit Léa, n'empêche pas le suivi et finalement au formateur de pouvoir se situer dans le déroulement de ce qui est vécu. Il semble néanmoins que la question des places n'est pas si évidente et ne va pas de soi, Aline nous indique qu'il faut « être TRES TRES au clair » et elle le dit avec force. Cela questionne directement les enjeux de ces temps particuliers et les place de chacun, entre confiance réciproque et professionnalité.

10.2.4 Travailler sur la confiance à l'aide de la confidentialité

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Créer les conditions de la confiance	« que je leur crée les conditions... pour qu'ils soient en confiance...qu'ils puissent vivre ça comme un groupe de travail, qu'ils n'aient pas peur de s'exposer les uns vis-à-vis des autres »	EL 54-69
Confiance possible	« même si c'est un groupe où y'a quelque chose de l'ordre de la confiance qui s'installe »	EA 360-373
Confiance et confidentialité	« Qu'ils soient confiance dans la confidentialité de ce groupe et vis-à-vis de moi »	EL 54-69
Confidentialité	« Il sait qu'y a des choses que j'dirai pas... par ce que c'est bien qu'y a des choses qui restent propriété du groupe...et puis de la relation, de l'entretien.. »	EL 384-391
Climat d'écoute pour la confiance	« de..créer le climat d'écoute... qu'ils se sentent suffisamment en confiance »	EL 54-69

Parmi les enjeux et objectifs, le travail sur la confiance semble primordial. L'impulsion semble appartenir au formateur, Léa en parle en ces termes : « que je leur crée les conditions ». Or, la confiance et la confidentialité, impliquent une vraie construction et l'implication de chacun dans le respect de ce qui a été convenu. La posture pédagogique consiste ici à permettre l'adhésion de tous les participants et engage le formateur qui doit être garant et responsable du respect des règles (responsabilités traitées en point 7). Cette confiance et cette confidentialité constituent le groupe comme une entité singulière et produisent des relations tout aussi singulières.

10.2.5 Accepter la relation privilégiée qui s'instaure de fait

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Relation un peu privilégiée, différente	« Sur c'que j'y fais, sur la relation que j'établis avec l'étudiant et celle qu'il établit avec moi, est forcément un peu privilégiée, un peu différente, on va dire, privilégié.. c'était pas privilégié... enfin, elle est différente du reste de la promotion »	EL 200-226
Relation particulière, privilégiée	« on finit par tisser une relation particulière... privilégiée.. enfin je crois qu'jusqu'à présent j'l'ai vécu comme ça »	EL 200-226
Relation évoluée	« ça bouge un peu, un peu sensiblement ma position, C'est-à-dire la relation elle se ... elle se développe. »	EL 246-251

Interlocuteur pour rassurer	« moi j'ai reçu des étudiants qui m'ont appelé la semaine d'après l'regroupement ; ils s'étaient sentis déstabilisés et je suis contente qu'ils m'aient appelé parce qu'en fait ils savaient plus où ils en étaient »	EL 306-316
Proximité facilitante	« on est euh, dans une forme de proximité qui permet, euh qui crée ce lien et qui permet à l'étudiant d'être en capacité de pouvoir dire les choses, de pouvoir aussi poser ses limites, ses doutes, ses incertitudes par moment »	EA 412-424
Enjeu et tournant	« qu'il y a un enjeu et ça c'est un peu un tournant dans la relation »	EL 360-382

La relation instaurée à l'intérieur du groupe, pour permettre de se livrer et réaliser un réel travail sur soi nécessaire à sa progression, est qualifiée de « privilégiée ». Elle n'est pas privilégiée au détriment d'une forme d'équité dans l'investissement des formateurs auprès de l'ensemble des étudiants qui suivent la formation, mais privilégiée du fait que le contrat pédagogique et la réciprocité génèrent une proximité, qui n'est d'ailleurs pas toujours évidente à vivre si l'on en croit les différents rôles qui se confondent au fil des accompagnements.

10.2.6 Prendre la mesure d'un rôle protéiforme, redéfini avec la réforme

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Rôle de formatrice	« parce qu'ils ont souvent tendance en première année à m'regarder moi toujours et attendre ce que j'en pense... ce que j'en dis »	EL 129-155
Rôle de facilitateur	« Je crois que j'suis là juste pour qu'le groupe fonctionne ; il m'semble que c'est la posture »	EL 200-226
Permettre aux plus jeunes de s'exprimer	« j'ai eu 2, 3 étudiants qu'on une trentaine d'années, une qu'à 43 et j'ai trois étudiants qui sont tous jeunes... et qui ont une espèce... Ils sont tous jeunes... c'est très bien... c'est pas... ils sortent du bac et ils sont évidemment... alors ou ils... ou ils... par exemple (lula)...plus on va avancer, plus je souhaite qu'ils puissent s'exprimer, parce qu'évidemment, je sens bien qu'ils sont un peu impressionnés par le degré d'analyse »	EL 444-477
Rôle	« c'est mon rôle.. »	EL 253-277
Rôle important	« j'crois qu'on a un rôle important »	EL 306-316
Rôle du formateur	« les amener vers autre chose en fonction de l'échéance qui était la leur »	EA 375-380
Obligation d'un retour = rôle	« t'es bien obligée de..de...de faire un retour de c'que tu perçois, parce que sinon... c'est ton travail... donc t'es moins léger » « Et puis après nous on est là pour les ramener au fait qu'ils sont »	EL 402-412

Rôle d'apaisement	stagiaires, qui sont en formation »	EL 328-352
Intensification rôle d'interface	« ça intensifie je trouve notre rôle d'explicitation entre le site qualifiant et c'que propose le centre d'formation dans la formation »	EL 291-297
Le tiers	« C'est la question du tiers »	EL 253-277
	« parfois y a besoin du tiers entre l'étudiant et le formateur...et le site qualifiant »	EL 253-277
Durée plus longue	« j'accentue ça en deuxième année »	EL 279-284
Intensification de notre rôle / éloignement	« parce qu'en deuxième année le temps est plus long sur le terrain de stage... donc ils sont souvent plus loin... »	
	« ils sont souvent plus loin du centre de formation... donc c'est autre chose qui s'passe et qu'ça ça intensifie notre rôle j'pense »	EL 286-289
Eviter le flou	« j'vais pas laisser le groupe repartir le soir avec des flous sur des choses qui sont pas justes »	EL 129-155

Les rôles sont décrits comme importants en fonction des moments au cours des trois années. Le rôle peut aussi bien consister à considérer chacun dans le groupe, y compris en prenant en compte la disparité des âges et donc des parcours de vie, dans l'optique qu'une osmose soit tout de même possible. Il peut consister aussi à être tiers, entre les différentes parties qui concernent les étudiants (centre de formation, site qualifiant). Ce rôle doit être facilitateur et semble s'intensifier à mesure que l'étudiant avance dans sa formation et s'éloigne du centre de formation à l'occasion des stages d'une durée plus longue en deuxième et troisième année. Nous pouvons y voir enfin un rôle de stabilisateur (dernière remarque de Léa) visant à lever le flou sur des perceptions au retour de stage.

Nous nous apercevons ainsi des liens étroits entre les rôles distincts pouvant être endossés et la professionnalité des formateurs qui doit permettre que ces mues successives se réalisent.

10.2.7 Avoir conscience du niveau de responsabilités vers la professionnalisation

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Responsabilité élargie	« on porte une petite responsabilité dans c’qu’on va dire à l’étudiant et dans c’qu’on sent de là où il en est dans son parcours...pas seulement vis-à-vis d’la formation ... des résultats...enfin là ben moi j’le dis souvent...pas que scolaire... mais de c’qu’on sent de là où il en est professionnellement »	EL 360-382
Responsabilités accrues	« forcément ça change un peu notre posture... c’est-à-dire que plus on avance, moins on est léger »	EL 397-400
Responsabilité	« on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel qui se dit demain, est-ce que cet étudiant là je l’envoie sur le marché du travail et est-ce que je suis responsable de ça »	EA 412-424
Responsabilité liée à l’accompagnement	« oui y’a une forme de responsabilité sur ce qu’on va pouvoir poser avec lui sur ce qu’on aura observé et voilà, de la progression »	EA 426-438
Délicat en première année	« moi je suis prudente sur c’que globalement...j’trouve que c’est très délicat de s’avancer sur c’qu’on pense soi même »	EL 402-412
Possibilité de se tromper	« y’a toutes les chances de s’tromper.. on connaît pas l’histoire des gens...ou tu peux tomber à côté »	EL 402-412
Réflexion sur les actes	« je dis ça dans la façon dont ces écrits sont utilisés, hein en terme de finalité, mais en tout cas je trouve qu’il faut qu’on se rappelle ces choses là quoi et peut-être qu’on s’en dise quelque chose sur la place de nos derniers écrits »	EA 426-438
Veille	« du coup, moi j’suis toujours là, je veille »	EL 479-488

Le discours des deux formatrices interviewées nous paraît ici particulièrement intéressant en ce sens qu’il met en exergue la question de la responsabilité dans toute sa complexité. Nous avons vu précédemment les fondements qui permettent la constitution et l’opérationnalité des groupes (confiance, adaptation, disponibilité, places de chacun etc.) et nous mesurons désormais que la proximité souhaitée, parce que nécessaire, rend moins léger au fil du temps le formateur. Moins léger parce qu’une fois le contrat passé et accepté, la matière liée à l’évolution des étudiants se modifie et implique également une modification du rôle du formateur qui le met finalement de plus en plus en position d’évaluateur. Se pose alors la question suivante : comment accompagner de façon

bienveillante et avec implication tout en demeurant impartial en dépit de la relation privilégiée qui s'est instaurée ? Car toutes les dimensions abordées jusqu'ici ayant trait à la posture pédagogique semblent nous amener vers ce type de questionnement. Il nous paraît utile d'analyser le discours qui concerne plus spécifiquement la dimension de l'évaluation.

10.2.8 Evaluer et agir sur la posture

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Evaluation plus importante	« la deuxième année...dans not' posture on est quand même.. la notion d'évaluation elle est.. elle prend plus d'importance »	EL 360-382
Contrat / évaluation	« pour tout le monde... que.. j'leur dis c'que j'dirai »	EL 384-391
Contrat	« qu'on s'entende bien sur le bilan... l'évaluation qu'est faite, de là où ils en sont, de c'qui s'ra à dire. »	EL 384-391
Evaluation tronquée	« j'arrive à un moment donné sur l'accompagnement de troisième année où je n'ai pas une vision globale des trois années et que là je vais poser une évaluation »	EA 426-438
Peur de se tromper	« je vais apprécier un parcours que j'aurai vu partiellement »	EA 426-438
Evaluation	« j'ai le sentiment de donner mon avis, mais si mon avis doit servir à la certification, bah voilà, quelle est la mesure de ma responsabilité dans cette histoire là? »	EA 426-438
Remise en question	«je sais pas si vraiment je suis en mesure d'évaluer les compétences (silence 3 secondes) d'un étudiant que j'aurai accompagné qu'une seule année au regard des exigences du diplôme d'Etat »	EA 440-454
Appréciation concertée	« Que cette évaluation, cette appréciation elle soit concertée, évidemment, parce qu'elle se fait forcément avec l'étudiant »	EA 440-454
Si étudiant absent ?	« ça me pose aussi la question des étudiants qu'on ne voit pas et pour lesquels il faut poser une appréciation »	EA 440-454
Appréciation du parcours à différencier de la possibilité de justifier d'une compétence	« qu'on puisse poser une appréciation, évidemment, euh que cette appréciation euh... vienne euh forcément justifier d'une compétence acquise ou pas, ça me pose question »	EA 440-454

L'évaluation, dont la prise de conscience est réciproquement progressive entre les étudiants et le formateur, semble « bousculer » les professionnels qui doivent à différents moments évaluer la progression. Le contrat passé initialement devient probablement facilitateur, car

la concertation s'impose comme la modalité à retenir. Pour Aline, la difficulté réside davantage dans le fait de devoir évaluer une progression qui a été accompagnée partiellement, car elle est arrivée récemment et a dû prendre le relai sur un accompagnement qui avait déjà commencé deux ans plus tôt.

A travers le discours se pose finalement une question double : le formateur n'est-il pas en position de se vivre comme juge et partie ? L'ouverture permettant la liberté d'expression dans les accompagnements et le souci d'adaptation permanente au groupe ne rencontrent-ils pas leurs limites dès que l'évaluation prend le pas, dès la fin de première année (évaluation pour le passage en deuxième année) ?

10.3 Recherche action coopérative

10.3.1 La réflexion et les débats en équipe sont d'une impérieuse nécessité

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Fil conducteur équipe	« Et puis avec le fil conducteur qu'est fixé dans l'équipe »	EL 71-81
Fil conducteur	« c'est mon fil conducteur. C'est c'est qui m'porte »	EL 83-95
Questionnement d'équipe	« c'est qu'à un moment donné, on s'est beaucoup interrogé sur la fonction, le rôle du groupe.. de l'accompagnateur pédagogique »	EL 490-511
Divergences	« Dans l'histoire on s'est jamais bien entendu là d'ssus »	EL 490-511
Difficile de s'entendre, complexité	« mais je repère qu'on s'est difficilement entendu... c'est pas dramatique du tout mais je repère qu'ça a toujours été complexe. »	EL 490-511
Débats intéressants	« Je crois qu'on a toujours eu des débats très intéressants, très riches, mais qui ne nous ont jamais permis de se mettre d'accord, tous ensemble »	EL 490-511
Débattre, dire ce qu'on vit	« palabrer c'est parler de c'qu'on vit. C'est débattre de ce sur quoi on n'est pas d'accord. Mais c'est super intéressant et important »	EL 533-565
Partage en équipe	« Mais dans les histoires de ces équipes successives que j'ai connu, je me suis souvent r'trouvée avec une ou deux personnes avec qui je partageais »	EL 490-511
Partage d'expériences	« au-delà des thèmes qui sont abordés et de pouvoir aussi partager les expériences de chacun, ça c'est quelque chose qui, à mon avis, serait très	EA 311-322

	très aidant »	
Mutualisation	« que chacun puisse en dire quelque chose et se nourrir un petit peu de l'expérience de chacun là-dessus »	EA 324-340
Echanger en équipe sur les postures	« oui je crois que d'échanger en équipe sur sa posture, sur c'qui se passe dans les groupes d'accompagnement pédagogique, les questions qu'on s'pose, non pas pour parler d'une personne en particulier, mais de c'qui s'passe, je pense que c'est une posture réflexive sur notre fonction qu'est très intéressante »	EL 533-565
Pour avancer	« qui je pense, qui en plus nous permet d'avancer, d'échanger vraiment, non pas pour dire seulement qu'on est en difficulté, ni parce qu'il s'est passé des choses difficiles »	EL 533-565
Mutualisation de la réflexion	« je me pose des questions et encore une fois c'est très bien qu'on se les pose tous ensemble ».	EA 528-531
Coopération	« ce qui serait vraiment aidant ce serait qu'on puisse vraiment construire ensemble »	EA 311-322
Richesse des échanges	« Alors chaque fois qu'j'ai pu vivre ça dans des équipes... y'a eu des équipes où on palabrait beaucoup dans l'premier sens du terme. Mais c'était très riche »	EL 513-524
Réassurance de l'équipe	« on a travaillé beaucoup ensemble pour faire ces outils là et je crois que ça a posé les choses, ça a tranquilisé, on s'est dit : « bah on fait pas n'importe quoi »	EL 715-734
Manque d'échanges	« C'était pas du temps d'perdu, on palabre pas assez... excuse moi »	EL 513-524
Moins d'échanges	« C'est-à-dire qu'y a des moments faut pas palabrer... mais je trouve... y'a d'moins en moins quand j'vais aux réunions d'équipe »	EL 526-531
Disparition des espaces de concertation d'équipe	« pas de façon euh, spontanée on va dire, parce que les espaces qu'on a de concertation, qu'on avait en tout cas (rire)... »	EA 131-135
Plus d'échanges	« quand j'y suis r'tourné dans des réunions d'équipe, y'avait rien »	EL 526-531
Pas d'échanges	« y'avait rien... c'est pas qu'y avait rien... c'est qu'y avait pas d'échange »	EL 533-565
Peine, Personnalités trop difficiles	« moi j'ai d'la peine avec ça. Je me suis dis, y'a eu des moments trop agités, parce qu'y a eu des personnalités à certains moments trop difficile »	EL 533-565
Disparité des temps d'échanges	« On n'était pas sur des réflexions purement pédagogiques »	EA 137-141
Elargir la perception à l'équipe	« j'pense que ce serait intéressant d'avoir l'avis de tout le monde hein sur cette question là »	EA 182-198

Cette rubrique est prééminente dans le discours des deux formatrices interviewées. Les échanges et la réflexion en équipe sur les pratiques pédagogiques servant les accompagnements pédagogiques sont décrits comme moins présents voire plus présents.

A travers le discours de Léa, nous pouvons nous apercevoir que dans l'histoire, ces temps ont existé et ont pu être riches, même s'ils n'ont jamais conduit à un consensus où finalement une posture « commune » puisse être adoptée. Ce qui semble nouveau c'est l'absence de débats autour des pratiques pédagogiques laissant finalement à chacun la liberté d'organiser « son » accompagnement. Comment garantir la cohérence du projet pédagogique si des disparités importantes existent ? Ceci ne remet en rien les compétences de chacun, mais une concertation prévue et organisée pourrait peut-être permettre de mieux se redire pour anticiper les stades d'évolution des étudiants au fil de leur parcours, notamment.

10.3.2 L'intention doit être manifeste dans l'objectif de travailler à un projet pédagogique commun

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Avoir envie de palabrer	« mais pour palabrer faut avoir envie.. mais faut être dégagé effectivement »	EL 533-565
Volonté, mouvement	« un mouvement d'équipe et non pas un groupe qui fonctionnerait chacun de son côté »	EA 182-198
Plus facile en petit nombre par commodité	« mais par contre on l'a fait plus à deux ou à trois ou à un binôme à certains moments parce qu'on est dans le même bureau »	EL 533-565
Contact collègues	« là où j'ai trouvé c'est dans le contact avec les collègues directement, c'est-à-dire, ça m'a pas empêché d'aller voir un certain nombre de collègues »	EA 143-156
Echanges et clarification	« de poser un certain nombre de questions pour être sûre que j'avais bien compris les enjeux de cette euh, de cet espace là et puis de ce qu'on y faisait »	EA 109-120
Concertation d'équipe	« j'aimerais bien pouvoir faire et voir un peu comment les uns les autres aussi s'y prennent »	EA 324-340
Partages d'expériences	« Donc voilà, ce qui m'a permis d'être orientée vers des outils et puis aussi de me donner des exemples concrets de la façon dont les uns et les autres s'y prennent à travers ces orientations là ou ces prescriptions qui ont été travaillées »	EA 143-156
Pratiques hétérogènes rassurantes	« et puis après finalement chacun s'y prend de façon très différente donc euh, donc ça m'a permis moi d'être un peu en confiance là-dessus »	EA 143-156
Equipe et cohérence	« Soupir... Alors j'trouve qu'elle est essentielle, euh, pour que, euh, on	EA 109-120

pédagogique	soit tous sur des orientations qui soient LES MEMES »	EA 109-120
Discours d'une équipe	« on puisse aussi, à travers ces espaces qui sont des espaces privilégiés avec un formateur, qu'on porte aussi le discours d'une équipe »	EA 109-120
Cohérence	« pour être sûre qu'on porte en tout cas euh, un même projet »	
Projet commun	« Et qu'on soit en capacité de renvoyer aux étudiants, euh, euh, bah euh... (silence 4 secondes) euh, comment j'veux dire, le discours d'un projet euh, mené par une équipe quoi. »	EA 109-120

La question du temps et de la disponibilité de l'équipe semble être importante et expliquer, pour le moins en partie, le manque de concertation sur les pratiques pédagogiques. Néanmoins, les sollicitations existent et il est possible en plus petit nombre d'échanger sur les pratiques. Un espace nouveau de travail a été ouvert, ce que relate Aline dans l'entretien, mais il ne remplit pas (encore) cette fonction. Le besoin de se « rassurer », de savoir que « l'on porte le même projet » est ressorti à plusieurs reprises. L'intonation des propos dans le discours d'Aline traduit une volonté réelle de privilégier un fonctionnement plus collectif.

10.3.3 L'expression du besoin d'un cadre de fonctionnement

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Apport d'un cadre	« c'est un très bon lien dans le sens où voilà dans ces AP on y apporte un cadre qui est plutôt bien pensé »	EA 240-247
Cadre comme support	« sur lequel je pense chacun doit se (silence 5 secondes) se, se reposer entre guillemets »	EA 240-247
Cadre comme direction commune	« mais en tout cas s'en servir comme ça et c'est ce cadre qui permet qu'on ait tous la même direction à prendre »	EA 240-247
Possibilité	« mais vraiment j'dirai la transformation d'un groupe en une équipe »	EA 182-198
Disponibilités inégales	« y'a des gens qui sont énormément pris sur plein plein de choses donc du coup c'est pas possible d'être euh, toujours présent là »	EA 200-214

Cette dimension vient compléter le besoin d'un projet commun, réfléchi en commun et partagé. Ici il est question d'un cadre, c'est-à-dire de repères qui permettent à l'équipe d'en

revenir toujours à un ancrage qui a aussi pour effet de créer une osmose, au-delà de la cohérence du travail entrepris. Car lorsque qu'Aline évoque « la transformation d'un groupe en une équipe », on peut saisir une nuance importante, comme un rapprochement, un côté plus personnalisé et incarné peut-être, comme une condition de la cohérence globale.

10.3.4 Une tentative nouvelle de rapprochement...

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Connaissance du groupe de travail	« je sais qu'y'a eu c'groupe là par ce que je sais qu'au moment où il s'est créé, je sais j'en ai entendu parler »	EL 572-597
Pas assisté à la retransmission	« qu'ensuite je n'ai pas assisté à la retransmission de c'que ce groupe a travaillé »	EL 572-597
Travail	« toutes les séquences qui ont été montées par le groupe de travail qui a travaillé sur l'AP »	EA 38-42
Insuffisance de transmission du travail réalisé en équipe	« j'ai demandé à Robert qu'il me redonne un peu le contenu de ces groupes de travail que vous aviez montés ensemble, euh mais ça reste aussi assez succinct »	EA 55-59
Aide du guide construit	« je conçois ma posture...sans trop.. en suivant quand même le guide.. j'veux pas être trop décalée pour les étudiants »	EL 651-679
Evolution des pratiques par la coopération	« j'ai l'impression qu'on s'les crée là et là vraiment j'trouve complètement autre chose et j'trouve que ça vient complètement vérifier le côté vital de ces espaces là (élan) pour se redire... »	EA 143-156
Intention de coopération	« en fait y'a l'intention, l'intention y est »	EA 158-165
Echec	« au d'là des intentions de pouvoir réfléchir sur la question d'AP, ou euh, sur la question de la communication [...] ben on n'y arrive pas quoi ! On n'y arrive pas »	EA 167-173
Espace dédié, étape loupée	« le premier espace où on s'était dit faut vraiment qu'on formalise l'objet de cet espace »	EA 175-180
Projection	« faut qu'on y revienne très rapidement »	EA 175-180

Léa explique qu'elle n'a pas eu le retour du groupe de travail qui a réfléchi sur la progression et les grandes lignes jalonnant les temps d'accompagnement pédagogique. Cela peut s'expliquer par sa participation à la formation initiale plus distanciée du fait de ses prérogatives en formation continue. Aline a eu accès aux documents travaillés, mais considère que « ça reste aussi assez succinct ». Autrement dit, soit la communication de ce travail n'a pas été suffisante, du groupe de travail vers les autres formateurs, soit le contenu ne permet toujours pas d'être mieux outillé pour assurer ces temps de formation.

Aline précise (à partir de EA 143-156 et jusqu'à la fin) qu'un nouvel espace de réflexion vient de se mettre en place, destiné, entre autres, à traiter de cette question, mais « qu'on n'y arrive pas ». Cela nous renvoie peut-être à une des analyses précédentes qui faisait apparaître que, même dans l'histoire, ces temps de construction pouvaient créer des divergences, même s'il n'est pas ici fait état de cela. En tout état de cause, cette question de la réflexion commune sur ces temps spécifique reste posée. De même qu'il est utile de s'interroger sur les raisons de la disparition de temps d'échanges au bénéfice de réunions à visée plus institutionnelle ou organisationnelle.

10.3.5 Cet espace aujourd'hui...

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Besoins réciproques	« Ça veut dire qu'ils ont besoin de ces temps là , mais nous aussi on en a besoin »	EL 533-565
Coopération avec les étudiants	« c'est aussi de pouvoir permettre davantage de préparations avec les étudiants eux-mêmes si tu veux »	EA 324-340
Unanimité des besoins de concertation	« l'intention c'est clair, elle est partagée par tout le monde, tout le monde a besoin, besoin de ces espaces là »	EA 182-198
Importance d'un	« mais ça j'ai envie de dire que c'est presque pas grave parce que le côté positif des choses c'est de se dire qu'il y a un espace qui est	EA 200-214

espace toujours ouvert	toujours ouvert et qu'on peut y aller à n'importe quel moment et ça c'est bien »	
Perception positive	« j'ai l'impression que c'est une bonne chose »	EA 216-224
Sens à définir	« le fait qu'il faille aussi très rapidement définir comment on veut, enfin, qu'est-ce qu'on veut donner comme sens à cet espace là »	EA 216-224 EA 216-224
Formalisation	« comment on inscrit un peu le cadre »	
Se rencontrer	« même si on n'arrive pas encore à se donner ces temps de réflexion eh bien ça permet aussi la rencontre de l'équipe »	EA 182-198

Selon Aline, la volonté est intacte et l'intention est partagée par tous. Le fait d'évoquer cet espace comme étant ouvert ôte l'aspect contraignant et obligatoire qui pourrait produire des effets pervers. Même si les objectifs sont encore à clarifier, un premier effet positif semble être la possibilité de rencontre de l'équipe. Nous nous apercevons à travers le discours d'Aline que cette initiative nouvelle nécessite d'être encore travaillée, mais c'est un premier pas vers une construction possible. Léa trouve une analogie avec les étudiants dans le besoin de ces temps de concertation et de partage pour avancer.

10.3.6 Les regards extérieurs comme indicateurs

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Réflexions à partir d'autres expériences	« j'avais lu des choses, et j'avais... j'm'étais nourrie d'une réflexion qui avait été menée par l'Institut Z... sur...sur des groupes d'accompagnement.. des GAP, c'qu'ils appellent des GAP »	EL 200-226
Modalités d'accompagnement différentes	« C'était le GAP qui s'occupait de tout l'parcours de l'étudiant sur 3 ans. Le GAP se déplace sur les lieux de stage, C'est-à-dire que le GAP il a pas lieu en centre de formation »	EL 200-226
Regard extérieur,	« c'est très précieux les échos extérieurs de gens qui ont un peu de recul en demandant « comment ça se fait que vous leur avez donné tant de	EL 693-708

recul	travaux »	
Interpellation comme repère	« ça interroge parce que si on se laisse pas interpellé, faut bien entendre ce qui nous est dit parce que c'est aussi un repère »	EL 693-708
Travail long	« on a passé des heures et des heures et moi j'ai découvert la démarche compétences à ce moment »	EL 794-811
Beaucoup de travail	« moi j'avais juste cette réflexion précédente qui m'a aidé, mais ça a été du boulot »	EL 794-811

Léa, du fait de son vécu en tant que formatrice au sein de l'Institut, a connu les évolutions depuis notamment la réforme du diplôme d'Etat et l'accroissement du nombre de travaux. La réflexion sur les pratiques se fait aussi, selon elle, en s'appuyant sur d'autres expériences et sur les retours que l'on accepte d'entendre de « l'extérieur ». Nous saisissons à travers le discours, la posture d'ouverture qui permet d'alimenter aussi la réflexion en interne. De quelle manière la notion de compétence s'est installée dans la formation ?

10.4 Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques

10.4.1 Prise en compte la dimension compétences depuis la réforme

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Inquiétudes, manque de distance réforme	« je pense qu'on était trop inquiets de ça et qu'on arrivait plus à lâcher, c'est là qu'on a construit d'ailleurs d'autres outils précieux, on n'arrivait plus à prendre la distance avec ça et du coup l'étudiant il était pris là-dedans, »	EL 684-691
Création d'outils – livrets	« ah oui les outils, on a créé des outils qui ont permis de nommer les choses, par exemple ce qui a abouti à ces petits livrets, au début c'était un grand livret, ça c'était le fruit de nos travaux de groupe »	EL 715-734
A partir de la pratique	« au début on est parti du DC1 notamment je me rappelle avec Jean-Marc et Murielle, et puis après ça s'est appelé les livrets de l'alternance »	EL 715-734
Travail à partir de	« c'est-à-dire qu'on a mûri, qu'on a travaillé sur ce qui posait	EL 715-734

ce qui posait problème	problème, alors ce qui posait problème aussi aux formateurs de terrain qui ne comprenaient pas notre, ils disaient « on comprend pas votre jargon » »	
Confusion objectifs et indicateurs de compétences	« nos objectifs de stage à un moment donné on les avait fixés en référence aux textes donc c'était incompréhensible pour eux, les indicateurs de compétences devenaient les objectifs de stage »	EL 715-734
Conception en cours	« Si j'la conçois bien ? j'suis pas sûre, je ne suis pas au top de ça »	EA 287-305
Compréhension de la compétence	« en tout cas j'la comprends, j'y ai touchée en fait auparavant notamment avec toute la question du recrutement des professionnels »	EA 287-305

Léa est revenue à plusieurs occasions dans son discours sur l'impact de la réforme du DEASS qui a conduit les équipes pédagogiques à repenser leur architecture de formation selon une autre logique : la logique compétence. Comme tout changement, nous pouvons nous apercevoir de la phase de déstabilisation qui s'en est accompagnée. Deux choses importantes semblent ressortir. Tout d'abord cette nécessité de retrouver un cadre de fonctionnement avec la création d'un « grand livret » qui est l'ancêtre du livret actuel. Sans doute à l'époque a-t-il été créé pour permettre de jalonner un peu la progression des étudiants selon cette nouvelle logique. Ensuite, l'aspect peut-être paradoxal qu'avec cette mise en œuvre finalement ce soit les professionnels qui ne s'y retrouvaient plus alors qu'au fil de l'entretien Léa nous explique que cette réforme a été conçue à partir de la pratique professionnelle observée sur le terrain. La richesse du travail collaboratif de l'époque a abouti à la conception d'un modèle de formation aujourd'hui efficient, ce qui repose la sempiternelle question de la nécessité du travail collectif dans l'optique de ce qu'on pourrait appeler le cycle de l'amélioration continue.

10.4.2 Travail de réflexion autour de cette notion

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Réflexion	« j’ passe plus de temps à réfléchir, à prendre du temps formel ou informel sur là où ils en sont. »	EL 360-382
Pratiques réflexives	« qu’est-ce qui fait qu’à un moment donné on a pu traiter de cette question là sous cette forme là et qu’est-ce que ça a pu produire »	EA 257-264
Verbalisation des compétences	« pour moi, c’est toute la question de comment on met en mots la question des compétences »	EA 287-305
Verbalisation de la compétence	« la question de... de... de la mise en mots, du vocabulaire de la... comment dire... de l’appropriation d’un savoir-faire jusqu’à la mise en évidence d’une compétence est quelque chose pour lequel je suis tout juste en train d’approcher ça »	EA 257-264
Mise en évidence des compétences	« accompagnement à la professionnalisation c’est vraiment comment on permet aux étudiants aussi de pouvoir euh, euh, euh, oh je vais pas trouver le mot, mais de pouvoir mettre en évidence l’acquisition de compétences. »	EA 266-273
Compétences = justifier de sa capacité à être professionnel	« comment on justifie de sa capacité à devenir professionnel aujourd’hui »	EA 287-305
Mise en œuvre dans un autre contexte	« avec l’élaboration des fiches de poste, voilà avec l’accompagnement aussi professionnel dans l’acquisition de nouvelles compétences, mais aussi dans la mise en évidence de leurs compétences à travers des carrières professionnelles »	EA 287-305
Expérimentation	« c’est quelque chose que j’ai vraiment expérimenté euh sur le terrain, entre le besoin sur l’organisation d’un service et donc du recrutement de quelqu’un »	EA 287-305
Compétences au-delà du diplôme	« qui est en capacité de pouvoir euh au delà d’un diplôme, au-delà de l’acquisition d’un diplôme de pouvoir mettre en évidence sa capacité à faire »	EA 287-305
Mise en valeur des compétences	« j’ai accompagné des stagiaires aussi et qu’on était déjà sur ce travail là »	EA 287-305

Nous pouvons observer à travers le discours des deux formatrices interviewées la prégnance de la notion de compétence. C’est notamment Aline qui développe cette argumentation en faisant des liens avec ses fonctions antérieures où elle était amenée à recruter des professionnels. Néanmoins, même si la nécessité de travailler à la verbalisation des compétences ne fait aucun doute, le discours ne semble pas toujours très clair

concernant la pratique pédagogique. En effet, si la conviction est réelle, le procédé pour le permettre n'est pas abordé, l'aspect pragmatique reste à appréhender. La question des temps d'échanges semble refaire surface...

10.4.3 Les temps d'échanges pour faire le lien entre les besoins des apprenants et les pratiques pédagogiques.

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Possibilités multiples à échanger	« mettons nous d'accord sur la finalité, faisons nous confiance, prenons des temps pour en parler, pour échanger sur c'qu'on vit parce que, malheureusement on n'a pas assez de temps pour le faire, »	EL 490-511
D'accord avec le travail réalisé	« ça m'va bien par ce que je trouve que ça n'enferme pas.. c'est-à-dire bien sur on sait bien où on va aller... on va tous poursuivre le même objectif... on est d'accord là d'ssus... après c'est le comment »	EL 572-597
Le quoi et le comment	« les objectifs généraux, après les objectifs opérationnels, comme dirait ma collègue »	EL 572-597
Nécessité des échanges en équipe	«ça me semble primordial qu'on ait ces, ces temps d'échanges sur ce qu'il y a à l'intérieur d'un espace comme l'AP »	EA 109-120

Léa semble exprimer qu'en dépit de la nécessité des temps d'échanges qu'elle a pu mettre en avant à plusieurs reprises, elle apprécie le schéma actuellement proposé qui « n'enferme pas ». Elle précise tout de même l'importance de « se mettre d'accord sur la finalité » et de « se faire confiance ». Vu sous cet angle cette fois, de pratiques en évolution, les temps de construction sont toujours apparents comme « primordiaux ». Dans le discours de Léa, nous pouvons avoir l'impression que peu de choses suffiraient à mieux fonctionner sur les modalités d'accompagnement. Pourtant l'évolution des profils d'étudiants et le contexte socio-économique demandent de pouvoir s'adapter.

10.4.4 Analyse du profil des nouveaux apprenants en formation ASS

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Enjeux liés à la formation, l'emploi	« y'a aussi des enjeux derrière qui font que même si ils sont pas sûrs, ce dont ils sont sûrs c'est qu'il faut continuer coûte que coûte, enfin j'ai l'impression, c'est mon impression »	EA 533-539
Marché du travail	« Pour des questions de marchés du travail »	EA 541-556
Importance du diplôme	« même si aujourd'hui on est sur l'approche compétences, la question du diplôme est encore... »	EA 541-556
Mutation, certitude sur la nécessité du diplôme	« je pense qu'on est vraiment à la mutation là ! Entre deux périodes, et qu'on a encore des étudiants qui sont encore sûrs qu'il faut avoir impérativement un diplôme en poche »	EA 541-556
Aller jusqu'au bout	« du coup on retrouve, même en troisième année, sur mon groupe d'accompagnement, on retrouve des étudiants qui sont là aussi parce qu'ils pensent qu'il faut aller jusqu'au bout »	EA 541-556
Pas sûrs jusqu'en 3 ^{ème} année	« Et qui encore en troisième année sont pas sûrs. Donc ça c'est vraiment quelque chose de nouveau sur des formations comme celle-là, c'est quelque chose qui me surprend »	EA 541-556

C'est essentiellement Aline qui a abordé cette question des « nouveaux étudiants » au regard du contexte actuel. Elle précise qu'aujourd'hui le diplôme prévaut parfois même sur le choix de formation, notamment dans cette formation. Car il est vrai, que même si de tout temps la notion de vocation est inexistante, les motivations conscientes ont par le passé souvent été exprimées par la majorité des étudiants ayant fait ce choix particulier. Les doutes pouvant exister en fin de parcours sont en effet surprenants, car l'un des objectifs de la première année de formation est de permettre aux étudiants de vérifier leur choix de formation.

10.4.5 Conceptions formatives autour de l'accompagnement

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Exigence renforcée	« la deuxième année...l'exigence elle est un peu... ils sentent qu'il y a une autre exigence, ils le sentent sur l'terrain... et ils le sentent ici aussi à travers la visite de stage »	EL 360-382
Permettre le lien théorie / expériences	« ce travail d'accompagnement à la professionnalisation c'est de permettre aux étudiants de faire vraiment le lien entre les activités qu'ils vont pouvoir expérimenter au sein de leurs expériences de stage et tout ce qui est de l'ordre des concepts, de la théorie, du référentiel métier »	EA 266-273
Argumentation de cette compréhension articulée	« qui va pouvoir au moment du D.E, permettre d'argumenter toute cette compréhension entre l'expérience et la théorie »	EA 266-273
Permettre grâce au cadre la prise de conscience plus tôt	« ce qui m'importe c'est qu'on puisse ensemble, en équipe, construire un cadre et pouvoir activer ce cadre de la même façon pour permettre à ces étudiants malgré tout de cheminer avec ce qu'ils sont mais de comprendre aussi dans quelle formation ils se sont engagés et de le comprendre peut-être le plus tôt possible pour eux »	EA 541-556

Les pratiques décrites succinctement ici consistent à aider les étudiants dans l'alternance théorie/pratique en travaillant sur la possibilité d'argumenter cette articulation. En ce sens, notamment en deuxième année, peut-on considérer que cette argumentation devenue possible prépare à mieux discerner l'acquisition des compétences pour pouvoir les expliciter ? Pour Aline la dimension de l'équipe surgit de nouveau.

10.5 Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels

10.5.1 La valorisation de l'alternance

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Alternance	« qu'après le retour de stage, il y a la deuxième période de stage qui se déroule en ce moment... ils reviennent »	EL 129-155
Importance de l'alternance en 2 ^{ème} année	« ça peut louper... et la deuxième année, elle renforce la question de l'alternance... et du coup, j'suis sans doute un maillon dans... dans l'alternance »	EL 253-277
3 acteurs en présence	« c'est tu sais l'alternance intégrative C'est-à-dire, qu'est-ce qui fait qu'ça fonctionne C'est-à-dire, qu'il y a les acteurs en présence, y'a l'centre de formation, l'étudiant qui doit être toujours au centre »	EL 253-277
Rappel du fonctionnement	« je dis toujours aux formateurs quand on fait la réunion tripartite du début, voilà qu'c'est effectivement on est trois acteurs et qu'ça doit fonctionner comme ça »	EL 253-277
Regard du centre de formation	« Les étudiants ils arrivent de leur site qualifiant, ils arrivent ici, ils ont un retour »	EL 299-304
Regards multiples	« C'est-à-dire que le rôle de l'accompagnateur pédagogique il est croisé par d'autres regards heureusement »	EL 360-382
Temporalité	« j'pense que c'est sur ce r'groupement de janvier que la déstabilisation arrive »	EL 328-352
Attention pression	« moi j'essaie de pas mettre une pression supplémentaire à la pression normale qu'ils ont »	EL 328-352
Visite de stage qui modifie le groupe	« là je commence à...y'a une visite de stage donc là on a eu une rencontre individuelle et on se retrouve en groupe un peu différemment »	EL 129-155
Dernier temps collectif	« et c'est le dernier temps avant qu'on s'voit individuellement »	EL 318-326
Organisation opérante	« je pense que c'est aussi cette organisation là qui le permet et qui les fait, qui les fait certainement avancer »	EA 396-410

La dimension de l'alternance est beaucoup utilisée dans le discours de Léa qui montre bien la façon dont elle la prend en compte dans l'accompagnement. Le rôle pris par le professionnel sur site qualifiant est souligné en montrant l'importance de regards croisés sur la progression des étudiants. La temporalité compte également, les temps formatifs individuels sont également évoqués comme d'autres temps qui jalonnent l'accompagnement, c'est ce que nous avons abordé dans la présentation du projet

pédagogique. La dimension de l'alternance est omniprésente dans ces temps d'accompagnement pédagogique qui se fondent sur le retour expérientiel des étudiants.

10.5.2 La réflexion sous l'angle de la compétence et ses incidences

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Procédé	« le groupe de travail qui a travaillé sur cette réforme il est parti de ce que faisait les assistants sociaux sur le terrain et à nommer toutes les tâches qui étaient effectuées sur plusieurs postes fonctions d'AS »	EL 768-792
Du terrain vers la formation	« on est parti dans une démarche ascendante plutôt que descendante pour arriver à toutes ces capacités »	EL 768-792
Changement de conception	« Avant y avait des grands thèmes qui étaient nommés, y'avait des unités de formation puis dans les unités de formation, y'avait l'unité professionnelle et puis les unités contributives, »	EL 768-792
Redécoupage	« la réforme, elle a découpé les choses autrement avec 4 domaines de compétences qui étaient traversés par des unités de formation »	EL 768-792
Nouvelle façon de penser	« avec une nouvelle façon de penser, parce que quand même structurer en compétences »	EL 794-811
Validation complète	« on s'est dit bon faut que les 4 DC soient validés à 10 »	EL 768-792
Capacités vs compétences	« le mot de compétence a été moins utilisé à l'époque, hein c'était moins dans l'ère du temps, on parlait de capacités, mais en fait sous entendu »	EL 818-844
Compétence pas nommée	« je crois qu'en 2003, avant la réforme on était dans les balbutiements de ce qu'on appelait la compétence, sauf qu'on disait pas... être compétent »	EL 818-844
Etre professionnel	« Etre compétent professionnellement, on disait « est-ce qu'elle est en capacité de ... », c'était une question clé en troisième année à l'issue du stage : » est-ce que demain vous pouvez postuler là où vous êtes en stage ? Est-ce que l'identité professionnelle est peaufinée ? ». »	EL 818-844
Bousculant	« très bousculant pendant au moins 3 ans »	EL 794-811
Pas facile pour les étudiants	« pour les étudiants ça n'a pas été facile, qui ont essuyé les plâtres de cette réforme parce qu'ils ont senti qu'on était sur des sables mouvants, on était vraiment... on maîtrisait plus non plus »	EL 794-811

Institutionnellement, nous voyons ici à travers les propos exclusifs de Léa l'impact qu'a eu la réforme, non seulement sur les étudiants eux-mêmes en cours de formation, mais directement sur les pratiques institutionnelles. L'adaptation a été « coûteuse », les renoncements aussi avant de pouvoir reconstruire quelque chose d'opérant. Le faible taux

de réussite au Diplôme d'Etat était une première et la logique de compétences, que nous avons évoquée à plusieurs reprises, a nécessité un temps d'appropriation, pour les formateurs aussi. C'est même toute la logique de cette formation qui a été repensée et l'importance donnée à chaque domaine de compétences a modifié la donne pour les étudiants qui ne pouvaient plus trouver de compensations transversales. Devenir compétent, être compétent était un terme usité jusqu'alors, désormais il s'agira de le décliner sous toutes ses formes avec de nouveaux repères.

10.5.3 Ce que la réforme a profondément modifié à propos des temps d'accompagnement pédagogique

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
En ISIC	« c'est peut-être plus particulièrement pour les étudiants qui sont en stage ISIC »	EL 157-162
ISIC accroît la difficulté	« Ils se sont pas forcément facilité la tâche pour certains en souhaitant aller dans un stage d'intervention collective, donc ils sont pris dans des enjeux qui les dépassent un peu »	EL 328-352
Réforme a bousculé	« après 2005 et même fin 2005... parc 'qu'avec la réforme ça quand même été assez bousculant, »	EL 684-691
Objectifs ont changé	« pour moi ce qui a changé, au-delà du contenu, de l'ouverture au collectif, le fait de faire en trois ans, d'atteindre les objectifs, avant y'avait trois ans pour être en capacité d'intervenir dans la relation individuelle »	EL 743-766
Formation a changé	« là on se retrouve avec une formation de trois ans qui n'est plus avec 14 mois de stage mais 12 mois de stage et avec la nécessité de se former, d'être sensibilisé aussi bien à l'intervention individuelle que collective »	EL 743-766
Temps divisé par 2	« ce qui veut dire qu'on a moitié moins de temps pour les deux, ça ça nous a quand même beaucoup bousculé »	EL 743-766
Accélération	« ça a provoqué une accélération...réelle pour les étudiants d'acquisitions de compétences, c'est-à-dire, qu'on leur a demandé d'aller plus vite »	EL 743-766
Moins de temps pour les objectifs	« quand vous aurez fait votre stage ISAP c'est terminé, vous irez sur l'ISIC ou inversement, c'est-à-dire qu'en 6 mois vous devez atteindre ces objectifs là »	EL 743-766
Impression d'objectifs plus élevés	« ça a beaucoup bousculé à l'époque, on s'est rendu compte de ça, c'est-à-dire qu'on avait l'impression que les objectifs étaient plus élevés »	EL 743-766
Pas de compensation	« il y avait 4 domaines de compétences et pour valider son diplôme d'Etat, il fallait valider les 4 domaines de compétences, tu pouvais	EL 743-766

entre les DC Confusion certification et professionnalisation Importance inversée	pas du tout compenser d'un DC à l'autre » « un glissement entre les TD où on leur parlait de la note ISIC et qui finalement ça finissait par être mon projet comme note ISIC comme projet de stage » « c'est un exercice de certification alors que l'essentiel c'est le stage, c'est l'action qu'ils vont mener, c'est le projet qu'ils vont travailler et la note elle viendra poinçonner ça, c'est un dixième, c'est un extrait de leur travail... »	EL 693-708 EL 693-708
--	---	------------------------------

Les temps de stage ont été réduits, la dimension collective a pris une place importante, la prégnance des domaines de compétences a généré une modification du contenu d'accompagnement où les temps d'intégration sont devenus des temps de travail pour viser la certification et non plus pour se professionnaliser. Car il semble bien qu'une différence fondamentale subsiste entre se préparer pour le Diplôme d'Etat et se préparer à devenir professionnel. Cette certification avec des épreuves nouvelles, multiples a une incidence directe sur le développement de la progression, car les étudiants en font, et il est aisé de le comprendre, une priorité absolue. Ce qui est indépendant de la volonté de chacun c'est aussi le temps d'appropriation sur site qui a finalement diminué par deux, selon ce que nous dit Léa, car auparavant tout le temps de stage était dédié à l'acquisition d'une seule méthodologie d'intervention. En d'autres termes, ce sont bien des nouveaux paradigmes qui dictent la formation depuis 2005 pour lesquels il a fallu asseoir une nouvelle logique de progression inscrite dans de nouvelles contraintes.

10.5.4 Les groupes et le contenu des séances tels que prévus

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Seulement à mi parcours	« C'est-à-dire qu'ils savent pas... ils sont à mi parcours de leur formation. Ils savent pas encore exactement c'qu'ils sont dans leur identité professionnelle » « cette question de la notion de parcours j'trouve qu'elle s'incarne parfaitement dans tous ces temps de rencontre » « moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le	EL 328-352 EA 396-410 EA 396-410

Adéquation accompagnement/par cours	même accompagnateur qui l'accompagne sur tous ces espaces »	EA 396-410
Groupe qui ne se choisit pas	« on est en prise avec la progression des étudiants »	EL 439-442
Groupe = parlotte selon JM	« plus relative... par c'que les gens, ils se sont pas toujours choisis... ils se sont jamais choisis d'ailleurs...ils se sont pas choisis du tout »	
	« Jean-Marc, il disait mais ces groupes... au début... mais ces groupes c'est d'la parlotte »	EL 533-565
	« y'a tchatcher et tchatcher »	EL 533-565
Bavarder et dire des choses	« j'ai dit pt'être que cette parole elle est importante, y'a bavarder, et puis y'a dire des choses. C'est deux choses différentes pour moi aussi. »	EL 533-565
Bavardage moins souvent	« des fois y'a du bavardage, mais majoritairement je trouve que c'est pas bavarder »	EL 533-565
Temps privilégiés pour cela	« C'est-à-dire les les les travailler, les faire travailler dans leur.. ah non...je sais pas si... alors moi je pense que dans dans dans la formation en général ces temps d'accompagnement pédagogique sont des temps privilégiés pour qu'on puisse individualiser un p'tit peu c'qui les reste du temps est transmis... est communiqué en masse »	EL 651-679
Possibilité d'explicitation	« une possibilité pour les étudiants de dire toutes les réflexions qui leur passent par la tête et d'avancer avec ça, »	EL 396-410

Dans les adaptations connues, une nouvelle modalité s'est instituée. Elle consiste à nommer un formateur référent pour la durée du parcours d'un groupe d'étudiants. Cette mise en œuvre avait pour intention de garantir aussi une continuité dans l'accompagnement et être au plus prêt de cette logique de progression reposant sur l'acquisition de compétences. Ces temps sont décrits tantôt comme privilégiés, tantôt comme des espaces de « parlotte ». La notion d'individualisation est abordée par Aline qui rappelle qu'en dehors de ces temps là, la formation est effectivement dispensée en « masse » (promotions de 60 étudiants), c'est en ce sens que l'on peut ici s'intéresser plus particulièrement au parcours de chacun et personnaliser cette relation. L'identité professionnelle est un axe de travail fort notamment en troisième année et il est important que ce travail de construction soit lui aussi accompagné. Ceci participe du besoin de reconnaissance aussi dont nous parlent Phillipe Perrenoud et Guy Jobert.

10.5.5 Le poids de la certification depuis la réforme dans ces temps d'accompagnement

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
D'autres évaluations	« y'a des évaluations ailleurs... mais j'me sens un pt'it peu responsable de pas envoyer au casse pipe les étudiants... de dire un peu les choses »	EL 360-382
Certification devient prégnante	« qu'à un moment donné l'accompagnement à la certification prend le dessus sur le reste »	EL 572-597
Un moment difficile certification	« ça a été un moment difficile pour nous, parc'qu'en fait on s'apercevait, finalement, qu'on était mobilisé par l'accompagnement à la certification »	EL 599-607
Certification et compétences ont primé	« notre indicateur c'était la certification et la compétence et c'était trop enfermé oui, ça pouvait être pesant, c'était un risque »	EL 684-691
Evaluation des capacités	« on évaluait les capacités et cet ensemble de capacités, en fait on évaluait la capacité à être professionnel en référence à des exigences qu'étaient nommées »	EL 818-844
Evaluation des niveaux d'acquisition	« c'est qu'on évaluait la capacité à... être professionnel qui revient à la compétence sauf que c'était moins nommé...mais on évaluait des niveaux d'acquisition qu'on jugeait nécessaires ou sine qua non pour être un bon professionnel »	EL 818-844
Dévolement des groupes AP	« Les groupes d'accompagnement pédagogique c'était la préparation à la certification »	EL 599-607
Dévolement de l'AP	« l'écueil quand je te disais qu'on a accompagné trop à la certification et plus à la professionnalisation, à une époque hein »	EL 684-691
Au moment de la réforme	« c'était dans les tous premiers temps d'la réforme en 2007 si tu veux.. oui.. que c'était assez lourd à porter »	EL 599-607
Echecs	« Parc'qu'évidemment quand t'as 50% d'échec à un diplôme d'Etat »	EL 599-607
Echec au départ	« à l'époque au départ donc les 50% d'échec ils se sont expliqués aussi par ça, »	EL 768-792
Risque	« je crois que c'était un risque de laisser tomber »	EL 693-708
Risque	« Et je crois qu'il y a eu un risque, aujourd'hui je sais pas trop moi j'ai repris un peu de distance avec ça »	EL 710-713

Ces temps décrits comme privilégiés ont été fortement remis en question dans leur essence même avec la réforme. La non maîtrise des nouvelles dispositions relatives aux compétences a quelque peu transformé les attentes des étudiants qui profitaient justement de ces temps individualisés pour demander des clarifications et un accompagnement

collectif à la préparation des épreuves du Diplôme d'Etat. C'est essentiellement Léa, qui par sa présence depuis de nombreuses années, attire notre attention sur cette réalité. Elle évoque même des risques de trop s'enfermer dans ces fonctionnements qui répondent à d'autres impératifs que la prise de recul et la meilleure connaissance de soi. Pour autant *a contrario* d'un quelconque enfermement, se pose ici la question de la liberté en formation, liberté au sens de se saisir d'un espace qui serait non dirigé. Que peut-il être produit ? Comment le formateur référent peut trouver et prendre une place dans un temps qui serait sans contenu, non pas vide, mais sans contenu même seulement visé à travers la prise de paroles des étudiants ?

10.5.6 Questionnement autour de la notion de formateur référent du parcours

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Modalités ont évolué donc la forme de l'accompagnement aussi	« j'crois qu'sur le recul que j'ai.. ben tu sais y'a eu des formes différentes par ce que j'crois qu'à une époque je.. dans les premières années où j'étais là... c'était... les accompagnateurs pédagogiques changeaient chaque année, donc on n'avait pas l'même accompagnement... »	EL 479-488
Pertinence de la référence	« moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le même accompagnateur qui l'accompagne sur tous ces espaces »	EA 396-410
Pertinence	« on est en prise avec la progression des étudiants »	EA 396-410
Equipe en changement	« les équipes ont bougé.. j'pense qu'ça nous a un peu insécurisé cette histoire là »	EL 617-621
Groupe d'accompagnement renvoie à la posture de formateur	« qu'pour moi la question qui s'pose c'est.. pour ces groupe d'accompagnement pédagogiques et c'est groupe d'accompagnement à la professionnalisation c'est que ces groupe renvoient à la posture du formateur en général »	EL 572-597
Importance de la direction donnée	« dans l'cadre de l'accompagnement pédagogique j'pense qu'ça c'est important »	EL 630-645
Programme ou pas ? liberté vs enfermement	« est-ce que c'est important d'avoir un programme... y'a des collègues qu'ont besoin d'être rassurés, d'avoir un terrain très balisé, et les autres dont j'fais partie qui disent, mais qu'est-ce qu'on est en train d'enfermer quelque chose »	EL 490-511
Programme qui enferme	« Donc évidemment qu'si on s'enferme dans un programme à respecter à chaque fois, c'est difficile »	EL 490-511
Analogie fonction d'encadrement étudiants/formateurs	« C'est sûr, j'pense qu'on peut l'faire, tout à fait ! »	EA 235-238

D'après le discours, il apparaît qu'une direction soit importante à donner, mais sans enfermer dans un programme qui finalement aurait plus pour fonction de rassurer les formateurs. La posture du formateur est directement questionnée ici. Ce questionnement rejoint celui du point précédent où la réflexion semble osciller entre un enfermement et une liberté que l'on donnerait aux étudiants, au sens peut être où Carl Rogers l'entend. Mais les deux conceptions sont-elles à ce point antinomiques ? Le débat d'équipe participerait peut-être à clarifier les attentes de chacun en fonction des conceptions pédagogiques à l'œuvre et des objectifs visés par ces temps d'accompagnement collectifs. Il est à noter que c'est Aline, arrivée plus récemment, qui relève la pertinence de la fonction de formateur référent.

10.5.7 La vraie difficulté de trouver des temps de concertation d'équipe autour de l'accompagnement des étudiants

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Trop de fonctionnel par moment	« Mais y'a eu des moments où finalement je trouvais qu'y avait... qu'on était trop sur l'fonctionnel »	EL 533-565
Important mais pas seulement	« ce fonctionnel il est important, bien sur il faut que l'épicerie entre guillemets... bien sur elle est importante »	EL 533-565
Nécessité du fond	« si l'épicerie prend le dessus sur le fond »	EL 533-565
Dérive	« par contre euh de nouveau très vite ces temps là sont absorbés par d'autres choses et j'trouve que ce temps là est très vite détourné de sa fonction première »	EA 158-165
Dérive	« Ouais ! Enfin en tout cas sur les deux dernières réunions, c'était très clair »	EA 167-173
Dérive, réunions détournées de leur objet premier	« de nouveau ces des espaces, voilà, qu'on prend pour régler des choses de type organisationnel très rapidement »	EA 167-173
Dérive, réunions détournées de leur objet premier	« c'est même franchement détourné de son intention »	EA 175-180
Enjeux	« je pense qu'il y a différents enjeux, différentes choses qui se passent là »	EA 182-198
Insuffisance des espaces divers	« mais en fait comme les espaces qui traitent de question de l'ordre du pilotage, de l'organisationnel, ces espaces là ils existent pas ou extrêmement peu et donc dès qu'un créneau s'ouvre... »	EA 182-198

Objet de travail	« pour traiter des choses de la communication pure, de l'organisation pure »	EA 200-214
Absorption de l'espace pour une autre utilité	« il est très vite absorbé par ça parce que on est tous pris dans des choses comme ça où il faut prendre des décisions rapidement, ça bouge en permanence »	EA 200-214
Absence de pilotage	« C'est aussi le fait qu'on n'a pas de pilotage ici »	EA 200-214
Eloignement du pilotage	« en tout cas moi depuis que je suis arrivée j'ai assisté à l'éloignement d'un pilotage depuis le passage de Robert sur le pôle de la direction »	EA 200-214
Explication du problème	« cet espace là il arrive pas non plus par hasard, (rires) à n'importe quel moment »	EA 200-214
Substitution	« il arrive à un moment où y'a plus de présence de quelqu'un qui pilote »	EA 200-214
Contrainte	« il tombe à pic par rapport à ça sauf que c'est pas l'objet qu'on souhaite lui donner »	EA 200-214
Rôle induit	« je vais dire ça parce qu'on est entre nous là, mais (rires), tu vois le fait que moi je fasse rapidement les comptes rendus sur mon ordinateur, que je balance ça à tout le monde »	EA 216-224
Interférences	« on m'identifie et on commence à me renvoyer des choses à traiter qui sont pas de mon ressort ... »	EA 216-224
Substitution et détournement de l'objet	« en l'absence de quelque chose, de pilotage, TOUT ce qui peut ressembler à de la communication ou autre est absorbée (rires) ou détourné de son objet »	EA 226-233
Effet pervers	« là pour le coup ça pervertit les choses parce que d'un seul coup voilà, toute la communication se concentre sur quelqu'un et ça c'est pas le lieu »	EA 226-233

Il apparaît ici que les temps d'échanges souhaités sont inexistant dans les temps de rencontre institutionnels ou les réunions de travail concernent des aspects plus organisationnels, de fonctionnement. Comme nous l'avons vu précédemment, une tentative de création d'un nouvel espace est née, mais n'a pas encore rencontré l'écho recherché auprès des formateurs qui ont tendance à s'en saisir comme un nouveau temps « large » dédié à la formation en général. Aline revient sur la mise en œuvre de cet espace et analyse que son dévoiement tient au fait que certaines choses ne sont pas réglées dans d'autres temps spécifiques et qu'elles cherchent à se régler ici. Elle met en avant « l'absence de pilotage » comme une explication au besoin de traitement d'informations diverses dans ces temps là. Léa insiste sur le fait qu'il nous faut traiter du fond.

10.6 Les apprenants

10.6.1 Sujets acteurs de leur formation dans la diversité des parcours

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Fonctionnement au sein du groupe	« ça m'est arrivé dans des groupes où fallait porter un peu plus les choses.. du coup j'leur disais, moi j'peux pas, moi j'peux pas »	EL 185-198
Progression/méfiance	« là en troisième année euh bah il a fallu passer la vitesse supérieure avec pour le coup un mouvement de recul »	EA 360-373
Mouvement arrière	« quand on est face au changement la première des étapes c'est de crrrooooouuu (rires), de mettre les pieds sur le frein »	EA 360-373
Solidarité du groupe	« c'est étonnant je sais pas, comme c'est ma première expérience mais y'a une très forte solidarité sur le groupe étudiant et qui dans un premier temps a été tenté de freiner tous ensemble »	EA 360-373
Silence intéressant	« ça n'a aucun intérêt... le silence va s'installer... moi j'ai rien contre l'silence...j'pense que même des fois le silence c'est intéressant »	EL 200-226
Au groupe de prendre conscience	« mais à un moment donné.. il faut qu'ils prennent conscience que c'est eux qui vont... c'est la richesse de c'qui amènent eux qui et que moi je construis à partir de c'qui amènent eux que j'construis »	EL 200-226

Chacune des deux formatrices repositionne les apprenants en première ligne les rendant acteurs du bon fonctionnement des groupes d'accompagnement pédagogique. Avec l'expérience d'intervenir en relai d'un formateur parti, Aline relate plutôt une expérience liée au changement de pratique pédagogique qui a finalement permis de vérifier la solidarité et l'existence de l'entité groupe. Elle s'explique totalement la réaction de « freinage » qui est peut-être la meilleure preuve que le groupe s'est bien constitué. Léa, quant à elle expose clairement sa posture de retrait considérant que c'est le groupe qui alimente ces temps d'échanges.

10.6.2 Une progression souvent déstabilisante

Sous thèmes	Unités de sens	N°de lignes
Progression	« La première année il y a la visite de stage, bien préparée, qu'ils ont pas tout à fait compris »	EL 360-382
Travaux exposés	« en TD parfois, c'est déstabilisant, parce qu'évidemment la façon dont ils ont présenté les choses a amené une réaction »	EL 306-316
Plus fragiles en 2 ^{ème} année	« c'est là j'le perçois l'plus, parce qu'en troisième année, ils ont d'autres armes »	EL 318-326
Expérimentation et appropriation trop justes ?	« ou est-ce que c'est une question d'expérimentation trop juste, d'appropriation trop juste »	EA 461-469
Peu de certitudes	« ils ont un peu l'sentiment d'marcher un peu sur des œufs ou d'être dans des sables mouvants et du coup un rien peut les faire... un rien peut un peu les troubler »	EL 318-326
Qualité des travaux du groupe à revoir	« les écrits qu'ils posent et leur argumentation reste à mon sens très euh, très superficielle pour une partie du groupe »	EA 461-469
Problème de mise en mots ?	« pour moi c'est certainement aussi la question de, comme tu le dis aussi souvent, de la mise en mots »	EA 461-469
Vocabulaire ?	« je me dis mais si aujourd'hui ils arrivent pas à le dire, est ce que c'est parce que en effet, c'est vraiment une question de vocabulaire »	EA 461-469
Incertitudes ressenties	« mais avec toutes les incertitudes professionnelles pour eux »	EL 328-352
Capacité de réflexion des étudiants	« de la capacité à réfléchir tout au long de leur formation sur ce qu'ils vivent euh, ce qu'ils en comprennent, sur ce qu'ils pensent avoir acquis, sur ce qu'ils pensent devoir faire évoluer etc »	EA 480-494
Différence de capacités	« C'est vraiment sur la question d'une réflexion permanente qui n'est pas possible pour tout le monde et je pense aussi que c'est lié à la capacité à... c'est dire comment on apprend à réfléchir »	EA 480-494
Vite déstabilisés	« c'est un rien...c'est.. c'est pas tout à fait un rien pour euh...c'est évident »	EL 328-352
Déstabilisation	« qu'ils essaient un p'tit peu de trouver leurs marques, de comprendre et tout à coup on leur renvoie des choses et voilà »	EL 328-352
Difficulté liée au changement	« c'est quelque chose que j'ai observé via les visites de stage jusqu'aux évaluations formatives »	EA 360-373
Etudiants pas prêts à entendre ?	« qu'est ce qui s'passe et quant on a pas tous les éléments en plus et je pense que c'est surtout c'regroupement là où ils sont dans la gestation quoi, la cogitation quoi d'un projet »	EL 328-352

Les deux formatrices attirent notre attention sur des moments de formation différents. Léa nous montre comment, généralement, la progression s'effectue au fil des accompagnements de la première à la troisième année. Elle nous explique qu'en première année ils « n'ont pas encore tout compris », en deuxième année ils s'exposent davantage

car n'ont encore que peu d'armes et se confrontent au principe de réalité de l'alternance où les accompagnateurs posent un regard sur leur réflexion et leurs travaux effectués en stage, alors qu'en troisième année ils ont « leurs armes ». Malgré tout, subsistent beaucoup « d'incertitudes » et ces temps de confrontation peuvent être déstabilisants. Aline insiste davantage sur les disparités entre les apprenants « qui n'ont pas tous les mêmes capacités », notamment de « mise en mots ». Nous comprenons, à travers le discours, la fragilité des situations formatives qui évoluent, qui bougent et qui nécessitent d'être accompagnées en tenant compte de ces paramètres qui rassemblent à la fois le rythme de la formation en alternance, le parcours des étudiants, leur singularité et leur capacité à faire face aux exigences, leur évolution, la confrontation aux pratiques formatives.

10.6.3 Des niveaux de compétences initiaux très disparates

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Différence selon les niveaux des groupes	« groupe de 1 ^{ère} année et 3 ^{ème} année différents »	EA 19-32
Parcours professionnel et maturité	« des étudiants qui sont déjà dans une forme de maturité professionnelle »	EA 480-494
Approfondissement	« ils ont un autre regard sur les choses et euh, en tout cas ils ont un autre, ils ont une forme de besoin d'y réfléchir »	EA 480-494
En poursuite d'études, capacités de réflexion moindre	« Pour des étudiants, pour d'autres étudiants, et je trouve que c'est le cas là, qui sont euh, directement en poursuite d'études, on n'est pas sur les mêmes capacités de réflexion »	EA 480-494

C'est essentiellement Aline qui insiste sur un des points que nous avons étudiés précédemment, à savoir le niveau ou les aptitudes des apprenants. Elle constate des écarts entre les apprenants inscrits en formation initiale et ceux qui ont eu un parcours professionnel avant d'engager cette formation. Il semble que cela ait une incidence surtout sur la capacité de réflexion qui, il est vrai, est un des pré requis évalué en jury de sélection à l'entrée en formation. Comme nous l'avons vu au cours du développement de la partie

contextuelle, cet aspect est d'une importance capitale dans la relation d'aide qui demande aux futurs professionnels une grande capacité d'adaptation.

10.6.4 L'appui du formateur

Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Interpellations possibles	« Je sens qu'ils s'autorisent à m'interpeller sur différentes choses... sur des choses de la formation »	EL 200-226
S'autoriser = indicateur	« c'est pour moi est un indicateur c'est quant je sens qu'ils s'autorisent à venir me voir et à pouvoir me dire c'est qui va pas et qui se sentent pas privés... qui se sentent autorisés »	EL 200-226
Autorisés	« surtout qui se sentent autorisés »	EL 228-244
Travail possible si les choses sont dites	« Qu'on peut tout travailler, sauf si on l'a dit pas... si on s'autorise pas à l'a dire on peut pas l'a travailler »	EL 228-244

Léa, centrée sur les apprenants, constate qu'elle est un appui et qu'elle s'en rend finalement compte lorsque les apprenants la sollicitent lorsqu'ils en ont besoin. En terme d'indicateur, cela reflète peut-être que le contrat passé est compris et intégré, la relation de confiance installée, la place de chacun clarifiée, à la lumière des apports des sous parties précédentes.

CONCLUSION

Au commencement de cette recherche, nous sommes partis de plusieurs constats de terrain directement liés à la pratique professionnelle de formateurs au sein d'un centre de formation.

Notre réflexion a consisté à questionner la modalité d'accompagnement collectif d'un même groupe d'étudiants sur la durée de leur parcours, en se focalisant sur les objectifs de ces temps spécifiques destinés à suivre et favoriser la progression. Comme nous l'avons vu, depuis la réforme du DEASS, la logique de compétences prime et il nous a paru utile de repositionner les formateurs face à cette nouvelle réalité.

Le questionnement s'est donc centré dans un premier temps sur la nécessité, *a priori* apparente, d'œuvrer dans le sens de l'explicitation des compétences pour 2 raisons objectives : l'obtention du diplôme d'Etat comprend cette étape à travers la validation du domaine de compétences 1 relatif à l'intervention professionnelle en travail social, et par la nécessité de défendre les actes professionnels auprès des bénéficiaires des interventions sociales et autres autorités, lorsque les étudiants sont en situation professionnelle.

Nous nous sommes aperçus au fil de la réflexion, notamment grâce à l'apport de nombreux auteurs, que l'intelligence au travail et l'exposition orale de savoirs incorporés est très complexe, parce qu'il faudrait pouvoir saisir et disposer de toute la complexité de l'environnement de travail pour mieux mesurer l'efficacité de la compétence alors éprouvée. Le travail pour dévoiler les compétences doit être entrepris sur le situationnel et non directement sur l'activité, la tâche et les savoirs théoriques. Les savoirs professionnels ne sont pas communicables ! C'est ce que nous ont enseigné Guy Jobert et Michel Devaley notamment. D'ailleurs, à la fin de ce travail, il nous semble possible de pouvoir faire une

analogie entre la difficulté d'expliciter ses compétences, que l'on soit étudiant ou formateurs... La raison, les objectifs et le sens sont décrits sans difficulté. Les moyens, les techniques, les méthodes et les outils paraissent plus abscons, c'est un autre enseignement issu du discours des personnes interviewées.

Notre réflexion a donc évolué. La question du développement de chacun et de la nécessité de proposer un projet qui fasse sens est un élément essentiel. Favoriser le conflit socio cognitif en est un autre pour permettre la construction d'une identité nouvelle, une identité professionnelle. Mais voilà, la relation formative qui s'est créée est devenue privilégiée au fil du temps et le formateur se trouve en risque d'être juge et partie, à la fois coconstructeur et évaluateur. Comment est-il possible de prévenir un éventuel effet Pygmalion ? Quel est le risque pour chacune des parties.

Nous avons finalement évolué vers une autre question, plus simple d'accès qui nous a recentrés sur la pratique pédagogique et les postures de formateurs.

« Lors des temps d'accompagnement collectif, dans quelle mesure les contenus préparés par les formateurs et leurs différentes postures permettent l'assimilation et le partage des expériences de chacun des apprenants? »

Deux hypothèses de recherche ont été formulées :

- ❖ **Les conditions de travail et le climat instauré par le formateur et le groupe sont déterminants pour favoriser ce partage.**
- ❖ **L'implication du formateur dans la relation formative, particulière au statut de référent, génère des postures qu'il faut être en capacité de gérer.**

A travers les entretiens, il semble ressortir de façon marquante une volonté et une nécessité de mener des réflexions en équipe, mais ces réflexions semblent difficilement possibles pour de multiples raisons, notamment organisationnelles. Ces temps pourraient peut-être se vivre comme des possibilités de se distancier de ces relations privilégiées, mieux se recentrer ensuite. Mais une autre dimension a rendu complexe cette approche, c'est la question de la liberté et de l'enfermement. Elle peut-être corrélée à cette difficulté de travailler ensemble, alors qu'historiquement ces temps de réflexion, auparavant existants, faisaient émerger des divergences importantes.

La richesse des deux entretiens nous a permis de saisir des dimensions subtiles en phase avec cette réalité de formation.

Nous pouvons dire finalement que la première hypothèse est partiellement validée. Les aspects périphériques au traitement de la question des compétences sont des facteurs qui en favorisent l'émergence. Néanmoins, puisque ces temps ne sont pas identifiés comme des

temps d'analyse de pratique, la portée réelle des partages d'expérience n'est bien sûr pas remise en cause, mais devient plus nuancée.

La deuxième hypothèse est validée. Elle est un élément de réponse possible à notre question de recherche qui met en avant les postures des formateurs. Nous l'avons vu, de multiples aspects sont à prendre en considération pour donner l'impulsion nécessaire et proposer un accompagnement au sens où l'exige la référence de groupe.

ANNEXES

Annexe 1 - Transcription entretien Aline

1 Entretien Aline
2
3 Christophe : Alors Aline, je te remercie de m'accueillir pour cet entretien
4 Aline : Bienvenue chez toi (rires)
5
6 C : Merci ! Alors comme tu le sais, l'objet de ma recherche se situe autour des temps
7 d'accompagnement pédagogiques (AP), et je cherche à comprendre comment travailler au
8 plus près des besoins des étudiants sur l'explicitation de leurs compétences, comment les
9 accompagner dans cette direction, j'ai choisi de t'interviewer, je te remercie d'avoir accepté
10 euh... par rapport à ton parcours et du fait que tu es relativement nouvelle au sein de l'Institut,
11 alors justement je voulais te demander depuis quand tu es formatrice ici ?
12
13 A : Depuis septembre...
14 C : Depuis septembre, donc ça fait euh... 8 mois, 7 mois quelque chose comme ça. Donc tu es
15 amenée aussi dans tes activités à accompagner des groupes d'AP,
16
17 A : hum hum...
18
19 C : Euh... quelle est ta façon de procéder ? Je voulais savoir comment tu te prépares, est-ce
20 que tu te prépares déjà à ces accompagnements, euh, comment tu t'y prends ?
21
22 A : Alors oui, moi ça m'demande de me préparer parce que c'est complètement nouveau pour
23 moi, donc euh ... j'ai démarré avec un groupe de première année et puis j'ai pris le relais d'un
24 groupe de troisième année, donc c'est quand même deux choses complètement différentes et
25 qui me demandent beaucoup de me préparer de façon très différente. Euhhhh, je m'y prends
26 comment ? C'est-à-dire que je travaille avec les outils qu'ont été préparé ici, notamment avec
27 les thématiques des différentes séances là qui me permettent de préparer la séquence et du
28 coup euh, euh, je, j'ai aussi préparé euh complètement mon ordre du jour euh, euh, sur quoi je
29 vais travailler si, si y'a un outil particulier, j'essaie de le développer, de le préparer, d'avoir
30 des supports euh en général j'amène aussi la matière théorique en fonction des thématiques
31 que j'utilise pas forcément, ça dépend de ce qui va s'passer au moment du travail de groupe,
32 mais en tout cas oui, ça me demande une vraie préparation...
33
34 C : hum, hum...
35
36 A : Voilà je sais pas si tu veux qu'on développe davantage ?
37
38 C : Quels, euh quels sont les outils là dont tu parles qui ont été préparés ici ?
39

40 A : Euh ici là bah c'est à travers le p'tit livret, euh toutes les séquences qui ont été montées
41 par le groupe de travail qui a travaillé sur l'AP, donc toutes ces séquences qui ont été pensées
42 sur la progression des trois années...

43

44 C : hum, hum...

45

46 A : Moi je m'appuie sur ce rythme là quoi, donc euh voilà...

47

48 C : hum, hum, hum... Et la matière que tu retrouves à travers ces outils, elle te paraît
49 suffisante, euh, elle euh...

50

51 A : Pour l'instant, c'est relativement juste parce que c'est très synthétique en fait, dans le
52 tableau, mais du coup après j'veais me chercher de la matière qui va venir étayer ces
53 thématiques là quoi.

54

55 C : hum, hum, hum...

56

57 A ; Parce que j'ai repris aussi, là, euh, j'ai demandé à Robert (responsable pédagogique de la
58 filière) qu'il me redonne un peu le contenu de ces groupes de travail que vous aviez montés
59 ensemble, euh mais ça reste aussi assez succinct quoi...

60

61 C : hum hum hum...

62

63 A : Donc du coup en fonction des choses qu'on va approcher euh, bah j'veais venir chercher
64 des supports théoriques pour venir argumenter euh, les choses euh...

65

66 C : D'accord. Est-ce que ta posture de formatrice est différente en fonction des groupes de
67 première et troisième année que tu rencontres ?

68

69 A : Ma posture elle est pas différente parce que je me retrouve là dans quelque chose de
70 l'ordre de la médiation donc ma posture, fin... je pense qu'elle est la même, la différence
71 qu'est, qu'est... qui me demande une certaine préparation par rapport aux troisième année
72 c'est que je les connais pas sur leurs deux premières années, donc voilà y'a une progression
73 qu'est évidente sur laquelle j'ai pas eu de regard et sur laquelle j'ai peu de matière...

74

75 C : hum, hum...

76

- 77 A : Donc voilà la différence c'est qu'au coup j' considère qu'ils ont déjà un certain nombre de
78 capital quoi, dans leur valise entre guillemets sur ces deux années et c'est super important de
79 considérer ça, et, euhhh, de faire en sorte de pouvoir travailler à partir de euhhhh, de c'capital
80 là, quoi, c'est là où je vois un peu la différence parce qu'avec les première année, c'est tout
81 neuf, on démarre ensemble, on est dans une construction de c'groupe, ENSEMBLE, où on a
82 dès le départ travaillé sur ce qu'on voulait que soit cet espace là etc. ce travail j'ai pas pu
83 l'faire avec les troisième année, il sont créé une dynamique forcément différente avec la
84 personne qui les a accompagnés pendant deux ans, et pour moi ce qui est important aussi c'est
85 de pas venir euhhh, euh, impacter sur.... Enfin de pouvoir permettre que ce qui s'est mis en
86 place ces deux années puisse se poursuivre là sur cette troisième année, euh, tout en étant sur
87 des réflexions, euh, qui sont euh, qui auront un sens plus abouti...
88
- 89 C : hum...hum...
90
- 91 A : ...que c'qui pouvait, c'qui peut euh, se réfléchir en première année quoi.
92
- 93 C : hum, euh d'accord, et alors comment tu t'y prends pour combler ou compenser euh, ce
94 capital dont tu ne disposes pas avec ce groupe là euh notamment euh... ?
95
- 96 A ; Euh, bah, c'est-à-dire qu'encore une fois on fait avec le groupe, euh, donc en fonction,
97 euhh, moi j'arrive à chaque fois, on s'est dit un p'tit peu ce sur quoi on allait pouvoir
98 réfléchir, encore une fois avec les supports qu'on été préparés et puis on s'met d'accord un
99 p'tit peu sur c'qu'ils ont envie d'exploiter ou pas ce jour là. Et puis euhhhh, moi ça m'a
100 demandé de faire un travail à côté, c'est-à-dire, d'aller, d'aller lire leurs travaux sur les années
101 précédentes, m'imprégner un p'tit peu de là où ils en étaient de leur progression, pour pouvoir
102 savoir aussi comment, euh, enfin jusqu'où on peut les accompagner à travers ces espaces là
103 quoi, pour avoir une meilleure connaissance de leur parcours et des acquis à travers, à travers
104 leur expérience de stage, et là les écrits euh, plus élaborés qu'ils présentent pour le D.E quoi.
105 Moi j'me suis concentrée là-dessus.
106
- 107 Silence 5 secondes...
108
- 109 C : Euhhhh, j'voulais te demander, alors euh..... En quoi la concertation avec l'équipe
110 pédagogique te permet aussi d'être dans ta fonction de formatrice et justement de pouvoir
111 être, enfin d'avoir la posture qu'on attend de toi, en tout cas les groupes ?
112
- 113 A : Soupir... Alors j'trouve qu'elle est essentielle, euh, pour que, euh, on soit tous sur des
114 orientations qui soient LES MEMES ! Et que du coup on puisse aussi, à travers ces espaces
115 qui sont des espaces privilégiés avec un formateur, qu'on porte aussi le discours d'une équipe
116 quoi. Donc voilà, ça ça me semble primordial qu'on ait ces , ces temps d'échanges sur ce qu'il
117 y a à l'intérieur d'un espace comme l'AP, ou autre pour être sûre qu'on porte en tout cas euh,
118 un même projet. Et qu'on soit en capacité de renvoyer aux étudiants, euh, euh, bah euh...

119 (silence 4 secondes) euh, comment j'veux dire, le discours d'un projet euh, mené par une
120 équipe quoi.
121
122 C : hum, hum...
123
124 A : Voilà.
125
126 C : Et est-ce que en arrivant ici en septembre donc, euh, tu as pu trouver à l'intérieur de ces
127 concertations en équipe,
128
129 A : alors...
130
131 C : Le, le matériau suffisant pour nourrir cette réflexion et la construction des temps
132 d'accompagnement ?
133
134 A : Euh, euh, pas de façon euh, spontanée on va dire, parce que les espaces qu'on a de
135 concertation, qu'on avait en tout cas (rire)...
136
137 C : rires
138
139 A : le permettaient pas, enfin à mon sens. On n'était pas sur des réflexions purement
140 pédagogiques, donc du coup quand on arrive c'est extrêmement euh, comment je vais dire,
141 c'est fragilisant, entre guillemets...
142
143 C : hum, hum, hum...
144
145 A : ...et ça demande du coup de , bah d'aller tout de suite se créer ses propres outils
146 rapidement, alors là où j'ai trouvé c'est dans le contact avec les collègues directement, c'est-
147 à-dire, ça m'a pas empêché d'aller voir un certain nombre de collègues et de poser un certain
148 nombre de questions pour être sûre que j'avais bien compris les enjeux de cette euh, de cet
149 espace là et puis de ce qu'on y faisait quoi. Donc voilà, ce qui m'a permis d'être orientée vers
150 des outils et puis aussi de me donner des exemples concrets de la façon dont les uns et les
151 autres s'y prennent à travers ces orientations là ou ces prescriptions qui ont été travaillées ;
152 euh, et puis après finalement chacun s'y prend de façon très différente donc euh, donc ça m'a
153 permis moi d'être un peu en confiance là-dessus. Mais c'est sûr que les espaces d'équipe, je
154 les ai pas trouvés à mon arrivée. Pas du tout, non euhh, j'ai l'impression qu'on s'les crée là et
155 là vraiment j'trouve complètement autre chose et j'trouve que ça vient complètement vérifier
156 le côté vital de ces espaces là (élan) pour se redire...
157

158 C : c'est-à-dire, ces espaces, donc on a eu l'occasion d'en parler ensemble déjà sur cette
159 initiative d'avoir des temps de réflexion qui n'étaient pas prévus ou institutionnalisés en tout
160 cas, et du coup est-ce que ces temps permettent aujourd'hui euh, aussi d'alimenter cette
161 réflexion par rapport aux A.P, ou euh... ?

162

163 A : Euh, en fait y'a l'intention, l'intention y est, euhhh, par contre euh de nouveau très vite
164 ces temps là sont absorbés par d'autres choses et j'trouve que ce temps là est très vite
165 détourné de sa fonction première euh...

166

167 C : d'accord... Par l'ensemble, par l'équipe en fait dans son fonctionnement, c'est ça ?

168

169 A : Ouais ! Enfin en tout cas sur les deux dernières réunions, c'était très clair. Euh de nouveau
170 ces des espaces, voilà, qu'on prend pour régler des choses de type organisationnel très
171 rapidement et qui du coup fait que au d'là des intentions de pouvoir réfléchir sur la question
172 d'AP, ou euh, sur la question de la communication etc. parce qu'il y a plein de thématiques
173 qui sont amenées eh ben, ben on n'y arrive pas quoi ! On n'y arrive pas...

174

175 C : on n'y arrive pas ?

176

177 A : On n'y arrive pas et là même dernièrement c'est même franchement détourné de son
178 intention et euhhhh, du coup c'est vrai que, euh, le premier espace où on s'était dit faut
179 vraiment qu'on formalise l'objet de cet espace, et bah, faut qu'on y revienne très rapidement
180 parce que voilà, je m'aperçois que c'est rapidement...

181

182 C : Et comment ça s'explique selon toi justement le fait que ce soit apparemment difficile de
183 mettre en place ce type de rencontre à visée plus pédagogique qu'organisationnelle ... ?

184

185 A ; Bah en fait...

186

187 C :... parce que moi j'ai pas pu y participer justement depuis sa mise en place sauf une fois et
188 j'avoue que j'ai pas de regard vraiment sur ce qu'il s'y passe.

189

190 A : Je sais pas, je pense qu'il y a différents enjeux, différentes choses qui se passent là, euh..
191 après j'pense que ce serait intéressant d'avoir l'avis de tout le monde hein sur cette question là
192 mais euh, l'intention c'est clair, elle est partagée par tout le monde, tout le monde a besoin,
193 besoin de ces espaces là et même si, même si on n'arrive pas encore à se donner ces temps d
194 réflexion eh bien ça permet aussi la rencontre de l'équipe sur un mouvement d'équipe et non
195 pas un groupe qui fonctionnerait chacun de son côté mais vraiment j'dirai la transformation
196 d'un groupe en une équipe quoi, donc j'ai l'impression que ça ça le permet, mais en fait
197 comme les espaces qui traitent de question de l'ordre du pilotage, de l'organisationnel, ces
198 espaces là ils existent pas ou extrêmement peu et donc dès qu'un créneau s'ouvre...

199

200 C : hum, hum...

201

202 A : pour traiter des choses de la communication pure, de l'organisation pure, bah il est très
203 vite absorbé par ça parce qu'on est tous pris dans des choses comme ça où il faut prendre des
204 décisions rapidement, ça bouge en permanence, voilà, donc j'ai ce sentiment là. C'est aussi le
205 fait qu'on n'a pas de pilotage ici, on n'a pas, en tout cas moi depuis que je suis arrivée j'ai
206 assisté à l'éloignement d'un pilotage depuis le passage de Robert sur le pôle de la direction
207 quoi, et qu'au coup cet espace là il arrive pas non plus par hasard, (rires) à n'importe quel
208 moment quoi, il arrive à un moment où y'a plus de présence de quelqu'un qui pilote quoi, et
209 et complètement il vient, il tombe à pic par rapport à ça sauf que c'est pas l'objet qu'on
210 souhaite lui donner et du coup comment, comment, voilà. Donc y'a ça et y'a des gens qui sont
211 énormément pris sur plein plein de choses donc du coup c'est pas possible d'être euh, toujours
212 présent là, mais ça j'ai envie de dire que c'est presque pas grave parce que le côté positif des
213 choses c'est de se dire qu'il y a un espace qui est toujours ouvert et qu'on peut y aller à
214 n'importe quel moment et ça c'est bien.

215

216 C : hum, hum...

217

218 A : j'ai l'impression que c'est une bonne chose et y'a aussi, euhmm, le fait qu'il faille aussi
219 très rapidement définir comment on veut, enfin, qu'est-ce qu'on veut donner comme sens à
220 cet espace là et comment on , euh, ouais, euh, comment bon inscrit un peu le cadre parce que
221 tout bêtement, enfin je vais dire ça parce qu'on est entre nous là, mais (rires), tu vois le fait
222 que moi je fasse rapidement les comptes rendus sur mon ordinateur, que je balance ça à tout le
223 monde, paf, on m'identifie et on commence à me renvoyer des choses à traiter qui sont pas de
224 mon ressort ...

225

226 C : HHUUUMMM, ah oui !

227

228 A : et donc du coup tu vois, bah je me suis dit mince, même à ce niveau là les envois de
229 message soient neutres quoi, parce qu'on voit bien, en l'absence de quelque chose, de
230 pilotage, TOUT ce qui peut ressembler à de la communication ou autre est absorbée (rires) ou
231 détournée de son objet. Donc, et en plus je trouve que là pour le coup ça pervertit les choses
232 parce que d'un seul coup voilà, toute la communication se concentre sur quelqu'un et ça c'est
233 pas le lieu quoi.

234

235 C : hum. Est-ce qu'on peut faire un parallèle entre ce besoin de pilotage que peut avoir
236 l'équipe ici et le besoin de pilotage peut-être des étudiants dans le cadre de l'AP ?

237

238 A ; (silence 5 secondes). Ouais !!! C'est sûr, j pense qu'on peut l faire, tout à fait !

239

240 C : Et alors comment on peut travailler ce pilotage qui serait le nôtre finalement si on
241 considère que nous-mêmes en tant que formateurs on n'est pas pilotés ?

242

243 A : C'est une bonne... c'est un très bon lien dans le sens où voilà dans ces AP on y apporte un
244 cadre qui est plutôt bien pensé sur le quel je pense chacun doit se (silence 5 secondes) se, se
245 reposer entre guillemets mais en tout cas s'en servir comme ça et c'est ce cadre qui permet
246 qu'on ait tous la même direction à prendre quoi, donc voilà, je pense que c'est sûr qu'on peut
247 tout à fait faire le parallèle quoi. Evidemment.

248

249 C : silence. Rires. Les temps d'AP dont on parle depuis tout à l'heure là, ont une
250 dénomination qui a un peu évolué, mais je sais pas si tu l'as déjà entendue dans ces termes
251 mais on parle aussi d'accompagnement à la professionnalisation, donc y'a une évolution du
252 vocabulaire qui est peut-être pas encore tout à fait entérinée, en tout cas on tend vers ça, euh,
253 est-ce que ça fait une différence pour toi ?

254

255 A : silence

256

257 C : est-ce que, qu'est ce que ça t'évoque l'un ou l'autre ?

258

259 A : pour moi, c'est toute la question de comment on met en mots la question des
260 compétences, donc euh... (soupirs). (silence 4 secondes), ouais c'est en même temps euh
261 (silence 3 secondes), ouais voilà je pense à ça comme ça, l'AP, accompagnement à la
262 professionnalisation c'est vraiment comment on permet aux étudiants aussi de pouvoir euh,
263 euh, euh, oh je vais pas trouver le mot, mais de pouvoir mettre en évidence l'acquisition de
264 compétences.

265

266 C : Donc la question des compétences, tu la raccroches à quoi finalement toi cette notion là ?

267

268 A : Bah de comment on justifie de sa capacité à devenir professionnel aujourd'hui et que du
269 coup euh, bah ce travail d'accompagnement à la professionnalisation c'est de permettre aux
270 étudiants de faire vraiment le lien entre les activités qu'il vont pouvoir expérimenter au sein
271 de leurs expériences de stage et tout ce qui est de l'ordre des concepts, de la théorie, du
272 référentiel métier etc, qui va pouvoir au moment du D.E, permettre d'argumenter toute cette
273 compréhension entre l'expérience et la théorie quoi.

274

275 C : Donc ça fait quelques mois que tu es arrivée, auparavant tu n'étais pas formatrice...

276

277 A : nan !

278

279 C : Donc c'est un métier que tu découvres, on peut le dire...

280

281 A : carrément !

282

283 C : que tu découvres carrément (rires) !!!

284

285 A : carrément et pour lequel je suis en apprentissage (rires) totalement !

286

287 C : et justement alors cette question de travailler sur les compétences, comment t'appréhendes
288 ça toi, comment euh, est-ce que c'est déjà un jargon qui te parle en tant que formatrice, euh
289 voilà, est-ce que cette évolution à elle te, elle te, tu la conçois bien ?

290

291 A : Si j'la conçois bien, j'suis pas sûre, je ne suis pas au top de ça, en tout cas j'la comprends,
292 j'y ai touchée en fait auparavant notamment avec toute la question du recrutement des
293 professionnels, avec l'élaboration des fiches de poste, voilà avec l'accompagnement aussi
294 professionnel dans l'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi dans la mise en
295 évidence de leurs compétences à travers des carrières professionnelles quoi, donc voilà ça
296 c'est quelque chose que j'ai vraiment expérimenté euh sur le terrain, entre le besoins sur
297 l'organisation d'un service et donc du recrutement de quelqu'un qui est en capacité de
298 pouvoir euh au delà d'un diplôme, au-delà de l'acquisition d'un diplôme de pouvoir mettre en
299 évidence sa capacité à faire quoi, et... les activités pour lesquelles on l'attend. Donc ça c'est
300 quelque chose que je comprends bien aujourd'hui, c'est quelque chose que j'avais touché
301 aussi parce que voilà, j'ai accompagné des stagiaires aussi et qu'on était déjà sur ce travail là.
302 Maintenant toute la différence, enfin, toute la question de... de... de la mise en mots, du
303 vocabulaire de la... comment dire... de l'appropriation d'un savoir-faire jusqu'à la mise en
304 évidence d'une compétence est quelque chose pour lequel je suis tout juste en train
305 d'approcher ça.

306

307 C : hum, hum, d'accord.

308

309 A : Elles sont vachement dures tes questions !!! (rires)

310

311 C : c'est vrai ? (rires) J'essaie de rebondir sur ce que tu dis. Donc on a vu, euh, par rapport à
312 ta posture là, ce que tu pouvais essayer d'utiliser comme outils à mettre en place, toujours par
313 rapport à ces temps d'AP, j'avais une question, euh, dans un monde un peu idéal, ou en tout
314 cas (rire), enfin par rapport à ce que peuvent être tes besoins, dans cet exercice là, je sais pas,
315 est-ce que tu as identifié des choses en particulier qui seraient vraiment aidantes euh, euh...
316 voilà ?

317

318 A : (silence 4 secondes), Des choses qui seraient vraiment aidantes ?... ce qui serait vraiment
319 aidant ce serait qu'on puisse vraiment construire ensemble, ça c'est quelque chose qui serait
320 extrêmement aidant, de pouvoir construire des temps ensemble, au-delà des thèmes qui sont

321 abordés et de pouvoir aussi partager les expériences de chacun, ça c'est quelque chose qui, à
322 mon avis, serait très très aidant.

323

324 C : les expériences de chacun en tant que formateur ?

325

326 A ; En tant que formateur. Voilà, des expériences et puis des réflexions, voilà qu'est-ce qui
327 fait qu'à un moment donné on a pu traiter de cette question là sous cette forme là et qu'est-ce
328 que ça a pu produire et que voilà, que chacun puisse en dire quelque chose et se nourrir un
329 petit peu de l'expérience de chacun là-dessus euh... voilà, qu'est-ce qui serait aussi quelque
330 chose de ... C'est aussi, c'est aussi de pouvoir permettre davantage de préparations avec les
331 étudiants eux-mêmes si tu veux, n parce que j'ai l'impression qu'on est souvent dans là, dans
332 la précipitation, tu vois au dernier moment et du coup moi j'aimerais bien pouvoir
333 expérimenter le fait que ben quelque temps avant euh, euh, on s'refait contact et puis on
334 alimente chacun avec un peu d'anticipation ce sur quoi on a envie de pouvoir échanger sur ces
335 temps là quoi. Et même si c'est quelque chose que moi j'ai expérimenté d'une séance sur
336 l'autre en se disant à chaque fin de séance bah la prochaine fois euh bah on va pouvoir
337 regarder les choses sous cet angle là, j'ai jamais encore pris le temps de l'anticiper et ça c'est
338 quelque chose que j'aimerais bien pouvoir faire et voir un peu comment les uns les autres aussi
339 s'y prennent pour que y'ait aussi vraiment, euh, que ce soit vraiment un espace qui soit investi
340 par les étudiants, euh, parce qu'on leur permet d'investir...

341

342 C : hum, hum, par rapport à, je reviens à ton groupe de troisième année, comment d'après toi
343 ce groupe là, alors avec le temps que tu as passé à les connaître aussi hein par rapport à
344 l'antériorité de leur parcours, comment ils réussissent selon toi à investir ce temps d'échanges
345 à travers le groupe ? Qu'est-ce que tu en perçois aujourd'hui avec du coup ces quelques mois
346 de recul et d'accompagnement ? Comment fonctionne le groupe, qu'est-ce que tu as pu
347 observer d'intéressant ou d'important justement autour des contenus ?

348

349 A : (silence 5 secondes). Euh, alors ce qu'i m'a, ce qui a été difficile dans ce groupe là, c'est
350 que du coup c'était un groupe qui était, euh, qui avait l'habitude de ne rien préparer, en fait.

351 C : D'accord.

352

353 A : Euh et donc du coup de faire un p'tit peu les choses en live, euh en fonction du sens du
354 vent quoi, et de l'humeur du jour avec un groupe, un petit groupe puisque y'a que 7 étudiants
355 et que 6 finalement la plupart du temps, donc euh un p'tit groupe et que bah en troisième
356 année, bah y'a, on peut pu trop faire avec le sens du vent (rires) et du coup ça a demandé à
357 rentrer dans des réflexions un p'tit peu plus élaborées et j pense que ça a pas été quelque
358 chose de facile et du coup ça cassait un peu avec la dynamique précédente...

359

360 C : D'accord.

361

362 A : Et du coup c'est quelque chose que j'ai observé via les visites de stage jusqu'aux
363 évaluations formatives où je pense que voilà, même si c'est un groupe où y'a quelque chose
364 de l'ordre de la confiance qui s'installe et où c'est vraiment le groupe où on doit vraiment
365 apprendre à se connaître pour pouvoir permettre euh, on se respecte les uns les autres, hein ça
366 c'est clair, c'est un groupe qui doit pouvoir aussi les amener vers l'aboutissement de leur
367 certification, et que du coup là en troisième année euh bah il a fallu passer la vitesse
368 supérieure avec pour le coup un mouvement de recul lié au fait que bah voilà, quand on est
369 face au changement la première des étapes c'est de cccrrrooooouuu (rires), de mettre les pieds
370 sur le frein quoi, voilà, donc j'ai vraiment vécu ça et du coup un groupe qui a euh... (silence 7
371 secondes) c'est étonnant je sais pas, comme c'est ma première expérience mais y'a une très
372 forte solidarité sur le groupe étudiant et qui dans un premier temps a été tenté de freiner tous
373 ensemble quoi (rires)...

374

375 C : ah oui, d'accord...

376

377 A : Et puis qui petit à petit voilà a trouvé, a senti que vraiment c'était important d'aller au
378 fond des choses quoi, et du coup, voilà, j'ai, j'ai...il a fallu que j'observe que j'essaie de
379 respecter ce qui existait mais du coup de les amener vers autre chose en fonction de
380 l'échéance qui était la leur.

381

382 C : hum, hum, hum...

383

384 A : je sais pas si ça répond à ta question ?

385

386 C : si si, ouais, y'avait un autre point pour aller aussi dans ce sens, c'est-à-dire en dehors des
387 temps formalisés ici d'AP, l'accompagnement se fait aussi à travers les rencontres tripartites
388 en amont des stages, les visites de stage, puis les temps d'évaluation en fin d'année, euh alors
389 ce temps n'a pas encore eu lieu pour les troisième année, mais par rapport aux autres temps
390 d'accompagnement du coup, est-ce que euh, euh, tu as pu observer que ça avait une
391 importance dans le dispositif, une importance particulière par rapport à ce que tu soulèves là
392 de rencontre, peut-être avec le groupe et puis de... ?

393

394 A : L'AP en tant que tel, est-ce que c'est un temps particulier ? C'est ça ?

395

396 C : Est-ce que, nan l'ensemble du dispositif, est-ce qu'il contribue bien, est-ce que chaque
397 modalité contribue bien finalement à l'accompagnement des étudiants ?

398

399 A : Parfaitement, oui oui, parfaitement, fin vraiment là cette question de la notion de parcours
400 j'trouve qu'elle s'incarne parfaitement dans tous ces temps de rencontre, de visite de stage et
401 moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le même accompagnateur qui
402 l'accompagne sur tous ces espaces parce que du coup vraiment on est en prise avec la
403 progression des étudiants, y'a aussi j pense une possibilité pour les étudiants de dire toutes les

404 réflexions qui leur passent par la tête et d'avancer avec ça, vraiment de s'autoriser à pouvoir
405 dire tout ce qu'il se passe quoi, et voilà je pense que c'est aussi cette organisation là qui le
406 permet et qui les fait, qui les fait certainement avancer, je pense à autre chose mais ça vient de
407 m'échapper ... (souples et silences de 5 secondes). Voilà, alors après par contre ce qui est
408 délicat pour la place de l'accompagnateur c'est que, c'est que euhhh..., bah voilà c'est pas
409 n'importe quelle posture que cette place là sur ces différents espaces pour permettre de
410 garantir justement euh...

411

412 C : c'est-à-dire ?

413

414 A : Bah c'est-à-dire qu'à la fois on est euh, dans une forme de proximité qui permet, euh qui
415 crée ce lien et qui permet à l'étudiant d'être en capacité de pouvoir dire les choses, de pouvoir
416 aussi poser ses limites, ses doutes, ses incertitudes par moment etc, et qu'au même moment on
417 est là à un moment donné, sur une phase de certification et d'évaluation certificative et que là
418 pour le coup on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel qui se dit
419 demain, est-ce que cet étudiant là je l'envoie sur le marché du travail et est-ce que je suis
420 responsable de ça et du coup la question de la neutralité entre guillemets, elle est pas simple
421 quoi quand il s'agit de poser une évaluation formative qui sert à la question de la certification,
422 moi là ça me questionne. Ça me questionne, ça me demande vraiment d'être TRES TRES au
423 clair, nous en tant que formateurs pédagogiques, voilà sur ces différentes places qu'on peut
424 avoir à travers ces espaces. Je sais pas si...

425

426 C : Si, si, alors juste par rapport à la question de la responsabilité, euh, dans l'évaluation du
427 parcours, selon toi la responsabilité elle incombe au formateur ?

428

429 A : Euhhhh, ben en tout cas, fin oui y'a une forme de responsabilité sur ce qu'on va pouvoir
430 poser avec lui sur ce qu'on aura observé et voilà, de la progression, alors je sais pas je dis ça
431 dans la façon dont ces écrits sont utilisés, hein en terme de finalité, mais en tout cas je trouve
432 qu'il faut qu'on se rappelle ces choses là quoi et peut-être qu'on s'en dise quelque chose sur
433 la place de nos derniers écrits. Moi je me la pose aujourd'hui parce que j'arrive à un moment
434 donné sur l'accompagnement de troisième année où je n'ai pas une vision globale des trois
435 années et que là je vais poser une évaluation, qui pour moi est une appréciation, je vais
436 apprécier un parcours que j'aurai vu partiellement, euh donc j'ai le sentiment de donner mon
437 avis, amis si mon avis doit servir à la certification, bah voilà, quelle est la mesure de ma
438 responsabilité dans cette histoire là?

439

440 C : Oui, mais tu, tu parlais aussi de proximité et du coup alors d'évaluation avec peut-être
441 quelque chose euh, la question des places, quelque chose d'antinomique, l'évaluation avec la
442 proximité, en même temps la proximité permet que l'appréciation elle soit... négociée...
443 convenue ... avec l'étudiant. Comment tu, comment tu pratiques, comment tu vois ça ?

444

445 A : Bien sûr oui, tout à fait (rires), sauf que du coup je sais pas si vraiment je suis en mesure
446 d'évaluer les compétences (silence 3 secondes) d'un étudiant que j'aurai accompagné qu'une

447 seule année au regard des exigences du diplôme d'Etat. Que cette évaluation, cette
448 appréciation elle soit concertée, évidemment, parce qu'elle se fait forcément avec l'étudiant et
449 là pour le coup ça me pose aussi la question des étudiants qu'on ne voit pas et pour lesquels il
450 faut poser une appréciation, et moi je serai tentée de dire je ne peux pas (rires) donner mon
451 avis sur cette question là, sur le parcours de tel ou tel étudiant», mais euh... enfin je sais pas
452 si tu comprends ce que je veux dire ? Voilà, qu'on puisse poser une appréciation,
453 évidemment, euh que cette appréciation euh... vienne euh forcément justifier d'une
454 compétence acquise ou pas, ça me pose question.

455

456 C : ça te pose question, d'accord.

457

458 A : Mais certainement parce que voilà je me trouve avec un groupe de troisième année pour
459 lequel j'ai vraiment une vision que trop partielle.

460

461 C : hum, hum...

462

463 A : et pour lequel, voilà les écrits qu'ils posent et leur argumentation reste à mon sens très
464 euh, très superficielle... pour une partie du groupe quoi. Et que voilà, pour moi c'est
465 certainement aussi la question de =, comme tu le dis aussi souvent, de la mise en mots, et que
466 comme du coup j'ai pas une observation plus large, je me dis mais si aujourd'hui ils arrivent
467 pas à le dire, est-ce que c'est parce que en effet, c'est vraiment une question de vocabulaire
468 etc, ou est-ce que c'est une question d'expérimentation trop juste, d'appropriation trop juste,
469 je sais pas... (rires).

470

471 C : Et, euh, puisque tu constates des disparités au sein du groupe, c'est-à-dire que ça concerne
472 certains étudiants, mais d'autres y parviennent mieux à l'écrit à produire, alors sans que ce
473 soit par comparaison, mais par confrontation, est-ce que tu as repéré parmi ceux qui arrivent
474 bien justement à écrire sur leurs compétences ce qui leur permet d'y arriver finalement, dans
475 leur parcours, est-ce qu'il y a une explication, je sais pas, un début d'explication possible à ça
476 ? Une réflexion ?

477

478 A : Ce que je pense c'est que c'est vraiment de l'ordre de la réflexion.

479

480 C : C'est-à-dire de la capacité à réfléchir...

481

482 A : C'est-à-dire de la capacité à réfléchir tout au long de leur formation sur ce qu'ils vivent
483 euh, ce qu'ils en comprennent, sur ce qu'ils pensent avoir acquis, sur ce qu'ils pensent devoir
484 faire évoluer etc. C'est vraiment sur la question d'une réflexion permanente qui n'est pas
485 possible pour tout le monde et je pense aussi que c'est lié à la capacité à... c'est dire comment
486 on apprend à réfléchir, je pense qu'il y a aussi quelque chose de cet ordre là. Pour le coup y'a
487 des étudiants qui sont déjà dans une forme de maturité professionnelle parce qu'ils ont déjà,
488 voilà, expérimenté des parcours professionnels et qui font qu'aujourd'hui ils ont un autre

489 regard sur les choses et euh, en tout cas ils ont un autre, ils ont une forme de besoin d'y
490 réfléchir. S'ils sont là c'est aussi parce qu'à un moment donné ils ont réfléchi sur leur carrière
491 professionnelle et donc voilà y'a vraiment une réflexion qui les a amenés ici et cette réflexion
492 elle se poursuit. Pour des étudiants, pour d'autres étudiants, et je trouve que c'est le cas là, qui
493 sont euh, directement en poursuite d'études, on n'est pas sur les mêmes capacités de
494 réflexion, donc euh, voilà, après euh je pense que c'est aussi de l'ordre de l'apprentissage.

495

496 C : juste une dernière question par rapport à ça , ce que tu as pu observer là, c'est-à-dire des
497 étudiants qui n'ont pas cette même capacité de réflexion, tu as accueilli aussi des stagiaires
498 dans ta carrière, est-ce que tu constates aussi... est-ce qu'il y a une évolution finalement entre
499 ce que pouvait être le profil des étudiants peut-être y a quelques années, avant cette réforme
500 du diplôme d'Etat, par exemple, et les étudiants qu'on sélectionne et qu'on accueille
501 aujourd'hui en centre de formation ?

502

503 A : (silence)

504

505 C : Est-ce que tu as l'impression que les profils sont différents ?

506

507 A : (silence 2 secondes). J'ai pas suffisamment de matière pour dire là dessus, par contre la
508 question du choix professionnel, j'ai le sentiment que c'est différent, j'ai l'impression d'être
509 face à des étudiants qui ne sont pas sûrs.

510

511 C : qui ne sont pas sûrs ?

512

513 A :...de leur choix professionnel. Et ça c'est pas quelque chose que j'imaginai possible et
514 auquel j'ai été confrontée auparavant.

515

516 C : Donc ça te paraît assez nouveau ça ?

517

518 A : Ouais.

519

520 C : Hum, hum, hum. Du coup est-ce que ça conditionne chez le formateur une prise en
521 compte aussi nouvelle de cette réalité là, est-ce que ça impose aussi dans la posture d'emblée
522 certains préalables qui n'existaient peut-être pas auparavant ? Je sais pas est-ce que t'as eu
523 l'occasion d'y réfléchir ?

524

525 A : Ben oui parce que j'y réfléchis là avec les premières années (rires), oui oui complètement,
526 après euh...

527

528 C : Dans lequel tu es confrontée à cette réalité là ?

529

530 A : Ah complètement, voilà donc je me pose des questions et encore une fois c'est très bien
531 qu'on se les pose tous ensemble.

532

533 C : rires

534

535 A : rires, qu'on se les pose tous ensemble pour savoir justement quelle doit être notre posture
536 dans cette histoire là parce que forcément ça a un impact dans la façon dont certains étudiants
537 s'engagent dans la formation, y'a aussi des enjeux derrière qui font que même si ils sont pas
538 sûrs, ce dont ils sont sûrs c'est qu'il faut continuer coûte que coûte, enfin j'ai l'impression,
539 c'est mon impression.

540

541 C : Pour quelles raisons ça ?

542

543 A : Pour des questions de marchés du travail, pour des questions voilà, même si aujourd'hui
544 on est sur l'approche compétences, la question du diplôme est encore... je pense qu'on est
545 vraiment à la mutation là ! Entre deux périodes, et qu'on a encore des étudiants qui sont
546 encore sûrs qu'il faut avoir impérativement un diplôme en poche même si demain on leur
547 demandera d'être multitâches (rires), et d'en faire la preuve, donc du coup voilà y'a cette
548 espèce de carotte qui est vitale et du coup on retrouve, même en troisième année, sur mon
549 groupe d'accompagnement, on retrouve des étudiants qui sont là aussi parce qu'ils pensent
550 qu'il faut aller jusqu'au bout quoi. Et qui encore en troisième année sont pas sûrs. Donc ça
551 c'est vraiment quelque chose de nouveau sur des formations comme celle-là, c'est quelque
552 chose qui me surprend. C'est une question que je me pose, ce qui m'importe c'est qu'on
553 puisse ensemble, en équipe, construire un cadre et pouvoir activer ce cadre de la même façon
554 pour permettre à ces étudiants malgré tout de cheminer avec ce qu'ils sont mais de
555 comprendre aussi dans quelle formation ils se sont engagés et de le comprendre peut-être le
556 plus tôt possible pour eux.

557

558 C : Ok, merci Aline !

Annexe 2 - Transcription entretien Léa

1 Entretien Léa

2

3 C1 : Léa, merci d'm'accueillir pour cet entretien. Donc je travaille... je mène une recherche
4 sur la démarche de professionnalisation des étudiants qu'on accompagne ici en centre de
5 formation, et... je cherche à comprendre en terme de compétence comment les accompagner
6 au mieux pour leur permettre d'explicitier...justement, lors des retours d'expérience sur le
7 terrain, dans le cadre de l'alternance, donc leur permettre d'explicitier les compétences
8 acquises.

9

10 Donc j'ai souhaité t'interviewer, donc j'te r'mercie d'avoir accepté, par rapport à l'expérience
11 qui peut être la tienne ici en centre de formation et le fait que tu accompagnes également des
12 groupes.

13

14 Alors j'avais plusieurs questions à te poser : déjà je savais plus exactement depuis combien de
15 temps tu étais formatrice ici au centre de formation?

16

17 L1 : alors,..... Je suis arrivée ici en septembre 94...

18

19 C2 : d'accord...et donc tu es amenée encore aujourd'hui à accompagner des groupes
20 d'accompagnement pédagogique ou des groupes d'accompagnement à la professionnalisation,
21 hein... il y a les deux appellations... j'voulais savoir... mais de façon assez ouverte quelle est
22 ta façon de procéder avec les groupes que tu accompagnes... est-ce que tu as une préparation
23 particulière, est ce que tu as une façon de procéder dans ces temps spécifiques ?

24

25 L2 : Euh... aujourd'hui donc j'accompagne un groupe par an... donc en fait, je vais au bout...
26 bon j'ai été au bout du groupe que j'ai accompagné quand j'ai changé de poste pour la
27 formation continue...donc là j'ai changé de groupe... donc à chaque fois, j'ai un groupe

28

29 C3 : D'accord...

30

31 L3 : Donc là le groupe que j'accompagne est en 2^{ème} année donc je l'ai rencontré pour la
32 première fois l'année dernière.. euh... l'année dernière

33

34 C4 : D'accord...

35

36 L4 : La question c'est comment... hum... ma façon de procéder ?

37

38 C5 : Oui... en..en terme... euh... un... effectivement.. soit en terme de posture...par rapport à
39 l'accompagnement... aussi par rapport aux spécificités parce qu'il y a plusieurs années...les
40 étudiants ne sont pas au même stade dans leur parcours...que finalement la posture est
41 toujours la même... dire que c'est surtout le groupe qui détermine un p'tit peu le.. le..contenu
42 d'l'accompagnement... enfin... voilà...donc quelle est ta façon d'procéder ?

43

44 L5 : Alors euh.. oui...ça évolue par exemple... la je sortais d'un groupe de troisième année...
45 donc... j'avais pas d'autre groupe donc là j'ai recommencé avec un groupe de première
46 année...ça m'a demandé une p'tite réadaptation... a... c'qu'était... parce que là j'suis plus en
47 formation initiale tout le temps et du coup ça m'a demandé une petite réadaptation. Donc
48 j'accueil les étudiants première année. Donc moi je dirais qu'en terme de
49 préparation...c'est... moi ma préparation ça a été de faire connaissance... A partir du moment

50 où je savais quelle était la composition du groupe... de voir qui étaient les étudiants... et
51 avant la première rencontre d'être le plus disponible possible pour cette journée là... c'est-à-
52 dire d'être le plus disponible possible, pour cette journée là....

53
54 C6 : Hum Hum...

55
56 L6 : ... qu'on puisse se rencontrer. Parce qu'en fait en première année c'était la première
57 rencontre... pour eux... pour eux entre eux...et vis-à-vis de moi... et je crois que ma
58 préparation ça a été d'être le plus disponible pour eux et avec évidemment un objectif que je
59 finis par avoir peaufiné au fur et à mesure des années... c'est-à-dire...que le .. la finalité de ce
60 groupe d'accompagnement c'est un accompagnement sur trois ans du même groupe... un
61 accompagnement à la professionnalisation. Mais c'est aussi qu'ils puissent se rencontrer entre
62 eux... que j leur fasse... qu'ils puissent... que je leur crée les conditions... pour qu'ils soient
63 en confiance...qu'ils puissent vivre ça comme un groupe de travail, qu'ils n'aient pas peur de
64 s'exposer les uns vis-à-vis des autres. Qu'ils soient confiance dans la confidentialité de ce
65 groupe et vis-à-vis de moi. Qu'ils se disent qu'ici les choses elles étaient là pour être
66 travaillées... qu'il y'avait pas de bêtises à dire...ou des choses ou de conneries... entre
67 guillemets...de..de..créer... de..créer le climat d'écoute... qu'ils se sentent suffisamment en
68 confiance... et ça.. et ça.. ça demande ...vraiment je dirai sans...de la disponibilité... c'est
69 essentiellement ma préparation c'était ça en première année.

70
71 C7 : D'accord...hum... d'accord...

72
73 L7 : Et puis avec le fil conducteur qu'est fixé dans l'équipe... c'est-à-dire, je sais un peu... je
74 lis toujours les documents qui précèdent pour savoir un peu c'qui est attendu...pour qui se
75 sentent pas... pour qui soient logés à la même enseigne que les autres. Et puis d'autant plus
76 que j'suis un p'tit peu... un peu en décalé... c'est-à-dire... qu'ils soient tous logés à la même
77 enseigne... ils savent que je suis pas tout le temps dans la formation initiale.. ils ne me voient
78 pas tout le temps.. tout le temps en cours.. c'est ce qu'ils me disent alors qu'avant les
79 étudiants ils me voyaient en cours...là ils m'voient que pendant les accompagnements
80 pédagogiques. Donc j'essaie... voilà.. première préparation... j'essaie d'être pour ce jour là
81 disponible.

82
83 C8 : D'accord

84
85 L8 : ... c'est mon fil conducteur. C'est c'qui m'porte. Mais c'est pas suffisant, parce qu'une
86 fois qu'on s'est compris à la première rencontre : sur c'qu'on v'nait faire ensemble, sur
87 l'objectif du groupe, sur c'que j leur proposais, sur la façon dont je leur proposais de
88 travailler... sur comment... euh... sur comment ils pouvaient m'interpeller, sur le fait
89 qu'à...à...à certains moment j'étais autant à leur disposition qu'à la disposition des
90 formateurs qui allaient les accueillir sur le terrain. Je leur explique un peu les modalités. Et à
91 quel moment on va se voir... et....et... dans quel cursus... et après évidemment au cours du
92 temps qui passe la connaissance du groupe et de chacun se fait... et....et...du coup
93 évidemment que je... ça se croise avec la connaissance que j'ai d'eux. c'est-à-dire où ils en
94 sont en stage...des lieux de stage...ça veut dire que quand j les rencontre la deuxième fois...
95 à la fin du premier temps de stage...

96
97 C9 : oui..

98

99 L9... se passe différemment parce que j'les ai pas vu sur leurs lieux de stage, mais ils
100 reviennent avec plein d'informations... avec plein de...un premier contact avec le terrain et
101 pareil... là j'essaie d'être disponible et de me remettre aussi... de pas être en train de donner
102 un cours mais d'écouter c'qui ont compris de ce premier temps de stage, pour pouvoir les
103 faire repartir sur un...un autre temps de travail... pour qu'ils puissent peut-être trouver
104 d'autres éléments de réponse aux questions qui s'posent à ce jour... dans ce temps là. Voilà
105 ma dynamique c'est plutôt de favoriser à c'qui puissent repartir avec d'autres billes... qu'ils
106 puissent continuer à travailler, continuer à avancer et... qu'au temps suivant on puisse
107 travailler à partir de là où ils en seront.

108

109 C10 : D'accord... est-ce que ... même si on n'est que sur la première année pour l'moment...
110 est-ce que tu utilises des outils particuliers pour l'animation d'ces groupes sur un plan
111 pédagogique ?

112

113 L10 : Alors.. alors.. j'utilise pas d'outils... c'est-à-dire ça m'est arrivé de parler... il y a eu
114 des temps où l'équipe avait réfléchi à des outils... le blason... des outils que moi j'maitrise
115 pas mais que des collègues comme D, avaient connus en formation... moi j'me sentais pas
116 très à l'aise pour me servir de ces outils. J'ai d'temps en temps utilisé des techniques qu'on
117 peut pas considérer comme des outils. Par exemple pour qu'ils s'présentent de proposer qu'ils
118 présentent le voisin. A un moment donné ça m'est arrivé de proposer ce genre de chose, il
119 m'est arrivé de proposer... mais non j'n'utilise pas d'outils... c'est-à-dire ...

120

121 C11 : D'accord

122

123 L11... non... j'n'utilise pas d'outils..

124

125 C12 : D'accord

126

127 L12 : ... non... j'n'utilise pas d'outils..

128

129 C13 : et alors ensuite en deuxième année, alors les étudiants... ou alors il reste encore un
130 dernier temps de retour en première année... après le...

131

132 (7' : 21)

133

134 L13 :... ouis c'est-à-dire qu'après le retour de stage, il y a la deuxième période de stage qui
135 se déroule en ce moment... ils reviennent donc là par contre... ils reviennent et là je
136 commence à...y'a une visite de stage donc là on a eu une rencontre individuelle et on se
137 retrouve en groupe un peu différemment. Alors j'essaie de faire en sorte que...que la
138 mutualisation fonctionne. Mais la mutualisation... que l'échange fonctionne, qu'ils puissent
139 s'interpeller entre eux, qu'ils puissent travailler aussi, à travers la façon dont ils parlent, de
140 voir comment les autres entendent ce qui est dit, qu'ils prennent l'habitude d'observer... de...
141 de...ce que produit leur discours... pas que ça soit... parce qu'ils ont souvent tendance en
142 première année à m'regarder moi toujours et attendre ce que j'en pense... ce que j'en dis
143 etc...et dddd... que la parole elle soit collective, et qu'il y'est un peu une collégialité... donc
144 j'suis pas dans la démagogie... je sais très bien qu'on est pas dans une collégialité pure...
145 bien évidemment par ce qu'ils sont en formation et que moi je suis la formatrice...Mais en
146 même temps j'essaie que dans c'temps de travail, y'est euh...que l'importance elle est autant
147 du point de vue du regard des autres que du mien.

148
149 Après j'essaie de leur garantir le cadre. J'leur dis d'ailleurs au début, j'leur garantis le cadre
150 quand j'leur dis... j'suis désolée mais j'peux pas vous laisser dire ça, si quelque chose me
151 paraît vraiment manifestement pas juste dans une interprétation d'un fonctionnement
152 institutionnel ou de la fonction d'un travailleur social ou trop rapidement interprété,
153 j'interviens évidemment. J'estime que c'est mon rôle, c'est-à-dire de garantir que c'est qui est dit
154 va être travaillé, que j'vais pas laisser le groupe repartir le soir avec des flous sur des choses
155 qui sont pas justes. J'estime que c'est mon travail ça...ça...donc voilà
156
157 C14 : oui..hum
158
159 L14 : Donc quand ils vont revenir..je ...je travaille sur le bénéfice de cette première année, sur
160 l'acquis professionnel... sur le début, du coup de l'acquis professionnel... c'est-à-dire, ça y
161 est c'est en route... je trouve qu'en fin d' compte en première année les choses sont parties...
162 et c'est le dernier temps avant qu'on s'voit individuellement... l'entretien...
163
164 C15 : ...d'évaluation
165
166 L15 : ...d'évaluation
167
168 C16 :d'évaluation formative
169
170 L16 : alors là j'utilise sur ce temps d'retour...j'utilise c'est c'que j'ai entendu en visite de
171 stage, c'que j'ai compris de chacun d'eux, de c'que j'ai perçu... et ça j'le prépare... j'le
172 prépare ce r'tour de stage...l'accompagnement pédagogique d'après...quand j'dis, j'le
173 prépare, c'est-à-dire, j'le prépare un peu plus... j'me replonge dans mes notes.... Dans mes
174 synthèses de visite de stage... j'me replonge ... j'essaie de refaire le point de là où c'qui en
175 sont. Et je réfléchis à la façon dont j'vais permettre que les choses avancent... collectivement
176
177 C17 : D'accord
178
179 L17... mais sans méthode particulière... mais tout ça sans méthode particulière. Voilà voilà
180
181 C18 : D'accord
182
183 L18 : ... voilà.. en première année
184
185 C19 : D'accord.. en deuxième année, est-ce qu'il y a une façon différente de procéder du fait
186 d'leur progression et d'leurs objectifs de stage qui diffèrent aussi... sur une période
187 d'alternance plus longue... si on précise en deuxième année avec un stage d'une durée de 5
188 mois et des regroupements... en cours de stage... qui permettent des aller et venus entre
189 l'expérience et la réflexion... donc ... donc de ce fait là est-ce que tu remarques des
190 différences dans ton fonctionnement... est-ce que tu propose... ou.. ou bien est-ce que l'a
191 matière vient toujours du groupe...et que ta posture consisterait plus en une adaptation...
192 ou...
193
194 L19 : euh.. euh.. oui alors ça c'est l'parti pris d'départ .. j'leur dis d'ailleurs,pas récemment..
195 mais j'leur dis... ça m'est arrivé dans des groupes où fallait porter un peu plus les choses.. du
196 coup j'leur disais, moi j'peux pas, moi j'peux pas.. l'objectif du groupe c'est pas qu'moi

197 j'vous fasse un cours... parce que moi j'peux vous parler toute la journée mais c'est pas
198 intéressant... j'leur ai dit ça...

199

200 C20 : (rire)

201 L20 : ... j'leur ai dit ça...vous savez...et ça n'a aucun intérêt... le silence va s'installer... moi
202 j'ai rien contre l'silence...j'pense que même des fois le silence c'est intéressant...mais à un
203 moment donné.. il faut qu'ils prennent conscience que c'est eux qui vont... c'est la richesse
204 de c'qui amènent eux qui et que moi je construis à partir de c'qui amènent eux que
205 j'construis....enfin...euh, et que j'construis....Je crois que j'suis là juste pour qu'le groupe
206 fonctionne ; il m'semble que c'est la posture... ça c'est une réflexion...enfin... qui m'a... où
207 j'avais lu des choses, et j'avais... j'm'étais nourri d'une réflexion qui avait été mené par
208 l'Institut Z... sur...sur des groupes d'accompagnement.. des GAP, c'qu'ils appellent des
209 GAP... des GAP qui s'inscrivent dans une autre temporalité que chez nous. C'est-à-dire que
210 les groupes sont plus importants, mais les GAP se déroulent tous les 15 jours..enfin, à une
211 époque ça s'déroulait tous les 15 jours. C'était le GAP qui s'occupait de tout l'parcours de
212 l'étudiant sur 3 ans. Le GAP se déplace sur les lieux de stage, C'est-à-dire que le GAP il a pas
213 lieu en centre de formation. Il a lieu ailleurs, voilà. Et qu'ce... j'avais lu des choses qui
214 avaient été écrites sur le... ce ... à quoi servait ce GAP. Alors évidemment, c'était nous dans
215 un projet différent. Par contre j'mettais bien la réflexion qu'ils avaient menée entre deux
216 professionnels, deux formateurs, m'avait... avait alimentée beaucoup d'questions, chez moi ;
217 C'est-à-dire, sur ma posture à moi. Sur c'que j'y fais, sur la relation que j'établis avec
218 l'étudiant et celle qu'il établit avec moi, est forcément un peu privilégiée, un peu différente,
219 on va dire, privilégié.. c'était pas privilégié... enfin, elle est différente du reste de la
220 promotion... aujourd'hui... ou elle est différents, elle s'inscrit dans une autre... ils savent
221 qu'on est...on finit par tisser une relation particulière... privilégiée.. enfin je crois qu'jusqu'à
222 présent j'l'ai vécu comme ça. Je sens qu'ils s'autorisent à m'interpeller sur différentes
223 choses... sur des choses de la formation. Plus le temps passe et plus on se tisse... on se tricote
224 une relation et collective et individuelle. Alors moi c'qui m'fait vraiment... c'qui pour moi est
225 un indicateur c'est quant je sens qu'ils s'autorisent à venir me voir et à pouvoir me dire c'qui
226 va pas et qui se sentent pas privés... qui se sentent autorisés...

227

228 C21 : autorisés..

229

230 L21 : autorisés, surtout qui se sentent autorisés... que tout s'travail. Qu'on peut tout travailler,
231 sauf si on l'dit pas...si on s'autorise pas à l'dire on peut pas l'travailler. Moi j'me mets à
232 disposition mais je peux que si on m'dit les choses, si on me demande... voilà... et que ça on
233 va l'co-construire. Et que cette co-construction en deuxième année, elle s'accroît...et
234 évidemment aussi qui s'nourrissent de tout c'qu'il y a en centre.. à l'école... dans les modules
235 etc... dans les différents modules qu'il y a en début de deuxième année... qui les interpellent
236 beaucoup... Notamment sur la question d'la famille, sur l'enfance sur tout c'qui les interroge
237 et tout ça ça arrive dans les accompagnements pédagogiques, les groupes
238 d'accompagnement... ça se croise dans les temps de stage... et là ce moment là, je me
239 permets plus je sais qu'ils ont eu d'apports et plus je les renvoie à ses apports, plus du coup je
240 nourris ça C'est-à-dire qu'je pars toujours d'eux, c'est eux qui apportent les premiers... les
241 premiers matériaux... mais j'me permets de les... comment dire... de les renvoyer à des
242 choses qu'ils ont du entendre... de faire des liens entre c'qui... les questions qu'ils s'posent...
243 l'analyse des situations...et tout c'qui chemine pour eux et c'qu'ils ont... c'qui peut les
244 nourrir...et aussi les lectures...

245

246 C22 : bien sur...

247

248 L22 : ...et aussi les lectures... c'est des choses que j'ai pu moi-même lire ou auxquels je
249 pense... et c'qu'ils sont en train de dire, m'y fait penser...et puis voilà... évidemment... ça
250 bouge un peu, un peu sensiblement ma position, C'est-à-dire la relation elle se ... elle se
251 développe.

252

253 C23 :... relation privilégiée mais aussi, à faire du lien entre les contenus, parce qu'en fait c'est
254 le principe de l'alternance avec euh...justement ces aller et venus, c'est d'avoir
255 expérimenter... alors, ce schéma là un peu traditionnel ici aussi, c'est-à-dire on commence par
256 un peu d'contenu, on commence par s'immerger dans la formation un peu d'façon théorique
257 et puis ensuite on va un peu expérimenter c'qu'on a découvert, mais finalement en deuxième
258 année, j'ai presque l'impression que c'est un peu l'inverse.. C'est-à-dire, parce que même s'il
259 y a toujours des contenus.. le temps d'alternance étant plus long que le temps en centre de
260 formation, peut-être... finalement... ça a une incidence..

261

262 L23 : .. oui.. tout-à-fait... merci de l'dire ça parce que ça m'fait penser à autre chose. C'est la
263 question du tiers... C'est-à-dire que c'que tu dis c'est effectivement.. toi qui a fait cette
264 formation d'formateur, c'est tu sais l'alternance intégrative C'est-à-dire, qu'est-ce qui fait
265 qu'ça fonctionne C'est-à-dire, qu'il y a les acteurs en présence, y'a l'centre de formation,
266 l'étudiant qui doit être toujours au centre.. qui à mon avis... et il le sait, moi j'lui dis, et il le
267 sait, il est au centre de la question... moi j'n'irai jamais... moi c'est ma position, qu'il soit
268 associé autant que faire se peut, à tout. C'est-à-dire je dis toujours aux formateurs quand on
269 fait la réunion tripartite du début, voilà qu'c'est effectivement on est trois acteurs et qu'ça doit
270 fonctionner comme ça C'est-à-dire, que c'est... dans l'idéal...dans l'meilleur des cas... C'est-
271 à-dire que... il peut y avoir de temps en temps... ça peut louper... et la deuxième année, elle
272 renforce la question de l'alternance... et du coup, j'suis sans doute un maillon dans... dans
273 l'alternance... enfin, dans ma fonction... de d'accompagnement pédagogique oui j'me sens
274 entière... j'me sens entière...aussi par ce que je pense que parfois y a besoin du tiers entre
275 l'étudiant et le formateur...et le site qualifiant et que parfois, ce tiers... parfois c'est difficile..
276 mais que parfois ce tiers...il...donne de l'espace et que moi j'me situe en tiers mais pas pour
277 m'imposer, mais pour bien dire que j'suis là, si besoin... c'est mon rôle..

278

279 C24 : Hum, hum..

280

281 L24 : c'est ma fonction.. c'est pas parce que seulement y'aura eu des difficultés que ce
282 s'ra...il faut prendre ça normalement c'est que il faut analyser ça au sens premier du terme...
283 j'accentue ça en deuxième année. C'est tout à fait ça.. tu as raison... parce qu'en deuxième
284 année le temps est plus long sur le terrain de stage... donc ils sont souvent plus loin...

285

286 C25 : Hum, hum..

287

288 L25 : ... ils sont souvent plus loin du centre de formation... donc c'est autre chose qui s'passe
289 et qu'ça ça intensifie notre rôle j'pense...

290

291 C26 : .. ça intensifie notre rôle par rapport à ce lien, mais pour d'autres raisons aussi ?)

292

293 (silence)

294

295 L26 : euh non c'est par rapport à au lien... ça intensifie je trouve notre rôle d'explicitation
296 entre le site qualifiant et c'que propose le centre d'formation dans la formation. C'est-à-dire
297 ça dépend dans quel contexte l'étudiant fait sa formation.

298
299 C27 : hum, hum, hum

300 L27 : c'est là qu'je pense qu'on attend... j'vois bien qu'y a des aller-retour... là y a eu, y a un
301 deuxième regroupement bientôt. Mais l'regroupement d'janvier, avec les TD. Les étudiants ils
302 arrivent de leur site qualifiant, ils arrivent ici, ils ont un retour. Des fois il est très
303 déstabilisant. Parce qu'ils arrivent en centre de formation et on leur fait un retour à partir de
304 c'qu'on comprend de c'qui vivent et de c'qui disent surtout...

305
306 C28 : hum, hum, hum

307
308 L28 : alors j'leur dis souvent qu'ils prennent pas les choses trop..trop mal de notre part, parce
309 qu'en TD parfois, c'est déstabilisant, parce qu'évidemment la façon dont ils ont présenté les
310 choses a amené une réaction, mais cette réaction c'est par pour déstabiliser... mais ça
311 déstabilise... et du coup... j'crois qu'on a un rôle important... euh...moi j'ai r'çu des
312 étudiants qui m'ont appelé la s'maine d'après l'regroupement ; ils s'étaient sentis déstabilisés
313 et je suis contente qu'ils m'aient appelé parce qu'en fait ils savaient plus où ils en étaient. Ou
314 ils sont v'nus m'voir le vendredi soir avant de partir ou ils m'ont appelée. Et à certains
315 moments j'ai mis des modalités de rencontres téléphoniques en place, ou à leur demande ou
316 par mail pour qu'ils reprennent pied tranquillement, voilà

317
318 C29 : et et euh...comment tu analyses cette phase de déstabilisation justement ? parce que
319 visiblement ça s'est produit surtout en deuxième année..

320
321 L29 : c'est là j'le perçois l'plus, parce qu'en troisième année, ils ont d'autres armes... c'est
322 peut-être plus particulièrement pour les étudiants qui sont en stage ISIC. C'est là, en fait si
323 j'réfléchis bien, des exemples que j'aurais c'est des étudiants qui étaient en collectif... et du
324 coup dans quelque chose qui déjà est un peu... ils ont un peu l'sentiment d'marcher un peu
325 sur des œufs ou d'être dans des sables mouvants et du coup un rien peut les faire... un rien
326 peut un peu les troubler.

327
328 C30 : D'accord
329 (20 :30)

330
331 L30 : Alors euh... alors...euh un rien... c'est un rien...c'est.. c'est pas tout à fait un rien pour
332 euh...c'est évident... que, moi j'analyse ça parce que je crois qu'à c'moment là... moi par
333 exemple j'pense à un...qu'est dans l'DC1... j'avais saisi la collègue qui était là en DC1 ce
334 jour parce que j'avais dit que j'crois qu'il faut qu'on voit avec les intervenants de TD pour qui
335 mesure c'qui peut s'passer, parce que pour, ayant été moi-même, ayant moi-même animé des
336 TD je sais très bien c'qu'on peut produire parce que quand on entend les étudiants expliciter
337 ou expliquer là où ils en sont dans leur projet d'intervention collective... on s'dit « ouh, ouh
338 où ce qu.. qu'est ce qui s'passe et quant on a pas tous les éléments en plus et je pense que
339 c'est surtout c'regroupement là où ils sont dans la gestation quoi, la cogitation quoi d'un
340 projet... mais avec toutes les incertitudes professionnelles pour eux. C'est-à-dire qu'ils savent
341 pas... ils sont à mi parcours de leur formation. Ils savent pas encore exactement c'qu'ils sont
342 dans leur identité professionnelle. Ils se sont pas forcément facilité la tâche pour certains en
343 souhaitant aller dans un stage d'intervention collective, donc ils sont pris dans des enjeux qui

344 les dépassent un peu. Et puis après nous on est là pour les ramener au fait qu'ils sont
345 stagiaires, qui sont en formation. Qu'ils ne se laissent pas happer par des commandes
346 institutionnelles, happés pas une ambition trop importante du projet.. parce que ça arrive et du
347 coup j'pense que c'est sur ce r'groupement de janvier que la déstabilisation arrive... que la
348 déstabilisation peut être la plus forte parce qu'ils sont un peu dans l'début et qu'ils essaient un
349 p'tit peu de trouver leurs marques, de comprendre et tout à coup on leur renvoie des choses et
350 voilà... parce que je me rends compte bien là, parce que j'ai fait les visites de stage... ils sont
351 déjà beaucoup plus... y'a des passages... ils sont passés à autre chose.. ça y est en Avril, ils
352 sont déjà beaucoup mieux.

353
354 C31 : si si si...si si si... d'accord pour cette deuxième année... et puis à la fin d'l'année... qui
355 euh...qui...euh..

356
357 L31 : ... à la fin de la deuxième année, bien évidemment.. alors là, là, là ... la deuxième année
358 euh...

359
360 C32 : ... la deuxième année est déterminante
361

362 L32 : et oui... et.. on passe quand même...là... je ... j'y suis pas encore, mais ... les autres
363 années, les année précédentes ... la deuxième année...dans not' posture on est quand même..
364 la notion d'évaluation elle est.. elle prend plus d'importance au sens où on est quand même...
365 on porte une petite responsabilité dans c'qu'on va dire à l'étudiant et dans c'qu'on sent de là
366 où il en est dans son parcours...pas seulement vis-à-vis d'la formation ... des résultats...enfin
367 là ben moi j'le dis souvent...pas que scolaire... mais de c'qu'on sent de là où il en est
368 professionnellement. Et qu'il y a un enjeux ben qui arrive... et qu'il ya un enjeu et ça c'est un
369 peu un tournant dans la relation... par c'qu'ils savent que l'entretien de fin de deuxième
370 année... l'entretien.. on va travailler les choses un peu différemment. La première année il y a
371 la visite de stage, bien préparée, qu'ils ont pas tout à fait compris...j'ai une certaine.. un
372 regard bienveillant là d'ssus ;.. j'me dis... il vont rentrer dans l'système, j'vais leur dire les
373 choses... ben voilà...la deuxième année...l'exigence elle est un peu... il sente qu'il y a une
374 autre exigence, ils le sentent sur l'terrain... et ils le sentent ici aussi à travers la visite de stage.
375 (23 :45) donc moi j'essaie de pas mettre une pression supplémentaire à la pression normale
376 qu'ils sont ; mais c'est vrai qu'mon rôle... je...je...je.. j'passe plus de temps à réfléchir, à
377 prendre du temps formel ou informel sur là où ils en sont. Parce que je sais qu'il faut j'leur
378 renvoie quelque chose quand ils vont revenir. C'est-à-dire que le rôle de l'accompagnateur
379 pédagogique il est croisé par d'autres regards heureusement. Il est... y'a des évaluations
380 ailleurs... mais j'me sens un pt'it peu responsable de pas envoyer au casse pipe les
381 étudiants... de dire un peu les choses.. et puis...et Puis... il faut qu'j'donne aussi un peu mon
382 point d'vue à l'équipe au moment du passage, à minima... a minima...

383
384 C33 : d'accord...

385
386 L33 : et du coup... j'trouve que ... et ça j'le dis aux étudiants... ils le savent... c'est-à-dire
387 pour tout le monde... que.. j'leur dis c'que j'dirai. Il sait qu'y a des choses que j'dirai pas...
388 par ce que c'est bien qu'y a des choses qui restent propriété du groupe...et puis de la relation,
389 de l'entretien... Mais j'leur dirai c'qu'il m'semble devoir dire et qu'on soit bien d'accord là-
390 dessus... qu'on s'entende bien sur le bilan... l'évaluation qu'est faite, de là où ils en sont, de
391 c'qui s'ra à dire.
392

393 C34 : hum hum

394

395 L34 : tu comprends ?

396

397 C35 : oui oui très bien

398

399 L35 : donc ça... forcément ça change un peu notre posture... c'est-à-dire que plus on avance,
400 moins on est léger.

401

402 C36 : plus on avance, moins on est léger...

403

404 L36 : c'est qui en première année n'est pas... bien sur en première année y'a des choses qui
405 commencent à s dessiner.. des choses... tu peux dire des choses... en entretien...mais, moi je
406 suis prudente sur c'que globalement...j'trouve que c'est très délicat de s'avancer sur c'qu'on
407 pense soi même... y'a toutes les chances de s'tromper.. on connaît pas l'histoire des gens...ou
408 tu peux tomber à côté...tu peux en renvoyer quelque chose, mais en première année... peut-
409 être en fin d'première année, c'est tout... mais en deuxième année, les choses, elles se
410 dessinent plus... donc du coup... sans aller dans les profondeurs, t'es bien obligée de..de...de
411 faire un r(tour de c'que tu perçois, parce que sinon... c'est ton travail... donc t'es moins
412 léger... donc forcément...

413

414 C37 : hum hum hum... donc du coup) partir d'la fin d'la deuxième année, avec l'évolution,
415 la progression là des étudiants, est-ce que du coup du constates un vrai changement qui
416 s'opère. Une facilité pour les étudiants à mieux situer... et donc à être peut-être un peu plus
417 prolix dans leur façon d'appréhender leur propre parcours. Est-ce que c'est quelque chose
418 que tu constates, généralement... alors c'est difficile de faire des généralités bien sur... mais
419 est-ce que c'est une tendance qui s'dégage en 3^{ème} année.. c'est la dernière année, donc
420 l'année un peu d'confirmation quelque part pour aller jusqu'au diplôme d'état

421

422 L37 : ben oui oui oui, oui, je dis oui à c'que tu dis... j'pense qu'en 3^{ème} année... d'ailleurs,
423 plus... plus le groupe avance... d'ailleurs, je sens bien qu'en 2^{ème} année là... plus le groupe
424 avance... plus.. ils s'approprient les choses... et qu'il y a eu des informations diverses sur la
425 durée...de l'accompagnement pédagogique du 2 avril... donc moi j'ai dis : « écoutez, on
426 s'mettra d'accord.. » d'ailleurs y'a eu un moment donné où ça d'vait s'arrêter à 13h30, donc
427 là y'avait 2 étudiants qu'j'ai eu au téléphone qui m'avaient dit... ça veut dire qu'on va
428 déjeuner ensemble...j'ai dis « oui... ou non, on laissera la liberté »... et tout d'suite j'ai eu un
429 autre appel téléphonique qui me disait « mais surtout... aucun soucis, ça nous posera aucun
430 problème... on s'organise, on s'adapte.. » je sens qu'il y a entre eux quelque chose qui
431 s'tisse... et donc le groupe s'autonomise vis-à-vis d'moi... de moi aussi... pour peu qu'ils
432 aient besoin d's'autonomiser... et qu'effectivement ça fonctionne entre eux... qu'ils sont au
433 courant de c'que vit l'un sur son lieu de stage, de c'que... par exemple j'ai des étudiants qui
434 sont en stage ISIC et qui s'partagent des informations sur des choses qui vivent etc...ils sont
435 entre eux... et tout ça, ça construit le groupe. Donc plus on arrive en fin de deuxième année...
436 plus on arrive... donc évidemment qu'en 3^{ème} année... ben évidemment... mais faut pas
437 généraliser...mais dans un groupe... il peut y avoir une entente...

438

439 C38 : .. plus relative...

440

441 L38 : voilà... plus relative... par c'que les gens, ils se sont pas toujours choisi... ils se sont
442 jamais choisi d'ailleurs...ils se sont pas choisi du tout..

443

444 C39 : c'est le déterminisme lié à leur nom dans l'ordre alphabétique...

445

446 L39 : voilà...exactement donc.... Parfois ça fonctionne très bien... des fois ça fonctionne
447 moins bien... ça m'est d'ailleurs arrivé y'a deux ans d'leur avoir dit... « eh bien écoutez... je
448 comprends bien qu'vous soyez pas tous copains, et y'a pas besoin d'être copain pour
449 travailler ensemble... mais, faut qu'ça reste... faut j'vous puissez suffisamment avoir
450 confiance pour qu'ça reste un groupe de travail » et ça a fonctionné.. parce qu'évidemment
451 dans la vie... dans la promo... ils avaient d'autres relations plus proches d'autres personnes...
452 mais ça a fonctionné... donc, j'trouve c'est mieux quand y'a quelque chose qui s'établit entre
453 eux, parce que c'est plus facile entant qu'animatrice, pour moi c'est plus simple....par ce que
454 je sens bien qu'ça prend ou qu'ça prend pas... après...quand t'es dans un groupe... dans mon
455 groupe qui est donc en deuxième année et qui s'ra en 3^{ème} année l'année prochaine, j'ai des
456 étudiants qui ont 18ans, 19ans et j'ai une étudiante qui aura 43 ans, avec des diversités de
457 parcours etc... alors évidemment ce n'est pas seulement une histoire d'âge, mais évidemment
458 qu'ils partagent les mêmes intérêts toujours et puis qu'il faut faire avec cette diversité, qui est
459 à la fois une richesse et qui à la fois... ben voilà... j'dis ça parce qu'c'est un élément qui n'a
460 pas toujours... qui n'tient pas toujours. Mais ça crée tout de même une dynamique
461 différente... j'le vois bien... parc'que j'ai eu 2, 3 étudiants qu'on une trentaine d'années, une
462 qu'à 43 et j'ai trois étudiants qui sont tous jeunes... et qui ont une espèce... Ils sont tous
463 jeunes... c'est très bien... c'est pas... ils sortent du bac et ils sont évidemment... alors ou
464 ils... ou ils... par exemple (lula)...plus on va avancer, plus je souhaite qu'ils puissent
465 s'exprimer, parce qu'évidemment, je sens bien qu'ils sont un peu impressionnés par le degré
466 d'analyse qui... l'apparence en tout cas d'maturité professionnelle qui...j'dis l'apparence
467 parce que qu'est ce que c'est qu' la maturité d'toute façon?... et que c'est... qui s's'entent
468 pas squisés... qu'ils s'autorisent... qu'ils s'autocensurent pas... ça fonctionne (30 :12) des
469 fois je suis un peu plus sèche. Des fois il faudrait qu'j'utilise d'autres... il faudrait
470 qu'j'réfléchisse à ça... je suis assez dans la réflexivité on va dire... c'est pas une méthode,
471 c'est une posture réflexive, plus. Donc en troisième, j'ai... euh... oui... par rapport à la
472 question qu'tu m'posais...oui je... pour en revenir à cette question.. oui je crois que le groupe
473 il prend d'plus en plus.. oui... je crois que moi j'suis à une autre place en 3^{ème} année aussi, tel
474 que... oui.. mon.. mon rôle il est que.. j'suis toujours à disposition, j'suis toujours... ça
475 m'renvoie à une situation... comme on en... on est tous les deux... mais oui... euh.. oui...
476 bien sur, je... je ... ça prend une autre tournure j'crois. C'est-à-dire, ils sont d'plus en plus, ils
477 sont une équipe... un groupe qui fonctionne entre eux...

478

479 C40 : d'accord..

480

481 L40 ; du coup, moi j'suis toujours là, je veille...oui, bien sur, je veille, je perds pas... ils le
482 savent d'ailleurs...je suis pas trop dans la directivité... mais je... c'est pas pour ça que j'perds
483 le fil des affaires, mais ils savent très bien que les choses elles sont... que je veille.. tu vois.
484 Que je veille et que j'les suis tous et que je veille à c'qui s'passe dans l'groupe. Mais... oui en
485 3^{ème} année, ils d'viennent des futurs professionnels... ouais, oui, oui... j'crois qu'sur le recul
486 que j'ai.. ben tu sais y'a eu des formes différentes par ce que j'crois qu'à une époque je.. dans
487 les premières années où j'étais là... c'étais... les accompagnateurs pédagogiques changeaient
488 chaque année, donc on n'avait pas l'même accompagnement...

489

490 C41 ; oui, ça c'est important d'le préciser, ça

491

492 L41 : ah ben oui, c'est qu'à un moment donné, on s'est beaucoup interrogé sur la fonction, le
493 rôle du groupe.. de l'accompagnateur pédagogique. Dans l'histoire on s'est jamais bien
494 entendu là d'ssus. Je crois qu'on a toujours eu des débats très intéressants, très riches, mais
495 qui ne nous ont jamais permis de se mettre d'accord, tous ensemble sur... voilà..est-ce que
496 sur... est-ce que c'est important d'avoir un programme... y'a des collègues qu'on besoin
497 d'être rassurés, d'avoir un terrain très balisé, et les autres dont j'fais partie qui disent, mais
498 qu'est-ce qu'on est en train d'enfermer quelque chose... mettons nous d'accord sur la finalité,
499 faisons nous confiance, prenons des temps pour en parler, pour échanger sur c'qu'on vit parce
500 que, malheureusement on n'a pas assez de temps pour le faire, ... j'crois qu'c'est ça l'écueil
501 d'ailleurs... plus que de mettre un programme par groupe qu'on a peu de chance de maintenir,
502 parce que chacun... d'un groupe à l'autre ça fonctionne pas d'la même manière.. que y'a des
503 groupe.. des étudiants... moi j'débute toujours en leur disant que moi voilà... aujourd'hui...
504 on avance un peu plus... on va traiter d'cette question là... et normalement voilà c'qu'est
505 prévu, mais toute question est bonne, donc euh, il suffit que quelqu'un ait vécu sur son terrain
506 de stage quelque chose qu'il a envie d'faire partager et voilà. Donc évidemment qu'si on
507 s'enferme dans un programme à respecter à chaque fois, c'est difficile. Mais dans les histoires
508 de ces équipes successives que j'ai connu, je me suis souvent r'trouvée avec une ou deux
509 personnes avec qui je partageais une communauté d'es.. avec qui j'pouvais échanger un peu
510 plus, mais je repère qu'on s'est difficilement entendu... c'est pas dramatique du tout mais je
511 repère qu'ça a toujours été complexe.

512

513 C42 : ouais, ouais... alors ça soulève une autre question... c'était, je, je, j'ai entendu à travers
514 c'que tu dis aussi, la question du manque de temps... des conceptions qui peuvent être pas
515 forcément unanimes, mais en l'occurrence est-ce que la concertation en équipe permet de
516 s'sentir peut-être plus opérationnel... au-delà de la réflexion est-ce que ce travail d'équipe
517 permet finalement de réfléchir vraiment à une posture particulière. Et puis de...j'sais pas
518 j'allais dire, un peu collégialement de travailler dans l'même sens. En tout cas dans la même
519 direction, même si c'est pas d'la même façon. Est-ce que ça c'est pas c'est possible ? est-ce
520 que...

521

522 L42 : Alors chaque fois qu'j'ai pu vivre ça dans des équipes... y'a eu des équipes où on
523 palabrait beaucoup dans l'premier sens du terme. Mais c'était très riche. C'était pas du temps
524 d'perdu, on palabre pas assez... excuse moi..

525

526 C43 : (rire)

527

528 L43 : au sens de la palabre, étymologiquement, tu vois. C'est-à-dire qu'y a des moments faut
529 pas palabrer... mais je trouve... y'a d'moins en moins quand j'vais aux réunions d'équipe,
530 enfin pas récemment. Mais comme j'y suis moins allé pendant un an, quand j'y suis r'tourné
531 dans des réunions d'équipe, y'avait rien...

532

533 C44 : y'avait rien...

534

535 L44 : y'avait rien... c'est pas qu'y avait rien... c'est qu'y avait pas d'échange. Je me suis
536 dit... moi j'ai d'la peine avec ça. Je me suis dis, y'a eu des moments trop agités, parce qu'y a
537 eu des personnalités à certains moments trop difficile. Mais y'a eu des moments où

538 finalement je trouvais qu'y avait... qu'on était trop sur l'fonctionnel, du coup, mais ce
539 fonctionnel il est important, bien sur il faut que l'épicerie entre guillemets... bien sur elle est
540 importante, mais si l'épicerie... c'est mon mot à moi... si l'épicerie prend le dessus sur le
541 fond... voilà.. mais pour palabrer faut avoir envie.. mais faut être dégagé effectivement... il
542 faut pouvoir se dégager... faut pouvoir le vivre ça... quand j'dis palabrer c'est parler de
543 c'qu'on vit. C'est débattre de ce sur quoi on n'est pas d'accord. Mais c'est super intéressant et
544 important. Mais c'est vrai que dans l'DC1 avec les collègues que j'ai connu à l'époque on a
545 beaucoup passé... des fois une journée... mais même avec Yannick en dernier lieu... c'était
546 une autre palabre mais Yannick, il disait mais c'est groupe... au début... mais c'est groupe
547 c'est d'la parlotte... mais j'ai dit ça dépend de c'qu'on met derrière le mot parlotte... on
548 tchatche.. mais y'a tchatcher et tchatcher.. et c'est sur... mais j'lui ai dit.. j'suis pas
549 d'accord...c'est pas que ça.. mais en même temps j'ai dit pt'être que cette parole elle est
550 importante, y'a bavarder, et puis y'a dire des choses. C'est deux choses différentes pour moi
551 aussi. Je dis que quelques fois ils bavardent, des fois y'a du bavardage, mais majoritairement
552 je trouve que c'est pas bavarder. C'est plutôt parler ou dire des choses. Et qu'si on n'laisse
553 pas d'espace pour dire, c'est c'est c'est pas possible, alors...c'qui s'passe.. dans c'qu'on
554 propose aux étudiants, en tout cas c'que moi je pense qu'on propose aux étudiants, je vois
555 bien qu'tout les temps..., en tout cas en deuxième année, ils se saisissent très fortement des
556 groupes de temps de parole, moi j'dis très fortement des groupes de travail avec Jean-Marie.
557 Ça veut dire qu'ils ont besoin de ces temps là , mais nous aussi on en a besoin... en donc
558 j'veux dire que... oui je crois que d'échanger en équipe sur sa posture, sur c'qui se passe dans
559 les groupes d'accompagnement pédagogique, les questions qu'on s'pose, non pas pour parler
560 d'une personne en particulier, mais de c'qui s'passe, je pense que c'est une posture réflexive
561 sur notre fonction qu'est très intéressante... enfin, qui je pense, qui en plus nous permet
562 d'avancer, d'échanger vraiment, non pas pour dire seulement qu'on est en difficulté, ni parce
563 qu'il s'est passé dans choses difficiles, mais parce que, mais globalement de pouvoir se parler
564 je pense que.. j'arrive pas à trop l'faire en équipe... mais par contre on l'fait plus à deux ou à
565 trois ou à un binôme à certains moment parc'qu'on est dans l'même bureau... euh... voilà..

566
567 C45 : et sur un plan plus formel...j'ai entendu c'que tu disais sur le fait de pas forcément
568 prévoir des contenus où tout l'monde était pas forcément enclin à...

569
570 L45 : enfin il faut qu'y ait un fil rouge..

571
572 C46 : .. oui... qu'il y'ait donc un fil rouge... mais donc par rapport aux objectifs qui sont
573 posés... mais par rapport aux textes réglementaires, aux référentiels etc... oui... est-ce que ça
574 n'permet pas... y'a eu un groupe de travail aussi..qui a été constitué... je sais pas... est-ce que
575 ça permet pas quand même ça de s'mettre d'accord sur un fil rouge mais qui soit un peu plus
576 étayé du coup, parce que là c'est quand même un peu.. enfin on voit les grandes direction,
577 d'ailleurs le le le travail que le groupe a produit c'est c'qu'on retrouve dans l'livret
578 d'l'alternance, c'est-à-dire deux lignes à chaque fois de c'qu'on va travailler sur une demi-
579 journée ou une journée, c'qui finalement est vraiment juste une direction...

580
581 L46 : mais ça m'va bien... moi ça m'va bien... la direction... ça m'va bien... par contre t'a
582 tout à fait raison... je sais qu'y'a eu c'groupe là par ce que je sais qu'on moment où il s'est
583 créé, je sais j'en ai entendu parler... mais alors autant pour moi... je crois que j'n'ai pas été...
584 je crois qu'ensuite je n'ai pas assisté à la retransmission de c'que ce groupe a travaillé... donc
585 bien sur oui oui si si ça peut donc moi c'que j'ai lu c'est qu'en ce moment.. moi j'ai lu c'qui a
586 été écrit à ce sujet... oui parce que ça m'va bien par ce que je trouve que ça n'enferme pas..

587 c'est-à-dire bien sur on sait bien où on va aller... on va tous poursuivre le même objectif... on
588 est d'accord là d'ssus... après c'est le comment... enfin j'crois qu'pour moi la question qui
589 s'pose c'est.. pour ces groupe d'accompagnement pédagogiques et c'est groupe
590 d'accompagnemnt à la professionnalisation c'est que ces groupe renvoient à la posture du
591 formateur en général. J'veux dire qu'est-ce que l'équipe pédagogique propose comme
592 programme aux étudiants ? qu'est ce qu'elle se propose comme projet de formation ? et vers
593 quoi elle a envie de les emmener ? Voilà c'que j'pense, et c'que je pense après... ça c'est les
594 objectifs généraux, après les objectifs opérationnels, comme dirait ma collègue... après y'a
595 les y'a les, y'a les séquences de formation qui devraient contribuer à la même chose, à cette
596 finalité, qui est l'accompagnement à la, à la, à la prof... à la certification bien sur parce qu'à
597 un moment donné l'accompagnement à la certification prend le dessus sur le reste
598

599 C47 : D'accord
600

601 L47 : oui parce que les textes... oui ça ça a été un moment difficile pour nous, parc'qu'en fait
602 on s'apercevait, finalement, qu'on était mobilisé par l'accompagnement à la certification. Les
603 groupes d'accompagnement pédagogique c'était la préparation à la certification. On finissait
604 par être complètement tourné la d'ssus... y'a quelques années parce que c'était dans les tous
605 premiers temps d'la réforme en 2007 si tu veux.. oui.. que c'était assez lourd à porter...et que
606 là j'pense qu'avec du r'cul on est moins pris... on est un peu plus rassuré.
607 Parc'qu'évidemment quand t'as 50% d'échec à un diplôme d'Etat
608

609 C48 : ah oui au début c'était... oui..oui..
610

611 L48 : ah oui au début, moi j'étais... t'es moins confortable... c'est un élément qu'est moins...
612 t'es moins rassuré... t'es moins sur de toi pour accompagner les étudiants, parce que t'es
613 moins sur de l'évaluation qui va être faite... t'es moins sur de c'qui est attendu, t'es moins
614 sur... et du coup t'es moins sur... moi j'me rappelle.. ça a été aussi un long balbutiement
615 aussi... ça nous a remis un peu en question aussi....
616

617 C49 : bien sur.. hum hum
618

619 L49 : ...Donc d'ailleurs ça explique aussi un peu les flottements qu'on a ressenti à certains
620 moments... de de de plus les équipes ont bougeaient.. j'pense qu'ça nous a un peu insécurisé
621 cette histoire là
622

623 C50 : et du coup selon toi, est-ce qu'on peut faire un lien entre le fait de chercher aussi à
624 travers ces accompagnement à permettre aux étudiants d'explicitier leurs compétences et cet
625 objectif de la certification ? Est-c'qu'il y a un lien fort, est-c'qu'il est trop fort ? est-c'qu'il
626 est... est-ce que tu vois...
627

628 L50 : tu peux m'redire la question..
629

630 C51 : ouais...par rapport à l'explicitation des compétences... le sujet là du coup sur lequel je
631 réfléchis... puisque la question d'd'épart c'est 'essayer d'comprendre comment on permet aux
632 étudiants d'explicitier leurs compétences ; est-ce que cette réflexion là finalement, si on fait
633 l'lien avec c'que tu viens d'dire, l'objectif de la certification qu'est quand même l'étape
634 just'avant d'être professionnel, est-ce que ce lien là n'est pas finalement trop fort... est-ce que
635 ça doit être réellement une recherche qu'on doit s'imposer nous... comme... enfin pour être

636 opérant dans notre fonction ? ou bien est-ce que finalement on pourrait considérer qu'il faut
637 mieux travailler sur l' parcours des étudiants dans leur construction d' leur identité en prenant
638 en compte c' qu' ils sont et puis finalement les compétences elles sont les leurs... elles sont
639 leur propriétés et elles sont un effet quelque part, enfin... je cherche à comprendre comment...
640 est-ce que c' est grave ou est-ce que c' est embêtant de s' dire que dans cet accompagnement on
641 s' donne comme direction et là vraiment générale... ce travail autour d' l' explicitation des
642 compétences

643

644 L51 : ah non dans l' cadre de l' accompagnement pédagogique j' pense qu' ça c' est important...
645 est-ce que c' est grave... tu veux dire...

646

647 C52 : c' est mal formulé « grave » mais...

648

649 L52 : est -ce que c' est suffisant ?

650

651 C53 : est-ce que c' est suffisant... ça a pas un caractère par rapport à c' que tu défendais et que
652 tu développes... est-ce que ça a pas à un caractère trop formel... trop... en lien avec le
653 référentiel donc... est-ce que c' est... on n' est pas obnubilé par ça et est-ce qu' on passe pas à
654 côté d' autre chose et ce que sont les étudiants sur deux aspects différents

655

656 L53 : alors... moi... puisque les choses elles sont pas désincarnées.. moi moi je je... sans
657 doute que la façon dont je je je conçois ma posture... sans trop.. en suivant quand même le
658 guide.. j' veux pas être trop décalée pour les étudiants... mais dans ma posture je crois vis-à-
659 vis des étudiants... je crois.. c' que j' suis... c' est aussi imprégné.. j' fais partie d' une autre
660 association.. j' suis dans un processus de supervision depuis des années avec un groupe de
661 travail.. et j' vois bien les deux.. j' vois bien comment ils travaillent... Ils travaillent avec nous..
662 c' est un lieu d' accueil parents... si tu veux j' me suis beaucoup nourrr.. ça m' a alimenté...
663 j' me suis beaucoup nourri de ça et j' ai beaucoup vu comment ils favorisaient la parole... le
664 travail sur c' qu' on fait... enfin le le le... enfin bon tu vois... et je pense que donc le ... je
665 travaille un peu comme ça avec les étudiants... je suis imprégnée de ça pour faire expliciter...
666 j' essaie de faire expliciter de de de .. je pense que c' est un lieu où l' on peut valoriser... on
667 peut faire expliciter les compétences. C' est-à-dire les les les travailler, les faire travailler dans
668 leur.. ah non... je sais pas si... alors moi je pense que dans dans dans la formation en général
669 ces temps d' accompagnement pédagogique sont des temps privilégiés pour qu' on puisse
670 individualiser un p' tit peu c' qui les reste du temps est transmis... est communiqué en masse,
671 c' est-à-dire... avec des objectifs à atteindre et des validations d' compétences à avoir qui
672 doivent correspondre pour tout l' monde à la même chose. Je pense que c' est des moments
673 privilégiés pour accompagner chaque personne dans c' qu' il est comme professionnel et dans
674 ses compétences, c' est-à-dire dans le croisement des compétences qu' il doit valider mais dans
675 c' qu' il va être professionnellement, c' est-à-dire qu' il est différents des 59 autres ;.. et ça j' le...
676 j' le... enfin ça j' sais pas si j' dois... donc du coup je je je personnellement je fais un pas d' côté
677 sur le fait qu' on peut être un peu, qu' on peut être ... parc' qu' on a été très contenu dans le
678 stress qu' ils valident les compétences et dans le... est-c' qu' ils sont bien en train de valider la
679 compétence du DC1 notamment.. l' exercice de pratique professionnelle..

680

681 C54 : le dossier de pratique professionnelle

682

683 L54 : le dossier de pratique professionnelle.. et qu' évidemment à un moment donné... après
684 2005 et même fin 2005... parc' qu' avec la réforme ça quand même été assez bousculant,

685 c'est-à-dire euh... et je pense que l'écueil quand je te disais qu'on a accompagné trop à la
686 certification et plus à la professionnalisation, à une époque hein, j'parle pas d'aujourd'hui, je
687 me permettrai pas de te dire ça, je pense qu'on était trop inquiets de ça et qu'on arrivait plus
688 à lâcher, c'est là qu'on a construit d'ailleurs d'autres outils précieux, on n'arrivait plus à
689 prendre la distance avec ça et du coup l'étudiant il était pris là-dedans, c'est-à-dire que notre
690 indicateur c'était la certification et la compétence et c'était trop enfermé oui, ça pouvait être
691 pesant, c'était un risque...

692
693 C55 : c'était un risque ?
694

695 L55 : je crois que c'était un risque de laisser tomber, parce que j'ai eu des échos extérieurs,
696 des personnes de l'extérieur qui me disaient mais, parce que c'est très précieux les échos
697 extérieurs de gens qui ont un peu de recul en demandant « comment ça se fait que vous leur
698 avez donné tant de travaux », à un moment y'avait trois travaux, maintenant y'en a cinq par
699 exemple j'dis n'importe quoi, bah ça interroge parce que si on se laisse pas interpellé, faut
700 bien entendre ce qui nous est dit parce que c'est aussi un repère, parce que les étudiants
701 finissaient par être tellement absorbés par les travaux à rendre et tout ça qu'ils finissaient par
702 ne plus être disponibles sur leur temps de stage quoi, par exemple là quand j'ai entendu en
703 janvier que les étudiants avaient comme projet collectif la note ISIC, j'en ai parlé avec Aline à
704 ce moment là, y'a quelque chose, parce qu'en fait y'a eu un glissement entre les TD où on
705 leur parlait de la note ISIC et qui finalement ça finissait par être mon projet comme note ISIC
706 comme projet de stage, mais c'est un exemple, c'est une exercice de certification alors que
707 l'essentiel c'est le stage, c'est l'action qu'ils vont mener, c'est le projet qu'ils vont travaillé et
708 la note elle viendra poinçonner ça, c'est un dizième, c'est un extrait de leur travail...

709
710 C56 : c'est pas une fin en soi...
711

712 L56 : c'est pas une fin en soi. Et je crois qu'il y a eu un risque, aujourd'hui je sais pas trop
713 moi j'ai repris un peu de distance avec ça mais je crois
714

715 C57 : Et par rapport aux outils qui ont été créés à l'époque, quand vous avez pris conscience
716 de cette réalité, c'était quoi par exemple, les outils ?
717

718 L57 : euuuuhhhhh, tu veux dire, euh (silence 3 secondes), ah oui les outils, on a créé des
719 outils qui ont permis de nommer les choses, par exemple ce qui a abouti à ces petits livrets, au
720 début c'était un grand livret, ça c'était le fruit de nos travaux de groupe hein, on a beaucoup
721 travaillé et après Robert l'avait remis un peu en forme, on l'a rechangé, mais au début on est
722 parti du DC1 notamment je me rappelle avec Jean-Marc et Murielle, et puis après ça s'est
723 appelé les livrets de l'alternance. Excuse-moi, c'est ça que je voulais dire comme outils. Les
724 outils qu'on a créé c'est, c'est-à-dire qu'on a mûri, qu'on a travaillé sur ce qui posait
725 problème, alors ce qui posait problème aussi aux formateurs de terrain qui ne comprenaient
726 pas notre, ils disaient « on comprend pas votre jargon », c'est-à-dire que nos objectifs de stage
727 à un moment donné on les avait fixés en référence aux textes donc c'était incompréhensible
728 pour eux, les indicateurs de compétences devenaient les objectifs de stage et nous on s'est
729 dits, y a quelque chose qu'il faut qu'on fasse, qu'on se crée des outils qui d'ailleurs ont été
730 transmis en formation de formateur l'année dernière qui ont été les intermédiaires entre les
731 objectifs, les textes, ce sur quoi vont être attendus les étudiants au final en troisième année,
732 mais nous les objectifs de stage, donc on a travaillé beaucoup ensemble pour faire ces outils là

733 et je crois que ça a posé les choses, ça a tranquilisé, on s'est dit : « bah on fait pas n'importe
734 quoi ». Tu me suis ?

735

736 C58 : Hum, mais avant, oui je te suis, mais avant la réforme du diplôme d'Etat, y'avait déjà
737 tout un programme, un projet de formation pour permettre aux étudiants de devenir des
738 professionnels, donc, qu'est-ce que ça a changé fondamentalement selon toi cette réforme
739 dans sa mise en œuvre, visiblement y'a des différences ?

740

741 L58 : Alors ça a changé euh...

742

743 C59 : sur le plan pédagogique, sur le plan de l'accompagnement, sur le plan des priorités
744 peut-être ?

745

746 L59 : alors oui, pour moi ce qui a changé, au-delà du contenu, de l'ouverture au collectif, le
747 fait de faire en trois ans, d'atteindre les objectifs, avant y'avait trois ans pour être en capacité
748 d'intervenir dans la relation individuelle, alors avec des expériences de temps en temps
749 collectives, mais c'était plutôt de la sensibilisation et là on se retrouve avec une formation de
750 trois ans qui n'est plus avec 14 mois de stage mais 12 mois de stage et avec la nécessité de se
751 former, d'être sensibilisé aussi bien à l'intervention individuelle que collective, ce qui veut
752 dire qu'on a moitié moins de temps pour les deux, ça ça nous a quand même beaucoup
753 bousculé, il fallait apporter les mêmes outils, ce qu'on pouvait faire progressivement peaufiné
754 d'année en année avec notamment les exposés de pratique professionnelle en deuxième année,
755 peaufiner en troisième année ce qui n'avait pas été tout à fait acquis en deuxième année, ça a
756 provoqué une accélération...réelle pour les étudiants d'acquisitions de compétences, c'est-à-
757 dire, qu'on leur a demandé d'aller plus vite, on leur a dit « vous n'aurez pas trois ans pour
758 appréhender, pour approcher, pour intégrer l'intervention sociale d'aide à la personne, quand
759 vous aurez fait votre stage ISAP c'est terminé, vous irez sur l'ISIC ou inversement, c'est-à-
760 dire qu'en 6 mois vous devez atteindre ces objectifs là ». Et ça ça a ramassé les choses, ça a
761 beaucoup bousculé à l'époque, on s'est rendu compte de ça, c'est-à-dire qu'on avait
762 l'impression que les objectifs étaient plus élevés. Ensuite, évidemment il y avait 4 domaines
763 de compétences et pour valider son diplôme d'Etat, il fallait valider les 4 domaines de
764 compétences, tu pouvais pas du tout compenser d'un DC à l'autre alors qu'auparavant y'avait
765 trois épreuves et que tu pouvais, sauf note éliminatoire, tu pouvais quand même te permettre
766 d'avoir un 2 à la situation sociale et d'avoir un 4 au mémoire et ça compensait largement...

767

768 C59 : sur 5 ?

769

770 L59 : sur 5. ON était sur 5 niveaux. Là tu peux plus, la réforme elle a... quand on a découvert
771 la réforme on s'est dit bon faut que les 4 DC soient validés à 10, peu importe qu'ils aient 12
772 ou 13 ailleurs, il faut qu'ils aient 10 et puis y'avait pas de contrôle continu à l'époque au
773 départ donc les 50% d'échec ils se sont expliqués aussi par ça, c'est-à-dire qu'il y avait pas de
774 compensation possible. Quelqu'un qui avait eu 8 à un DC même s'il avait 15 ou 14 ailleurs
775 sur 20, il validait pas. C'était très douloureux. L'impact a donc été celui-ci, dans une réforme
776 normalement... en fait, l'originalité on va dire de cette réforme des études... le groupe de
777 travail qui a travaillé sur cette réforme il est parti de ce que faisait les assistants sociaux sur le
778 terrain et à nommer toutes les tâches qui étaient effectuées sur plusieurs postes fonctions d'AS
779 et a débouché comme les autres diplômes éducateurs à ... on est parti dans une démarche
780 ascendante plutôt que descendante pour arriver à toutes ces capacités, tout ce que vous faites
781 là, ça constitue des savoirs, des capacités et donc ça validera des compétences, c'est-à-dire

782 que de tout lister... Avant y avait des grands thèmes qui étaient nommés, y'avait des unités de
783 formation puis dans les unités de formation, y'avait l'unité professionnelle et puis les unités
784 contributives, mais comment dire... la réforme, elle a découpé les choses autrement avec 4
785 domaines de compétences qui étaient traversés par des unités de formation donc
786 pédagogiquement ça nous a demandé... on n'était plus responsables d'une UF que tu finis
787 petit à petit par bien maîtriser, parce qu'au bout d'un moment tu t'appropries l'UF, moi j'me
788 souviens que j'avais du plaisir parce que j'avais bien reconstruit les affaires et puis alors là
789 l'UF se répartissait sur les 4 domaines de compétences, donc on est parti de responsable du
790 DC à la place de responsable d'UF mais tout ça ça a modifié la conception pédagogique,
791 c'est-à-dire qu'on ne maîtrisait plus la totalité des choses, on a dû lâcher là-dessus, je sais pas
792 si je suis claire ?

793

794 C60 : très claire.

795

796 L60 : et ça ça a été (silence 3 secondes) très bousculant pendant au moins 3 ans tu vois, et
797 pour les étudiants ça n'a pas été facile, qui ont essuyé les plâtres de cette réforme parce qu'ils
798 ont senti qu'on était sur des sables mouvants, on était vraiment... on maîtrisait plus non plus,
799 y'a des gens qui se sont retrouvés à penser du droit, quelque chose que je maîtrisais bien, dans
800 le DC2 ou le DC4 par exemple et qui n'avaient jamais fait de droit avant et qui se disaient
801 « mais je comprends pas, se réapproprier des textes pas forcément très explicites », et en plus
802 on a passé tout un temps à décortiquer la réforme ; la réforme c'était un texte comme ça, enfin
803 assez épais, pas forcément très digeste et avec une nouvelle façon de penser, parce que quand
804 même structurer en compétences, ce qui maintenant est habituel et général pour toutes les
805 formations, parce que le hasard fait que pour la demande d'agrément de la formation de
806 médiateur familial, j'ai contribué à la demande de cet agrément, on était donc euh avec des
807 médiatrices extérieures et un collègue de l'Institut Z, on a passé des heures et des heures et
808 moi j'ai découvert la démarche compétences à ce moment (souffle), j'ai vu que c'était une
809 autre façon de penser. Donc nous on a été traversé, quand c'est arrivé chez nous, chez les
810 assistants sociaux, moi j'avais juste cette réflexion précédente qui m'a aidé, mais ça a été du
811 boulot quoi.

812

813 C61 : Alors juste une dernière question, c'est une autre façon de penser par la compétence,
814 mais auparavant, comment on évaluait justement la compétence alors ?

815

816 L61 : Bonne question...

817

818 C62 : Même de façon comme ça un peu général mais ... comment on appréciait... parce que
819 les compétences du métier elles, celles qui sont requises, en dehors de l'aspect collectif qui
820 aujourd'hui a pris une place importante aussi, mais voilà les compétences du métier, elles ont
821 pas forcément euh... le contexte a changé etc. mais les compétences spécifiques, y'a les
822 mêmes pré requis pour entrer en formation, les pré requis sont les mêmes donc
823 euh...comment on pouvait évaluer les compétences avant en étant moins justement dans le
824 détail, dans leur reconnaissance finalement, parce que le fait de les nommer oblige aussi, en
825 terme d'ingénierie à réfléchir à ce qu'on attend et à préciser un petit peu les choses ?

826

827 L62 : Hum, tout a fait. C'est alors... en fait euh... le mot de compétence a été moins utilisé à
828 l'époque, hein c'était moins dans l'ère du temps, on parlait de capacités, mais en fait sous
829 entendu...je crois qu'en 2003, avant la réforme on était dans les balbutiements de ce qu'on
830 appelait la compétence, sauf qu'on disait pas... être compétent, c'était être compétent au sens

831 de Le Boterf du terme d'ailleurs. Etre compétent professionnellement, on disait « est-ce
832 qu'elle est en capacité de ... », c'était une question clé en troisième année à l'issue du
833 stage : » est-ce que demain vous pouvez postuler là où vous êtes en stage ? Est-ce que
834 l'identité professionnelle est peaufinée ? ». Donc on évaluait les capacités et cet ensemble de
835 capacités, en fait on évaluait la capacité à être professionnel en référence à des exigences
836 qu'étaient nommées, par exemple théories et pratiques de l'intervention en service social
837 TPISS, tu sais y'avait le livret bleu à l'époque, les UF qui étaient déclinées, et après on
838 estimait que chaque UF, psycho, socio, cadre institutionnel de l'action sociale, santé, parce
839 que les résultats obtenus dans chaque UF, parce que la connaissance dans chacune de ces UF
840 était suffisante, appliquée ou pas. Donc y avait, et en fait l'accompagnement pédagogique il
841 était un peu dans l'intégration des deux tu vois, c'était un peu, c'était ça, c'est qu'on évaluait
842 la capacité à... être professionnel qui revient à la compétence sauf que c'était moins
843 nommé...mais on évaluait des niveaux d'acquisition qu'on jugeait nécessaires ou sine qua
844 non pour être un bon professionnel.

845

846 C63 : Rires.

847

848 L63 : je sais pas si c'est clair, rires !

849

850 C64 : si, si c'est très clair ! OK, je pense que j'ai pas d'autres questions, je te remercie pour
851 cet entretien.

852

853 L64 : Je t'en prie Christophe.

Annexe 3 – Tableau de classification entretien Aline

Tableau 1 - Exploitation des données - entretien avec Aline⁹⁷

Légende : classement par thèmes selon les couleurs suivantes

- 7) Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes**
- 8) Posture pédagogique**
- 9) Recherche action coopérative**
- 10) Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques**
- 11) Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels**
- 12) Les apprenants**

⁹⁷ Prénom fictif

N° de ligne	Interactions	Unités de sens	Sous thèmes	Thèmes
3-4	Christophe : Alors Aline, je te remercie de m'accueillir pour cet entretien Aline : Bienvenue chez toi (rires)			
6-13	C : Merci ! Alors comme tu le sais, l'objet de ma recherche se situe autour des temps d'accompagnement pédagogiques (AP), et je cherche à comprendre comment travailler au plus près des besoins des étudiants sur l'explicitation de leurs compétences, comment les accompagner dans cette direction, j'ai choisi de t'interviewer, je te remercie d'avoir accepté euh... par rapport à ton parcours et du fait que tu es relativement nouvelle au sein de l'Institut, alors justement je voulais te demander depuis quand tu es formatrice ici ? A : Depuis septembre...			
14-17	C : Depuis septembre, donc ça fait euh... 8 mois, 7 mois quelque chose comme ça. Donc tu es amenée aussi dans tes activités à accompagner des groupes d'AP, A : hum hum...			
19-32	C : Euh... quelle est ta façon de procéder ? Je voulais savoir comment tu te prépares, est-ce que tu te prépares déjà à ces accompagnements, euh, comment tu t'y prends ?			Pratiques pédagogiques préparatoires :

	<p>A : Alors oui, moi ça m'demande de me préparer parce que c'est complètement nouveau pour moi, donc euh ... j'ai démarré avec un groupe de première année et puis j'ai pris le relais d'un groupe de troisième année, donc c'est quand même deux choses complètement différentes et qui me demandent beaucoup de me préparer de façon très différente. Euhhhh, je m'y prends comment ? C'est-à-dire que je travaille avec les outils qu'ont été préparé ici, notamment avec les thématiques des différentes séances là qui me permettent de préparer la séquence et du coup euh, euh, je, j'ai aussi préparé euh complètement mon ordre du jour euh, euh, sur quoi je vais travailler si, si y'a un outil particulier, j'essaie de le développer, de le préparer, d'avoir des supports euh en général j'amène aussi la matière théorique en fonction des thématiques que j'utilise pas forcément, ça dépend de ce qui va s'passer au moment du travail de groupe, mais en tout cas oui, ça me demande une vraie préparation...</p>	<p>« me préparer »</p> <p>« groupe de 1^{ère} année et 3^{ème} année différents »</p> <p>« travail avec les outils préparés ici, avec les thématiques des différentes séances »</p> <p>« j'ai aussi préparé mon ordre du jour »</p> <p>« j'essaie d'avoir des supports, j'amène aussi la matière théorique en fonction des thématiques que j'utilise pas forcément »</p> <p>« ça dépend de ce qui va s'passer »</p> <p>« ça me demande une vraie préparation »</p>	<p>Préparation</p> <p>Différence selon les niveaux des groupes</p> <p>Utilisation d'outils selon les séances</p> <p>Préparation</p> <p>Utilisation potentielle de supports et de connaissances</p> <p>Adaptation</p> <p>Préparation</p>	<p>contenus, méthodes</p> <p>Les apprenants</p> <p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires :</p>
34-36	<p>C : hum, hum...</p> <p>A : Voilà je sais pas si tu veux qu'on développe davantage ?</p>			
38-42	<p>C : Quels, euh quels sont les outils là dont tu parles qui ont été préparés ici ?</p>			

	A : Euh ici là bah c'est à travers le p'tit livret, euh toutes les séquences qui ont été montées par le groupe de travail qui a travaillé sur l'AP, donc toutes ces séquences qui ont été pensées sur la progression des trois années...	« le p'tit livret » « toutes les séquences qui ont été montées par le groupe de travail qui a travaillé sur l'AP » « ces séquences qui ont été pensées sur la progression des trois années »	Support Travail Progression	contenus, méthodes Recherche action coopérative
44-46	C : hum, hum... A : Moi je m'appuie sur ce rythme là quoi, donc euh voilà...	« je m'appuie sur ce rythme là »	Progression	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
48-53	C : hum, hum, hum... Et la matière que tu retrouves à travers ces outils, elle te paraît suffisante, euh , elle euh... A : Pour l'instant, c'est relativement juste parce que c'est très synthétique en fait, dans le tableau, mais du coup après j'vais me chercher de la matière qui va venir étayer ces thématiques là quoi.	« c'est relativement juste parce que c'est très synthétique » « après j'vais me chercher de la matière qui va venir étayer ces thématiques »	Insuffisance Etayage personnel	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
55-59	C :hum, hum, hum... A ; Parce que j'ai repris aussi, là, euh, j'ai demandé à Robert (responsable pédagogique de la filière) qu'il me redonne un peu le contenu de ces groupes de travail que vous aviez montés ensemble, euh mais ça reste aussi assez succinct quoi...	« j'ai demandé à Robert qu'il me redonne un peu le contenu de ces groupes de travail que vous aviez montés ensemble, euh mais ça reste aussi assez succinct »	Insuffisance de transmission du travail réalisé en équipe	Recherche action coopérative

61-64	<p>C : hum hum hum...</p> <p>A : Donc du coup en fonction des choses qu'on va approcher euh, bah j'vais venir chercher des supports théoriques pour venir argumenter euh, les choses euh...</p>	« en fonction des choses qu'on va approcher euh, bah j'vais venir chercher des supports théoriques pour venir argumenter »	Support, étayage personnel	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
66-73	<p>C : D'accord. Est-ce que ta posture de formatrice est différente en fonction des groupes de première et troisième année que tu rencontres ?</p> <p>A : Ma posture elle est pas différente parce que je me retrouve là dans quelque chose de l'ordre de la médiation donc ma posture, fin... je pense qu'elle est la même, la différence qu'est, qu'est... qui me demande une certaine préparation par rapport aux troisième année c'est que je les connais pas sur leurs deux premières années, donc voilà y'a une progression qu'est évidente sur laquelle j'ai pas eu de regard et sur laquelle j'ai peu de matière...</p>	<p>« Ma posture elle est pas différente »</p> <p>« la différence qu'est, qu'est... qui me demande une certaine préparation par rapport aux troisième année c'est que je les connais pas sur leurs deux premières années »</p> <p>« y'a une progression qu'est évidente sur laquelle j'ai pas eu de regard et sur laquelle j'ai peu de matière »</p>	<p>Posture</p> <p>Préparation, méconnaissance du groupe</p> <p>Progression</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
75-87	<p>C : hum, hum...</p> <p>A : Donc voilà la différence c'est qu'du coup j'considère qu'ils ont déjà un certain nombre de capital quoi, dans leur valise entre guillemets sur ces deux années et c'est super important de considérer ça, et, euhhh, de faire en sorte de pouvoir travailler à partir de euhhhh, de c'capital là, quoi, c'est là où je vois un peu la différence parce qu'avec les première année, c'est tout neuf, on démarre ensemble, on est</p>	<p>« la différence c'est qu'du coup j'considère qu'ils ont déjà un certain nombre de capital »</p> <p>« c'est super important de considérer ça »</p> <p>« de faire en sorte de pouvoir travailler à partir de euhhhh, de c'capital là »</p> <p>« c'est là où je vois un peu la différence parce qu'avec les première année, c'est</p>	<p>Capital, importance d'en tenir compte</p> <p>Continuité/progression</p> <p>Coconstruction</p>	Posture pédagogique

	<p>dans une construction de c’groupe, ENSEMBLE, où on a dès le départ travaillé sur ce qu’on voulait que soit cet espace là etc. ce travail j’ai pas pu l’faire avec les troisième année, ils ont créé une dynamique forcément différente avec la personne qui les a accompagnés pendant deux ans, et pour moi ce qui est important aussi c’est de pas venir euhhh, euh, impacter sur.... Enfin de pouvoir permettre que ce qui s’est mis en place ces deux années puisse se poursuivre là sur cette troisième année, euh, tout en étant sur des réflexions, euh, qui sont euh, qui auront un sens plus abouti...</p>	<p>tout neuf, on démarre ensemble, on est dans une construction de c’groupe, ENSEMBLE» « on a dès le départ travaillé sur ce qu’on voulait que soit cet espace là » « ils ont créé une dynamique forcément différente avec la personne qui les a accompagnés pendant deux ans » « de pouvoir permettre que ce qui s’est mis en place ces deux années puisse se poursuivre là sur cette troisième année » « tout en étant sur des réflexions, euh, qui sont euh, qui auront un sens plus abouti »</p>	<p>Contractualisation</p> <p>Développement du groupe</p> <p>Continuité</p> <p>Accomplissement</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
89-91	<p>C :hum...hum...</p> <p>A : ...que c’qui pouvait, c’qui peut euh, se réfléchir en première année quoi.</p>			
93-107	<p>C : hum, euh d’accord, et alors comment tu t’y prends pour combler ou compenser euh, ce capital dont tu disposes pas avec ce groupe là euh notamment euh... ?</p> <p>A ; Euh, bah, c’est-à-dire qu’encore une fois on fait avec le groupe, euh, donc en fonction, euhh, moi j’arrive à chaque fois, on s’est dit un p’tit peu ce sur quoi on allait pouvoir réfléchir, encore une fois avec les supports qu’on été préparés et puis on s’met d’accord un p’tit peu sur c’qu’ils ont envie d’exploiter ou pas ce jour là. Et puis euhhhh, moi ça</p>	<p>« on s’est dit un p’tit peu ce sur quoi on allait pouvoir réfléchir, encore une fois avec les supports qu’on été préparés » « puis on s’met d’accord un p’tit peu sur c’qu’ils ont envie d’exploiter ou pas ce jour là »</p>	<p>Négociation du contenu de travail</p> <p>Contractualisation</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>

	<p>m'a demandé de faire un travail à côté, c'est-à-dire, d'aller, d'aller lire leurs travaux sur les années précédentes, m'imprégner un p'tit peu de là où ils en étaient de leur progression, pour pouvoir savoir aussi comment, euh, enfin jusqu'où on peut les accompagner à travers ces espaces là quoi, pour avoir une meilleure connaissance de leur parcours et des acquis à travers, à travers leur expérience de stage, et là les écrits euh, plus élaborés qu'ils présentent pour le D.E quoi. Moi j'me suis concentrée là-dessus.</p> <p>Silence 5 secondes...</p>	<p>« ça m'a demandé de faire un travail à côté, c'est-à-dire, d'aller, d'aller lire leurs travaux sur les années précédentes, m'imprégner un p'tit peu de là où ils en étaient de leur progression »</p> <p>« pour avoir une meilleure connaissance de leur parcours et des acquis à travers, à travers leur expérience de stage »</p> <p>« et là les écrits euh, plus élaborés qu'ils présentent pour le D.E »</p>	<p>Appropriation et imprégnation des parcours</p> <p>Connaissance des parcours</p> <p>Supports pour y parvenir</p>	
109-120	<p>C : Euhhhh, j'avouais te demander, alors euh..... En quoi la concertation avec l'équipe pédagogique te permet aussi d'être dans ta fonction de formatrice et justement de pouvoir être, enfin d'avoir la posture qu'on attend de toi, en tout cas les groupes ?</p> <p>A : Soupir... Alors j'trouve qu'elle est essentielle, euh, pour que, euh, on soit tous sur des orientations qui soient LES MEMES ! Et que du coup on puisse aussi, à travers ces espaces qui sont des espaces privilégiés avec un formateur, qu'on porte aussi le discours d'une équipe quoi. Donc voilà, ça ça me semble primordial qu'on ait ces , ces temps d'échanges sur ce qu'il y a à l'intérieur d'un espace comme l'AP, ou autre pour être sûre qu'on porte en tout cas euh, un même projet. Et qu'on soit en</p>	<p>« Soupir... Alors j'trouve qu'elle est essentielle, euh, pour que, euh, on soit tous sur des orientations qui soient LES MEMES »</p> <p>« on puisse aussi, à travers ces espaces qui sont des espaces privilégiés avec un formateur, qu'on porte aussi le discours d'une équipe »</p> <p>«ça me semble primordial qu'on ait ces, ces temps d'échanges sur ce qu'il y a à l'intérieur d'un espace comme l'AP »</p> <p>« pour être sûre qu'on porte en tout cas euh, un même projet »</p> <p>« Et qu'on soit en capacité de renvoyer</p>	<p>Equipe et cohérence pédagogique</p> <p>Discours d'une équipe</p> <p>Nécessité des échanges en équipe</p> <p>Cohérence</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p>

	capacité de renvoyer aux étudiants, euh, euh, bah euh... (silence 4 secondes) euh, comment j'veux dire, le discours d'un projet euh, mené par une équipe quoi.	aux étudiants, euh, euh, bah euh... (silence 4 secondes) euh, comment j'veux dire, le discours d'un projet euh, mené par une équipe quoi. »	Projet commun	
122-124	C : hum, hum... A : Voilà			
126-129	C : Et est-ce que en arrivant ici en septembre donc, euh, tu as pu trouver à l'intérieur de ces concertations en équipe, A : alors...			
131-135	C : le, le matériau suffisant pour nourrir cette réflexion et la construction des temps d'accompagnement ? A : Euh, euh, pas de façon euh, spontanée on va dire, parce que les espaces qu'on a de concertation, qu'on avait en tout cas (rire)...	« pas de façon euh, spontanée on va dire, parce que les espaces qu'on a de concertation, qu'on avait en tout cas (rire)... »	Disparition des espaces de concertation d'équipe	Recherche action coopérative
137-141	C : rires A : le permettaient pas, enfin à mon sens. On n'était pas sur des réflexions purement pédagogiques, donc du coup quand on arrive c'est extrêmement euh, comment je vais dire, c'est fragilisant, entre guillemets...	« On n'était pas sur des réflexions purement pédagogiques » « quand on arrive c'est extrêmement euh, comment je vais dire, c'est fragilisant »	Disparité des temps d'échanges Déstabilisation	Recherche action coopérative Posture pédagogique

143-156	<p>C : hum, hum, hum...</p> <p>A : ...et ça demande du coup de, bah d'aller tout de suite se créer ses propres outils rapidement, alors là où j'ai trouvé c'est dans le contact avec les collègues directement, c'est-à-dire, ça m'a pas empêché d'aller voir un certain nombre de collègues et de poser un certain nombre de questions pour être sûre que j'avais bien compris les enjeux de cette euh, de cet espace là et puis de ce qu'on y faisait quoi. Donc voilà, ce qui m'a permis d'être orientée vers des outils et puis aussi de me donner des exemples concrets de la façon dont les uns et les autres s'y prennent à travers ces orientations là ou ces prescriptions qui ont été travaillées ; euh, et puis après finalement chacun s'y prend de façon très différente donc euh, donc ça m'a permis moi d'être un peu en confiance là-dessus. Mais c'est sûr que les espaces d'équipe, je les ai pas trouvés à mon arrivée. Pas du tout, non euhh, j'ai l'impression qu'on s'les crée là et là vraiment j'trouve complètement autre chose et j'trouve que ça vient complètement vérifier le côté vital de ces espaces là (élan) pour se redire...</p>	<p>« et ça demande du coup de, bah d'aller tout de suite se créer ses propres outils rapidement »</p> <p>« là où j'ai trouvé c'est dans le contact avec les collègues directement, c'est-à-dire, ça m'a pas empêché d'aller voir un certain nombre de collègues »</p> <p>« de poser un certain nombre de questions pour être sûre que j'avais bien compris les enjeux de cette euh, de cet espace là et puis de ce qu'on y faisait »</p> <p>« Donc voilà, ce qui m'a permis d'être orientée vers des outils et puis aussi de me donner des exemples concrets de la façon dont les uns et les autres s'y prennent à travers ces orientations là ou ces prescriptions qui ont été travaillées »</p> <p>« et puis après finalement chacun s'y prend de façon très différente donc euh, donc ça m'a permis moi d'être un peu en confiance là-dessus »</p> <p>« Mais c'est sûr que les espaces d'équipe, je les ai pas trouvés à mon arrivée »</p> <p>« j'ai l'impression qu'on s'les crée là et là vraiment j'trouve complètement autre chose et j'trouve que ça vient</p>	<p>Création d'outils personnels</p> <p>Contact collègues</p> <p>Echanges et clarification</p> <p>Partages d'expériences</p> <p>Pratiques hétérogènes rassurantes</p> <p>Démarche volontaire et non instituée</p> <p>Evolution des pratiques par la coopération</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Recherche action coopérative</p>
---------	--	--	--	--

		complètement vérifier le côté vital de ces espaces là (élan) pour se redire... »		
158-165	<p>C : c'est-à-dire, ces espaces, donc on a eu l'occasion d'en parler ensemble déjà sur cette initiative d'avoir des temps de réflexion qui n'étaient pas prévus ou institutionnalisés en tout cas, et du coup est-ce que ces temps permettent aujourd'hui euh, aussi d'alimenter cette réflexion par rapport aux A.P, ou euh... ?</p> <p>A : Euh, en fait y'a l'intention, l'intention y est, euhhh, par contre euh de nouveau très vite ces temps là sont absorbés par d'autres choses et j'trouve que ce temps là est très vite détourné de sa fonction première euh...</p>	<p>« en fait y'a l'intention, l'intention y est »</p> <p>« par contre euh de nouveau très vite ces temps là sont absorbés par d'autres choses et j'trouve que ce temps là est très vite détourné de sa fonction première »</p>	<p>Intention de coopération</p> <p>Dérive</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
167-173	<p>C : d'accord... Par l'ensemble, par l'équipe en fait dans son fonctionnement, c'est ça ?</p> <p>A : Ouais ! Enfin en tout cas sur les deux dernières réunions, c'était très clair. Euh de nouveau ces des espaces, voilà, qu'on prend pour régler des choses de type organisationnel très rapidement et qui du coup fait que au d'là des intentions de pouvoir réfléchir sur la question d'AP, ou euh, sur la question de la communication etc. parce qu'il y a plein de thématiques qui sont amenées eh ben, ben on n'y arrive pas quoi ! On n'y arrive pas...</p>	<p>« Ouais ! Enfin en tout cas sur les deux dernières réunions, c'était très clair »</p> <p>« de nouveau ces des espaces, voilà, qu'on prend pour régler des choses de type organisationnel très rapidement »</p> <p>« au d'là des intentions de pouvoir réfléchir sur la question d'AP, ou euh, sur la question de la communication [...] ben on n'y arrive pas quoi ! On n'y arrive pas »</p>	<p>Dérive</p> <p>Dérive, réunions détournées de leur objet premier</p> <p>Echec</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Recherche action coopérative</p>

175-180	<p>C : on n'y arrive pas ?</p> <p>A : On n'y arrive pas et là même dernièrement c'est même franchement détourné de son intention et euhhhh, du coup c'est vrai que, euh, le premier espace où on s'était dit faut vraiment qu'on formalise l'objet de cet espace, et bah, faut qu'on y revienne très rapidement parce que voilà, je m'aperçois que c'est rapidement</p>	<p>« c'est même franchement détourné de son intention »</p> <p>« le premier espace où on s'était dit faut vraiment qu'on formalise l'objet de cet espace »</p> <p>« faut qu'on y revienne très rapidement »</p>	<p>Dérive, réunions détournées de leur objet premier</p> <p>Espace dédié, étape loupée</p> <p>Projection</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Recherche action coopérative</p>
182-198	<p>C : Et comment ça s'explique selon toi justement le fait que ce soit apparemment difficile de mettre en place ce type de rencontre à visée plus pédagogique qu'organisationnelle ... ?</p> <p>A ; Bah en fait...</p> <p>C :... parce que moi j'ai pas pu y participer justement depuis sa mise en place sauf une fois et j'avoue que j'ai pas de regard vraiment sur ce qu'il s'y passe.</p> <p>A : Je sais pas, je pense qu'il y a différents enjeux, différentes choses qui se passent là, euh... après j pense que ce serait intéressant d'avoir l'avis de tout le monde hein sur cette question là mais euh, l'intention c'est clair, elle est partagée par tout le monde, tout le monde a besoin, besoin de ces espaces là et même si, même si on n'arrive pas encore à se donner ces temps d réflexion eh bien ça permet aussi la rencontre de l'équipe sur un mouvement d'équipe</p>	<p>« je pense qu'il y a différents enjeux, différentes choses qui se passent là »</p> <p>« j pense que ce serait intéressant d'avoir l'avis de tout le monde hein sur cette question là »</p> <p>« l'intention c'est clair, elle est partagée par tout le monde, tout le monde a besoin, besoin de ces espaces là »</p> <p>« même si on n'arrive pas encore à se donner ces temps d réflexion eh bien ça permet aussi la rencontre de l'équipe »</p> <p>« un mouvement d'équipe et non pas un groupe qui fonctionnerait chacun de son côté »</p> <p>« mais vraiment j'dirai la transformation</p>	<p>Enjeux</p> <p>Elargir la perception à l'équipe</p> <p>Unanimité des besoins de concertation</p> <p>Se rencontrer</p> <p>Volonté, mouvement</p> <p>Possibilité</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Recherche action coopérative</p>

	et non pas un groupe qui fonctionnerait chacun de son côté mais vraiment j'irai la transformation d'un groupe en une équipe quoi, donc j'ai l'impression que ça ça le permet, mais en fait comme les espaces qui traitent de question de l'ordre du pilotage, de l'organisationnel, ces espaces là ils existent pas ou extrêmement peu et donc dès qu'un créneau s'ouvre...	d'un groupe en une équipe » « j'ai l'impression que ça ça le permet » « mais en fait comme les espaces qui traitent de question de l'ordre du pilotage, de l'organisationnel, ces espaces là ils existent pas ou extrêmement peu et donc dès qu'un créneau s'ouvre... »	Insuffisance des espaces divers	
200-214	C : hum, hum... A : pour traiter des choses de la communication pure, de l'organisation pure, bah il est très vite absorbé par ça parce que on est tous pris dans des choses comme ça où il faut prendre des décisions rapidement, ça bouge en permanence, voilà, donc j'ai ce sentiment là. C'est aussi le fait qu'on n'a pas de pilotage ici, on n'a pas, en tout cas moi depuis que je suis arrivée j'ai assisté à l'éloignement d'un pilotage depuis le passage de Robert sur le pôle de la direction quoi, et qu'au coup cet espace là il arrive pas non plus par hasard, (rires) à n'importe quel moment quoi, il arrive à un moment où y'a plus de présence de quelqu'un qui pilote quoi, et et complètement il vient, il tombe à pic par rapport à ça sauf que c'est pas l'objet qu'on souhaite lui donner et du coup comment, comment, voilà. Donc y'a ça et y'a des gens qui sont énormément pris sur plein plein de choses donc du coup c'est pas possible d'être euh, toujours présent là, mais ça j'ai envie de dire que	« pour traiter des choses de la communication pure, de l'organisation pure » « il est très vite absorbé par ça parce que on est tous pris dans des choses comme ça où il faut prendre des décisions rapidement, ça bouge en permanence » « C'est aussi le fait qu'on n'a pas de pilotage ici » « en tout cas moi depuis que je suis arrivée j'ai assisté à l'éloignement d'un pilotage depuis le passage de Robert sur le pôle de la direction » « cet espace là il arrive pas non plus par hasard, (rires) à n'importe quel moment » « il arrive à un moment où y'a plus de présence de quelqu'un qui pilote » « il tombe à pic par rapport à ça sauf que c'est pas l'objet qu'on souhaite lui	Objet de travail Absorption de l'espace pour une autre utilité Absence de pilotage Eloignement du pilotage Explication du problème Substitution Contrainte	Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels

	<p>c'est presque pas grave parce que le côté positif des choses c'est de se dire qu'il y a un espace qui est toujours ouvert et qu'on peut y aller à n'importe quel moment et ça c'est bien.</p>	<p>donner » « y'a des gens qui sont énormément pris sur plein plein de choses donc du coup c'est pas possible d'être euh, toujours présent là » « mais ça j'ai envie de dire que c'est presque pas grave parce que le côté positif des choses c'est de se dire qu'il y a un espace qui est toujours ouvert et qu'on peut y aller à n'importe quel moment et ça c'est bien »</p>	<p>Disponibilités inégales</p> <p>Importance d'un espace toujours ouvert</p>	<p>Recherche action coopérative</p>
216-224	<p>C : hum, hum...</p> <p>A : j'ai l'impression que c'est une bonne chose et y'a aussi, euhmm, le fait qu'il faille aussi très rapidement définir comment on veut, enfin, qu'est-ce qu'on veut donner comme sens à cet espace là et comment on, euh, ouais, euh, comment on inscrit un peu le cadre parce que tout bêtement, enfin je vais dire ça parce qu'on est entre nous là, mais (rires), tu vois le fait que moi je fasse rapidement les comptes rendus sur mon ordinateur, que je balance ça à tout le monde, paf, on m'identifie et on commence à me renvoyer des choses à traiter qui sont pas de mon ressort ...</p>	<p>« j'ai l'impression que c'est une bonne chose » « le fait qu'il faille aussi très rapidement définir comment on veut, enfin, qu'est-ce qu'on veut donner comme sens à cet espace là » « comment on inscrit un peu le cadre » « je vais dire ça parce qu'on est entre nous là, mais (rires), tu vois le fait que moi je fasse rapidement les comptes rendus sur mon ordinateur, que je balance ça à tout le monde » « on m'identifie et on commence à me renvoyer des choses à traiter qui sont pas de mon ressort ... »</p>	<p>Perception positive</p> <p>Sens à définir</p> <p>Formalisation</p> <p>Rôle induit</p> <p>Interférences</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Contraintes ou bénéfiques organisationnels et institutionnels</p>

226-233	<p>C : HHUUUMMM, ah oui !</p> <p>A : et donc du coup tu vois, bah je me suis dit mince, même à ce niveau là les envois de message soient neutres quoi, parce qu'on voit bien, en l'absence de quelque chose, de pilotage, TOUT ce qui peut ressembler à de la communication ou autre est absorbée (rires) ou détourné de son objet. Donc, et en plus je trouve que là pour le coup ça pervertit les choses parce que d'un seul coup voilà, toute la communication se concentre sur quelqu'un et ça c'est pas le lieu quoi.</p>	<p>« en l'absence de quelque chose, de pilotage, TOUT ce qui peut ressembler à de la communication ou autre est absorbée (rires) ou détourné de son objet »</p> <p>« là pour le coup ça pervertit les choses parce que d'un seul coup voilà, toute la communication se concentre sur quelqu'un et ça c'est pas le lieu »</p>	<p>Substitution et détournement de l'objet</p> <p>Effet pervers</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
235-238	<p>C : hum. Est-ce qu'on peut faire un parallèle entre ce besoin de pilotage que peut avoir l'équipe ici et le besoin de pilotage peut-être des étudiants dans le cadre de l'AP ?</p> <p>A ; (silence 5 secondes). Ouais !!! C'est sûr, j'pense qu'on peut l'faire, tout à fait !</p>	<p>« C'est sûr, j'pense qu'on peut l'faire, tout à fait ! »</p>	<p>Analogie fonction d'encadrement étudiants/formateurs</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
240-247	<p>C : Et alors comment on peut travailler ce pilotage qui serait le nôtre finalement si on considère que nous-mêmes en tant que formateurs on n'est pas pilotés ?</p> <p>A : C'est une bonne... c'est un très bon lien dans le sens où voilà dans ces AP on y apporte un cadre qui est plutôt bien pensé sur lequel je pense chacun doit se (silence 5 secondes) se, se reposer entre guillemets</p>	<p>« c'est un très bon lien dans le sens où voilà dans ces AP on y apporte un cadre qui est plutôt bien pensé »</p> <p>« sur lequel je pense chacun doit se (silence 5 secondes) se, se reposer entre guillemets »</p>	<p>Apport d'un cadre</p> <p>Cadre comme support</p> <p>Cadre comme direction</p>	<p>Recherche action coopérative</p>

	mais en tout cas s'en servir comme ça et c'est ce cadre qui permet qu'on ait tous la même direction à prendre quoi, donc voilà, je pense que c'est sûr qu'on peut tout à fait faire le parallèle quoi. Evidemment.	« mais en tout cas s'en servir comme ça et c'est ce cadre qui permet qu'on ait tous la même direction à prendre »	commune	
249-255	C : silence. Rires. Les temps d'AP dont on parle depuis tout à l'heure là, ont une dénomination qui a un peu évolué, mais je sais pas si tu l'as déjà entendue dans ces termes mais on parle aussi d'accompagnement à la professionnalisation, donc y'a une évolution du vocabulaire qui est peut-être pas encore tout à fait entérinée, en tout cas on tend vers ça, euh, est-ce que ça fait une différence pour toi ? A : silence			
257-264	C : est-ce que, qu'est ce que ça t'évoque l'un ou l'autre ? A : pour moi, c'est toute la question de comment on met en mots la question des compétences, donc euh...(souples). (silence 4 secondes), ouais c'est en même temps euh (silence 3 secondes), ouais voilà je pense à ça comme ça, l'AP, accompagnement à la professionnalisation c'est vraiment comment on permet aux étudiants aussi de pouvoir euh, euh, euh, oh je vais pas trouver le mot, mais de pouvoir mettre en évidence l'acquisition de compétences.	« pour moi, c'est toute la question de comment on met en mots la question des compétences » « accompagnement à la professionnalisation c'est vraiment comment on permet aux étudiants aussi de pouvoir euh, euh, euh, oh je vais pas trouver le mot, mais de pouvoir mettre en évidence l'acquisition de compétences. »	Verbalisation des compétences Mise en évidence des compétences	Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques

266-273	<p>C : Donc la question des compétences, tu la raccroches à quoi finalement toi cette notion là ?</p> <p>A : Bah de comment on justifie de sa capacité à devenir professionnel aujourd'hui et que du coup euh, bah ce travail d'accompagnement à la professionnalisation c'est de permettre aux étudiants de faire vraiment le lien entre les activités qu'il vont pouvoir expérimenter au sein de leurs expériences de stage et tout ce qui est de l'ordre des concepts, de la théorie, du référentiel métier etc, qui va pouvoir au moment du D.E, permettre d'argumenter toute cette compréhension entre l'expérience et la théorie quoi.</p>	<p>« comment on justifie de sa capacité à devenir professionnel aujourd'hui » « ce travail d'accompagnement à la professionnalisation c'est de permettre aux étudiants de faire vraiment le lien entre les activités qu'il vont pouvoir expérimenter au sein de leurs expériences de stage et tout ce qui est de l'ordre des concepts, de la théorie, du référentiel métier » « qui va pouvoir au moment du D.E, permettre d'argumenter toute cette compréhension entre l'expérience et la théorie »</p>	<p>Compétences = justifier de sa capacité à être professionnel</p> <p>Permettre le lien théorie / expériences</p> <p>Argumentation de cette compréhension articulée</p>	<p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p>
275-277	<p>C : Donc ça fait quelques mois que tu es arrivée, auparavant tu n'étais pas formatrice...</p> <p>A : nan !</p>			
279-281	<p>C : Donc c'est un métier que tu découvres, on peut le dire...</p> <p>A : carrément !</p>			
283-285	<p>C : que tu découvres carrément (rires) !!!</p> <p>A : carrément et pour lequel je suis en apprentissage (rires) totalement !</p>			

<p>287-305</p>	<p>C : et justement alors cette question de travailler sur les compétences, comment t'appréhendes ça toi, comment euh, est-ce que c'est déjà un jargon qui te parle en tant que formatrice, euh voilà, est-ce que cette évolution la elle te, elle te, tu la conçois bien ?</p> <p>A : Si j'la conçois bien ? j'suis pas sûre, je ne suis pas au top de ça, en tout cas j'la comprends, j'y ai touchée en fait auparavant notamment avec toute la question du recrutement des professionnels, avec l'élaboration des fiches de poste, voilà avec l'accompagnement aussi professionnel dans l'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi dans la mise en évidence de leurs compétences à travers des carrières professionnelles quoi, donc voilà ça c'est quelque chose que j'ai vraiment expérimenté euh sur le terrain, entre le besoins sur l'organisation d'un service et donc du recrutement de quelqu'un qui est en capacité de pouvoir euh au delà d'un diplôme, au-delà de l'acquisition d'un diplôme de pouvoir mettre en évidence sa capacité à faire quoi, et... les activités pour lesquelles on l'attend. Donc ça c'est quelque chose que je comprends bien aujourd'hui, c'est quelque chose que j'avais touché aussi parce que voilà, j'ai accompagné des stagiaires aussi et qu'on était déjà sur ce travail là. Maintenant toute la différence, enfin, toute la question de... de... de la mise en mots, du vocabulaire de la... comment dire... de l'appropriation d'un savoir-faire jusqu'à la</p>	<p>« Si j'la conçois bien ? j'suis pas sûre, je ne suis pas au top de ça »</p> <p>« en tout cas j'la comprends, j'y ai touchée en fait auparavant notamment avec toute la question du recrutement des professionnels »</p> <p>« avec l'élaboration des fiches de poste, voilà avec l'accompagnement aussi professionnel dans l'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi dans la mise en évidence de leurs compétences à travers des carrières professionnelles »</p> <p>« c'est quelque chose que j'ai vraiment expérimenté euh sur le terrain, entre le besoins sur l'organisation d'un service et donc du recrutement de quelqu'un »</p> <p>« qui est en capacité de pouvoir euh au delà d'un diplôme, au-delà de l'acquisition d'un diplôme de pouvoir mettre en évidence sa capacité à faire »</p> <p>« j'ai accompagné des stagiaires aussi et qu'on était déjà sur ce travail là »</p> <p>« la question de... de... de la mise en mots, du vocabulaire de la... comment dire... de l'appropriation d'un savoir-faire jusqu'à la mise en évidence d'une</p>	<p>Conception en cours</p> <p>Compréhension de la compétence</p> <p>Mise en œuvre dans un autre contexte</p> <p>Expérimentation</p> <p>Compétences au-delà du diplôme</p> <p>Mise en valeur des compétences</p> <p>Verbalisation de la compétence</p>	<p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p>
----------------	---	--	---	---

	mise en évidence d'une compétence est quelque chose pour lequel je suis tout juste en train d'approcher ça.	compétence est quelque chose pour lequel je suis tout juste en train d'approcher ça »		
307-309	C : hum, hum, d'accord. A :Elles sont vachement dures tes questions !!! (rires)			
311-322	C : c'est vrai ? (rires) J'essaie de rebondir sur ce que tu dis. Donc on a vu, euh, par rapport à ta posture là, ce que tu pouvais essayer d'utiliser comme outils à mettre en place, toujours par rapport à ces temps d'AP, j'avais une question, euh, dans un monde un peu idéal, ou en tout cas (rire), enfin par rapport à ce que peuvent être tes besoins, dans cet exercice là, je sais pas, est-ce que tu as identifié des choses en particulier qui seraient vraiment aidantes euh, euh... voilà ? A : (silence 4 secondes), Des choses qui seraient vraiment aidantes ?... ce qui serait vraiment aidant ce serait qu'on puisse vraiment construire ensemble, ça c'est quelque chose qui serait extrêmement aidant, de pouvoir construire des temps ensemble, au-delà des thèmes qui sont abordés et de pouvoir aussi partager les expériences de chacun, ça c'est quelque chose qui, à mon avis, serait très très aidant	« ce qui serait vraiment aidant ce serait qu'on puisse vraiment construire ensemble » « au-delà des thèmes qui sont abordés et de pouvoir aussi partager les expériences de chacun, ça c'est quelque chose qui, à mon avis, serait très très aidant »	Coopération Partage d'expériences	Recherche action coopérative
324-340	C : les expériences de chacun en tant que formateur ? A ; En tant que formateur. Voilà, des expériences et	« qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné on a pu traiter de cette question là sous	Pratiques réflexives	Pratiques pédagogiques évolutives :

	<p>puis des réflexions, voilà qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné on a pu traiter de cette question là sous cette forme là et qu'est-ce que ça a pu produire et que voilà, que chacun puisse en dire quelque chose et se nourrir un petit peu de l'expérience de chacun là-dessus euh... voilà, qu'est-ce qui serait aussi quelque chose de ... C'est aussi, c'est aussi de pouvoir permettre davantage de préparations avec les étudiants eux-mêmes si tu veux, parce que j'ai l'impression qu'on est souvent dans là, dans la précipitation, tu vois au dernier moment et du coup moi j'aimerais bien pouvoir expérimenter le fait que ben quelque temps avant euh, euh, on s'refait contact et puis on alimente chacun avec un peu d'anticipation ce sur quoi on a envie de pouvoir échanger sur ces temps là quoi. Et même si c'est quelque chose que moi j'ai expérimenté d'une séance sur l'autre en se disant à chaque fin de séance bah la prochaine fois euh bah on va pouvoir regarder les choses sous cet angle là, j'ai jamais encore pris le temps de l'anticiper et ça c'est quelque chose que j'aimerais bien pouvoir faire et voir un peu comment les uns les autre aussi s'y prennent pour que y'ait aussi vraiment, euh, que ce soit vraiment un espace qui soit investi par les étudiants, euh, parce qu'on leur permet d'investir...</p>	<p>cette forme là et qu'est-ce que ça a pu produire » « que chacun puisse en dire quelque chose et se nourrir un petit peu de l'expérience de chacun là-dessus » « c'est aussi de pouvoir permettre davantage de préparations avec les étudiants eux-mêmes si tu veux » « j'ai l'impression qu'on est souvent dans là, dans la précipitation, tu vois au dernier moment » « moi j'aimerais bien pouvoir expérimenter le fait que ben quelque temps avant euh, euh, on s'refait contact et puis on alimente chacun avec un peu d'anticipation ce sur quoi on a envie de pouvoir échanger sur ces temps là » « j'ai jamais encore pris le temps de l'anticiper et ça c'est quelque chose que j'aimerais bien pouvoir faire » « j'aimerais bien pouvoir faire et voir un peu comment les uns les autre aussi s'y prennent »</p>	<p>Mutualisation</p> <p>Coopération avec les étudiants</p> <p>Précipitation</p> <p>Souhait d'anticipation</p> <p>Concertation d'équipe</p>	<p>réflexives et pragmatiques</p> <p>Recherche action coopérative</p> <p>Posture pédagogique</p>
342-350	<p>C : hum, hum, par rapport à, je reviens à ton groupe de troisième année, comment d'après toi ce groupe là, alors avec le temps que tu as passé à les connaître</p>			

	<p>aussi hein par rapport à l'antériorité de leur parcours, comment ils réussissent selon toi à investir ce temps d'échanges à travers le groupe ? Qu'est-ce que tu en perçois aujourd'hui avec du coup ces quelques mois de recul et d'accompagnement ? Comment fonctionne le groupe, qu'est-ce que tu as pu observer d'intéressant ou d'important justement autour des contenus ?</p> <p>A : (silence 5 secondes). Euh, alors ce qui m'a, ce qui a été difficile dans ce groupe là, c'est que du coup c'était un groupe qui était, euh, qui avait l'habitude de ne rien préparer, en fait.</p>	« ce qui a été difficile dans ce groupe là, c'est que du coup c'était un groupe qui était, euh, qui avait l'habitude de ne rien préparer »	Différence de pratique pédagogique	Posture pédagogique
351-358	<p>C : D'accord.</p> <p>A : Euh et donc du coup de faire un p'tit peu les choses en live, euh en fonction du sens du vent quoi, et de l'humeur du jour avec un groupe, un petit groupe puisque y'a que 7 étudiants et que 6 finalement la plupart du temps, donc euh un p'tit groupe et que bah en troisième année, bah y'a, on peut pu trop faire avec le sens du vent (rires) et du coup ça a demandé à rentrer dans des réflexions un p'tit peu plus élaborées et j pense que ça a pas été quelque chose de facile et du coup ça cassait un peu avec la dynamique précédente...</p>	<p>« de faire un p'tit peu les choses en live, euh en fonction du sens du vent et de l'humeur »</p> <p>« un p'tit groupe et que bah en troisième année, bah y'a, on peut pu trop faire avec le sens du vent (rires) et du coup ça a demandé à rentrer dans des réflexions un p'tit peu plus élaborées »</p> <p>« et j pense que ça a pas été quelque chose de facile et du coup ça cassait un peu avec la dynamique précédente »</p>	<p>Absence de préparation</p> <p>Progression nécessitant une approche approfondie</p> <p>Difficulté liée au changement</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Posture pédagogique</p>
360-373	<p>C : D'accord.</p> <p>A : Et du coup c'est quelque chose que j'ai observé</p>	« c'est quelque chose que j'ai observé via	Difficulté liée au	Les

	<p>via les visites de stage jusqu'aux évaluations formatives où je pense que voilà, même si c'est un groupe où y'a quelque chose de l'ordre de la confiance qui s'installe et où c'est vraiment le groupe où on doit vraiment apprendre à se connaître pour pouvoir permettre euh, on se respecte les uns les autres, hein ça c'est clair, c'est un groupe qui doit pouvoir aussi les amener vers l'aboutissement de leur certification, et que du coup là en troisième année euh bah il a fallu passer la vitesse supérieure avec pour le coup un mouvement de recul lié au fait que bah voilà, quand on est face au changement la première des étapes c'est de cccrrrooooo (rires), de mettre les pieds sur le frein quoi, voilà, donc j'ai vraiment vécu ça et du coup un groupe qui a euh... (silence 7 secondes) c'est étonnant je sais pas, comme c'est ma première expérience mais y'a une très forte solidarité sur le groupe étudiant et qui dans un premier temps a été tenté de freiner tous ensemble quoi (rires)...</p>	<p>les visites de stage jusqu'aux évaluations formatives » « même si c'est un groupe où y'a quelque chose de l'ordre de la confiance qui s'installe » « on doit vraiment apprendre à se connaître pour pouvoir permettre euh, on se respecte les uns les autres, hein ça c'est clair » « c'est un groupe qui doit pouvoir aussi les amener vers l'aboutissement de leur certification » « là en troisième année euh bah il a fallu passer la vitesse supérieure avec pour le coup un mouvement de recul » « quand on est face au changement la première des étapes c'est de cccrrrooooo (rires), de mettre les pieds sur le frein » « c'est étonnant je sais pas, comme c'est ma première expérience mais y'a une très forte solidarité sur le groupe étudiant et qui dans un premier temps a été tenté de freiner tous ensemble »</p>	<p>changement</p> <p>Confiance possible</p> <p>Rencontre nécessaire, respect</p> <p>Groupe comme support pour chacun</p> <p>Progression/méfiance</p> <p>Mouvement arrière</p> <p>Solidarité du groupe</p>	<p>apprenants</p> <p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
375-380	<p>C : ah oui, d'accord...</p> <p>A : Et puis qui petit à petit voilà a trouvé, a senti que vraiment c'était important d'aller au fond des choses quoi, et du coup, voilà, j'ai, j'ai...il a fallu que j'observe que j'essaie de respecter ce qui existait</p>	<p>« a senti que vraiment c'était important d'aller au fond des choses » « il a fallu que j'observe que j'essaie de respecter ce qui existait »</p>	<p>Changement de posture</p> <p>Adaptation</p>	<p>Posture pédagogique</p>

	mais du coup de les amener vers autre chose en fonction de l'échéance qui était la leur.	« les amener vers autre chose en fonction de l'échéance qui était la leur »	Rôle du formateur	
382-384	C : hum, hum, hum... A : je sais pas si ça répond à ta question ?			
386-394	C : si si, ouais, y'avait un autre point pour aller aussi dans ce sens, c'est-à-dire en dehors des temps formalisés ici d'AP, l'accompagnement se fait aussi à travers les rencontres tripartites en amont des stages, les visites de stage, puis les temps d'évaluation en fin d'année, euh alors ce temps n'a pas encore eu lieu pour les troisième année, mais par rapport aux autres temps d'accompagnement du coup, est-ce que euh, euh, tu as pu observer que ça avait une importance dans le dispositif, une importance particulière par rapport à ce que tu soulèves là de rencontre, peut-être avec le groupe et puis de... ? A : L'AP en tant que tel, est-ce que c'est un temps particulier ? C'est ça ?			
396-410	C : Est-ce que, nan l'ensemble du dispositif, est-ce qu'il contribue bien, est-ce que chaque modalité contribue bien finalement à l'accompagnement des étudiants ? A : Parfaitement, oui oui, parfaitement, fin vraiment là cette question de la notion de parcours j'trouve	« cette question de la notion de parcours j'trouve qu'elle s'incarne parfaitement	Adéquation accompagnement/parco	Contraintes

	<p>qu'elle s'incarne parfaitement dans tous ces temps de rencontre, de visite de stage et moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le même accompagnateur qui l'accompagne sur tous ces espaces parce que du coup vraiment on est en prise avec la progression des étudiants, y'a aussi j'pense une possibilité pour les étudiants de dire toutes les réflexions qui leur passent par la tête et d'avancer avec ça, vraiment de s'autoriser à pouvoir dire tout ce qu'il se passe quoi, et voilà je pense que c'est aussi cette organisation là qui le permet et qui les fait, qui les fait certainement avancer, je pense à autre chose mais ça vient de m'échapper ... (soupirs et silences de 5 secondes). Voilà, alors après par contre ce qui est délicat pour la place de l'accompagnateur c'est que, c'est que euhhh..., bah voilà c'est pas n'importe quelle posture que cette place là sur ces différents espaces pour permettre de garantir justement euh...</p>	<p>dans tous ces temps de rencontre » « moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le même accompagnateur qui l'accompagne sur tous ces espaces » « on est en prise avec la progression des étudiants » « une possibilité pour les étudiants de dire toutes les réflexions qui leur passent par la tête et d'avancer avec ça, » « je pense que c'est aussi cette organisation là qui le permet et qui les fait, qui les fait certainement avancer » « ce qui est délicat pour la place de l'accompagnateur c'est que, c'est que euhhh..., bah voilà c'est pas n'importe quelle posture que cette place là sur ces différents espaces »</p>	<p>urs</p> <p>Pertinence de la référence</p> <p>Pertinence</p> <p>Possibilité d'explicitation</p> <p>Organisation opérante</p> <p>Posture particulière</p>	<p>ou bénéfiques organisationnels et institutionnels</p> <p>Posture pédagogique</p>
412-424	<p>C : c'est-à-dire ?</p> <p>A : Bah c'est-à-dire qu'à la fois on est euh, dans une forme de proximité qui permet, euh qui crée ce lien et qui permet à l'étudiant d'être en capacité de pouvoir dire les choses, de pouvoir aussi poser ses limites, ses doutes, ses incertitudes par moment etc, et qu'au même moment on est là à un moment donné, sur une phase de certification et d'évaluation certificative et que là pour le coup on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel qui se dit</p>	<p>« on est euh, dans une forme de proximité qui permet, euh qui crée ce lien et qui permet à l'étudiant d'être en capacité de pouvoir dire les choses, de pouvoir aussi poser ses limites, ses doutes, ses incertitudes par moment » « qu'au même moment on est là à un moment donné, sur une phase de certification et d'évaluation certificative et</p>	<p>Proximité facilitante</p> <p>Dichotomie formateur/professionnel</p>	<p>Posture pédagogique</p>

	<p>demain, est-ce que cet étudiant là je l'envoie sur le marché du travail et est-ce que je suis responsable de ça et du coup la question de la neutralité entre guillemets, elle est pas simple quoi quand il s'agit de poser une évaluation formative qui sert à la question de la certification, moi là ça me questionne. Ca me questionne, ça me demande vraiment d'être TRES TRES au clair, nous en tant que formateurs pédagogiques, voilà sur ces différentes places qu'on peut avoir à travers ces espaces. Je sais pas si...</p>	<p>que là pour le coup on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel » « on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel qui se dit demain, est-ce que cet étudiant là je l'envoie sur le marché du travail et est-ce que je suis responsable de ça » « la question de la neutralité entre guillemets, elle est pas simple quoi quand il s'agit de poser une évaluation formative qui sert à la question de la certification, moi là ça me questionne » « ça me demande vraiment d'être TRES TRES au clair, nous en tant que formateur pédagogique, voilà sur ces différentes places qu'on peut avoir à travers ces espaces »</p>	<p>Responsabilité</p> <p>Clarification nécessaire des places</p>	
426-438	<p>C : Si, si, alors juste par rapport à la question de la responsabilité, euh, dans l'évaluation du parcours, selon toi la responsabilité elle incombe au formateur ?</p> <p>A : Euhhhh, ben en tout cas, fin oui y'a une forme de responsabilité sur ce qu'on va pouvoir poser avec lui sur ce qu'on aura observé et voilà, de la progression, alors je sais pas je dis ça dans la façon dont ces écrits sont utilisés, hein en terme de finalité, mais en tout cas je trouve qu'il faut qu'on se rappelle ces choses là</p>	<p>« oui y'a une forme de responsabilité sur ce qu'on va pouvoir poser avec lui sur ce qu'on aura observé et voilà, de la progression » « je dis ça dans la façon dont ces écrits sont utilisés, hein en terme de finalité,</p>	<p>Responsabilité liée à l'accompagnement</p> <p>Réflexion sur les actes</p>	<p>Posture pédagogique</p>

	<p>quoi et peut-être qu'on s'en dise quelque chose sur la place de nos derniers écrits. Moi je me la pose aujourd'hui parce que j'arrive à un moment donné sur l'accompagnement de troisième année où je n'ai pas une vision globale des trois années et que là je vais poser une évaluation, qui pour moi est une appréciation, je vais apprécier un parcours que j'aurai vu partiellement, euh donc j'ai le sentiment de donner mon avis, mais si mon avis doit servir à la certification, bah voilà, quelle est la mesure de ma responsabilité dans cette histoire là?</p>	<p>mais en tout cas je trouve qu'il faut qu'on se rappelle ces choses là quoi et peut-être qu'on s'en dise quelque chose sur la place de nos derniers écrits »</p> <p>« j'arrive à un moment donné sur l'accompagnement de troisième année où je n'ai pas une vision globale des trois années et que là je vais poser une évaluation »</p> <p>« je vais apprécier un parcours que j'aurai vu partiellement »</p> <p>« j'ai le sentiment de donner mon avis, mais si mon avis doit servir à la certification, bah voilà, quelle est la mesure de ma responsabilité dans cette histoire là? »</p>	<p>Evaluation tronquée</p> <p>Peur de se tromper</p> <p>Evaluation</p>	
440-454	<p>C : Oui, mais tu, tu parlais aussi de proximité et du coup alors d'évaluation avec peut-être quelque chose euh, la question des places, quelque chose d'antinomique, l'évaluation avec la proximité, en même temps la proximité permet que l'appréciation elle soit... négociée... convenue ... avec l'étudiant. Comment tu, comment tu pratiques, comment tu vois ça ?</p> <p>A : Bien sûr oui, tout à fait (rires), sauf que du coup je sais pas si vraiment je suis en mesure d'évaluer les compétences (silence 3 secondes) d'un étudiant que j'aurai accompagné qu'une seule année au regard des</p>	<p>« je sais pas si vraiment je suis en mesure d'évaluer les compétences (silence 3 secondes) d'un étudiant que j'aurai accompagné qu'une seule année au regard des exigences du diplôme d'Etat »</p>	<p>Remise en question</p>	<p>Posture pédagogique</p>

	exigences du diplôme d'Etat. Que cette évaluation, cette appréciation elle soit concertée, évidemment, parce qu'elle se fait forcément avec l'étudiant et là pour le coup ça me pose aussi la question des étudiants qu'on ne voit pas et pour lesquels il faut poser une appréciation, et moi je serai tentée de dire : « je ne peux pas (rires) donner mon avis sur cette question là, sur le parcours de tel ou tel étudiant », mais euh... enfin je sais pas si tu comprends ce que je veux dire ? Voilà, qu'on puisse poser une appréciation, évidemment, euh que cette appréciation euh... vienne euh forcément justifier d'une compétence acquise ou pas, ça me pose question.	« Que cette évaluation, cette appréciation elle soit concertée, évidemment, parce qu'elle se fait forcément avec l'étudiant » « ça me pose aussi la question des étudiants qu'on ne voit pas et pour lesquels il faut poser une appréciation » « qu'on puisse poser une appréciation, évidemment, euh que cette appréciation euh... vienne euh forcément justifier d'une compétence acquise ou pas, ça me pose question »	Appréciation concertée Si étudiant absent ? Appréciation du parcours à différencier de la possibilité de justifier d'une compétence	
456-459	C : ça te pose question, d'accord. A : Mais certainement parce que voilà je me trouve avec un groupe de troisième année pour lequel j'ai vraiment une vision que trop partielle.			
461-469	C : hum, hum... A : et pour lequel, voilà les écrits qu'ils posent et leur argumentation restent à mon sens très euh, très superficielle... pour une partie du groupe quoi. Et que voilà, pour moi c'est certainement aussi la question de, comme tu le dis aussi souvent, de la mise en mots, et que comme du coup j'ai pas une observation plus large, je me dis mais si aujourd'hui ils arrivent pas à le dire, est ce que c'est parce que en	« les écrits qu'ils posent et leur argumentation reste à mon sens très euh, très superficielle pour une partie du groupe » « pour moi c'est certainement aussi la question de, comme tu le dis aussi souvent, de la mise en mots » « je me dis mais si aujourd'hui ils arrivent	Qualité des travaux du groupe à revoir Problème de mise en mots ? Vocabulaire ?	Les apprenants

	<p>effet, c'est vraiment une question de vocabulaire etc, ou est-ce que c'est une question d'expérimentation trop juste, d'appropriation trop juste, je sais pas... (rires).</p>	<p>pas à le dire, est ce que c'est parce que en effet, c'est vraiment une question de vocabulaire » « ou est-ce que c'est une question d'expérimentation trop juste, d'appropriation trop juste »</p>	<p>Expérimentation et appropriation trop justes ?</p>		
471-478	<p>C : Et, euh, puisque tu constates des disparités au sein du groupe, c'est-à-dire que ça concerne certains étudiants, mais d'autres y parviennent mieux à l'écrit à produire, alors sans que ce soit par comparaison, mais par confrontation, est-ce que tu as repéré parmi ceux qui arrivent bien justement à écrire sur leurs compétences ce qui leur permet d'y arriver finalement, dans leur parcours, est-ce qu'il y a une explication, je sais pas, un début d'explication possible à ça ? Une réflexion ?</p> <p>A : Ce que je pense c'est que c'est vraiment de l'ordre de la réflexion.</p>				
480-494	<p>C : C'est-à-dire de la capacité à réfléchir...</p> <p>A : C'est-à-dire de la capacité à réfléchir tout au long de leur formation sur ce qu'ils vivent euh, ce qu'ils en comprennent, sur ce qu'ils pensent avoir acquis, sur ce qu'ils pensent devoir faire évoluer etc. C'est vraiment sur la question d'une réflexion permanente qui n'est pas possible pour tout le monde et je pense aussi que c'est lié à la capacité à... c'est dire comment on apprend à réfléchir, je pense qu'il y a</p>	<p>« de la capacité à réfléchir tout au long de leur formation sur ce qu'ils vivent euh, ce qu'ils en comprennent, sur ce qu'ils pensent avoir acquis, sur ce qu'ils pensent devoir faire évoluer etc » « C'est vraiment sur la question d'une réflexion permanente qui n'est pas possible pour tout le monde et je pense aussi que c'est lié à la capacité à... c'est</p>	<p>Capacité de réflexion des étudiants</p> <p>Différence de capacités</p>	<p>Les apprenants</p>	

	<p>aussi quelque chose de cet ordre là. Pour le coup y'a des étudiants qui sont déjà dans une forme de maturité professionnelle parce qu'ils ont déjà, voilà, expérimenté des parcours professionnels et qui font qu'aujourd'hui ils ont un autre regard sur les choses et euh, en tout cas ils ont un autre, ils ont une forme de besoin d'y réfléchir. S'ils sont là c'est aussi parce qu'à un moment donné ils ont réfléchi sur leur carrière professionnelle et donc voilà y'a vraiment une réflexion qui les a amenés ici et cette réflexion elle se poursuit. Pour des étudiants, pour d'autres étudiants, et je trouve que c'est le cas là, qui sont euh, directement en poursuite d'études, on n'est pas sur les mêmes capacités de réflexion, donc euh, voilà ;, après euh je pense que c'est aussi de l'ordre de l'apprentissage.</p>	<p>dire comment on apprend à réfléchir » « des étudiants qui sont déjà dans une forme de maturité professionnelle » « ils ont un autre regard sur les choses et euh, en tout cas ils ont un autre, ils ont une forme de besoin d'y réfléchir » « Pour des étudiants, pour d'autres étudiants, et je trouve que c'est le cas là, qui sont euh, directement en poursuite d'études, on n'est pas sur les mêmes capacités de réflexion »</p>	<p>Parcours professionnel et maturité Approfondissement</p> <p>En poursuite d'études, capacités de réflexion moindre</p>	
496-503	<p>C : juste une dernière question par rapport à ça , ce que tu as pu observer là, c'est-à-dire des étudiants qui n'ont pas cette même capacité de réflexion, tu as accueilli aussi des stagiaires dans ta carrière, est-ce que tu constates aussi... est-ce qu'il y a une évolution finalement entre ce que pouvait être le profil des étudiants peut-être y a quelques années, avant cette réforme du diplôme d'Etat, par exemple, et les étudiants qu'on sélectionne et qu'on accueille aujourd'hui en centre de formation ?</p> <p>A : (silence)</p>			

505-509	<p>C : Est-ce que tu as l'impression que les profils sont différents ?</p> <p>A : (silence 2 secondes). J'ai pas suffisamment de matière pour dire là dessus, par contre la question du choix professionnel, j'ai le sentiment que c'est différent, j'ai l'impression d'être face à des étudiants qui ne sont pas sûrs.</p>	« la question du choix professionnel, j'ai le sentiment que c'est différent, j'ai l'impression d'être face à des étudiants qui ne sont pas sûrs »	Incertitudes des étudiants liées au choix professionnel	Les apprenants
511-514	<p>C : qui ne sont pas sûrs ?</p> <p>A :...de leur choix professionnel. Et ça c'est pas quelque chose que j'imaginai possible et auquel j'ai été confrontée auparavant.</p>	« de leur choix professionnel. Et ça c'est pas quelque chose que j'imaginai possible »	Aspect nouveau	Les apprenants
516-518	<p>C : Donc ça te paraît assez nouveau ça ?</p> <p>A : Ouais.</p>			
520-526	<p>C : Hum, hum, hum. Du coup est-ce que ça conditionne chez le formateur une prise en compte aussi nouvelle de cette réalité là, est-ce que ça impose aussi dans la posture d'emblée certains préalables qui n'existaient peut-être pas auparavant ? Je sais pas est-ce que t'as eu l'occasion d'y réfléchir ?</p> <p>A : Ben oui parce que j'y réfléchis là avec les premières années (rires), oui oui complètement, après euh...</p>			

528-531	<p>C : Dans lequel tu es confrontée à cette réalité là ?</p> <p>A : Ah complètement, voilà donc je me pose des questions et encore une fois c'est très bien qu'on se les pose tous ensemble.</p>	« je me pose des questions et encore une fois c'est très bien qu'on se les pose tous ensemble ».	Mutualisation de la réflexion	Recherche action coopérative
533-539	<p>C : rires</p> <p>A : rires, qu'on se les pose tous ensemble pour savoir justement quelle doit être notre posture dans cette histoire là parce que forcément ça a un impact dans la façon dont certains étudiants s'engagent dans la formation, y'a aussi des enjeux derrière qui font que même si ils sont pas sûrs, ce dont ils sont sûrs c'est qu'il faut continuer coûte que coûte, enfin j'ai l'impression, c'est mon impression.</p>	<p>« qu'on se les pose tous ensemble pour savoir justement quelle doit être notre posture dans cette histoire là parce que forcément ça a un impact dans la façon dont certains étudiants s'engagent dans la formation »</p> <p>« y'a aussi des enjeux derrière qui font que même si ils sont pas sûrs, ce dont ils sont sûrs c'est qu'il faut continuer coûte que coûte, enfin j'ai l'impression, c'est mon impression »</p>	<p>Adaptation face à cette réalité</p> <p>Enjeux liés à la formation, l'emploi</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p>
541-556	<p>C : Pour quelles raisons ça ?</p> <p>A : Pour des questions de marchés du travail, pour des questions voilà, même si aujourd'hui on est sur l'approche compétences, la question du diplôme est encore... je pense qu'on est vraiment à la mutation là ! Entre deux périodes, et qu'on a encore des étudiants qui sont encore sûrs qu'il faut avoir impérativement un diplôme en poche même si demain on leur demandera d'être multitâches (rires), et d'en faire la preuve, donc du coup voilà y'a cette</p>	<p>« Pour des questions de marchés du travail »</p> <p>« même si aujourd'hui on est sur l'approche compétences, la question du diplôme est encore... »</p> <p>« je pense qu'on est vraiment à la mutation là ! Entre deux périodes, et qu'on a encore des étudiants qui sont encore sûrs qu'il faut avoir</p>	<p>Marché du travail</p> <p>Importance du diplôme</p> <p>Mutation, certitude sur la nécessité du diplôme</p>	

	<p>espèce de carotte qui est vitale et du coup on retrouve, même en troisième année, sur mon groupe d'accompagnement, on retrouve des étudiants qui sont là aussi parce qu'ils pensent qu'il faut aller jusqu'au bout quoi. Et qui encore en troisième année sont pas sûrs. Donc ça c'est vraiment quelque chose de nouveau sur des formations comme celle-là, c'est quelque chose qui me surprend. C'est une question que je me pose, ce qui m'importe c'est qu'on puisse ensemble, en équipe, construire un cadre et pouvoir activer ce cadre de la même façon pour permettre à ces étudiants malgré tout de cheminer avec ce qu'ils sont mais de comprendre aussi dans quelle formation ils se sont engagés et de le comprendre peut-être le plus tôt possible pour eux.</p>	<p>impérativement un diplôme en poche » « du coup on retrouve, même en troisième année, sur mon groupe d'accompagnement, on retrouve des étudiants qui sont là aussi parce qu'ils pensent qu'il faut aller jusqu'au bout » « Et qui encore en troisième année sont pas sûrs. Donc ça c'est vraiment quelque chose de nouveau sur des formations comme celle-là, c'est quelque chose qui me surprend » « ce qui m'importe c'est qu'on puisse ensemble, en équipe, construire un cadre et pouvoir activer ce cadre de la même façon pour permettre à ces étudiants malgré tout de cheminer avec ce qu'ils sont mais de comprendre aussi dans quelle formation ils se sont engagés et de le comprendre peut-être le plus tôt possible pour eux »</p>	<p>Aller jusqu'au bout</p> <p>Pas sûrs jusqu'en 3^{ème} année</p> <p>Permettre grâce au cadre la prise de conscience plus tôt</p>	<p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p>
--	---	--	---	---

Annexe 3 – Tableau de classification entretien Léa

Tableau 2 - Exploitation des données - entretien avec Léa⁹⁸

Légende : classement par thèmes selon les couleurs suivantes

- 1) Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
- 2) Posture pédagogique
- 3) Recherche action coopérative
- 4) Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques
- 5) Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels
- 6) Les apprenants

⁹⁸ Prénom fictif

N° de lignes	Intercations	Unités de sens	Sous-thèmes	Thèmes
3-17	<p>C1 : Léa, merci d'm'accueillir pour cet entretien. Donc je travaille... je mène une recherche sur la démarche de professionnalisation des étudiants qu'on accompagne ici en centre de formation, et... je cherche à comprendre en terme de compétence comment les accompagner au mieux pour leur permettre d'explicitier...justement, lors des retours d'expérience sur le terrain, dans le cadre de l'alternance, donc leur permettre d'explicitier les compétences acquises.</p> <p>Donc j'ai souhaité t'interviewer, donc j'te r'mercie d'avoir accepté, par rapport à l'expérience qui peut être la tienne ici en centre de formation et le fait que tu accompagnes également des groupes.</p> <p>Alors j'avais plusieurs questions à te poser : déjà je savais plus exactement depuis combien de temps tu étais formatrice ici au centre de formation?</p> <p>L1 : alors,..... Je suis arrivée ici en septembre 94...</p>			
19-27	<p>C2 : d'accord...et donc tu es amenée encore aujourd'hui à accompagner des groupes d'accompagnement pédagogique ou des groupes d'accompagnement à la professionnalisation, hein... il y a les deux appellations... j'voulais savoir... mais de façon assez ouverte quelle est ta façon de procéder avec les groupes que tu accompagnes... est-ce que tu as une préparation particulière, est ce que tu as une</p>			

	<p>façon de procéder dans ces temps spécifiques ?</p> <p>L2 : Euh... aujourd'hui donc j'accompagne un groupe par an... donc en fait, je vais au bout... bon j'ai été au bout du groupe que j'ai accompagné quand j'ai changé de poste pour la formation continue...donc là j'ai changé de groupe... donc à chaque fois, j'ai un groupe</p>	« j'accompagne un groupe par an... donc en fait, je vais au bout »	Accompagnement complet	Posture pédagogique
29-32	<p>C3 : D'accord...</p> <p>L3 : Donc là le groupe que j'accompagne est en 2^{ème} année donc je l'ai rencontré pour la première fois l'année dernière.. euh... l'année dernière</p>	« là le groupe que j'accompagne est en 2 ^{ème} année donc je l'ai rencontré pour la première fois l'année dernière »	Début de l'accompagnement	Posture pédagogique
34-36	<p>C4 : D'accord...</p> <p>L4 : La question c'est comment... hum... ma façon de procéder ?</p>			
38-52	<p>C5 : Oui... en..en terme... euh... un... effectivement.. soit en terme de posture...par rapport à l'accompagnement... aussi par rapport aux spécificités parce qu'il y a plusieurs années...les étudiants ne sont pas au même stade dans leur parcours...que finalement la posture est toujours la même... dire que c'est surtout le groupe qui détermine un p'tit peu le.. le..contenu</p>			

	<p>d'l'accompagnement... enfin... voilà...donc quelle est ta façon d'procéder ?</p> <p>L5 : Alors euh.. oui...ça évolue par exemple... la je sortais d'un groupe de troisième année... donc... j'avais pas d'autre groupe donc là j'ai recommencé avec un groupe de première année...ça m'a demandé une p'tite réadaptation... a... c'qu'était... parce que là j'suis plus en formation initiale tout le temps et du coup ça m'a demandé une petite réadaptation. Donc j'accueille les étudiants première année. Donc moi je dirais qu'en terme de préparation...c'est... moi ma préparation ça a été de faire connaissance... A partir du moment où je savais quelle était la composition du groupe... de voir qui étaient les étudiants... et avant la première rencontre d'être le plus disponible possible pour cette journée là... c'est-à-dire d'être le plus disponible possible, pour cette journée là....</p>	<p>« ça évolue par exemple... la je sortais d'un groupe de troisième année... donc... j'avais pas d'autre groupe donc là j'ai recommencé avec un groupe de première année...ça m'a demandé une p'tite réadaptation »</p> <p>« là j'suis plus en formation initiale tout le temps et du coup ça m'a demandé une petite réadaptation. »</p> <p>« moi ma préparation ça a été de faire connaissance »</p> <p>« et avant la première rencontre d'être le plus disponible possible pour cette journée là »</p>	<p>Adaptation au groupe</p> <p>Réadaptation</p> <p>Préparation</p> <p>Disponibilité</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
54-69	<p>C6 : Hum Hum...</p> <p>L6 : ... qu'on puisse se rencontrer. Parce qu'en fait en première année c'était la première rencontre... pour eux... pour eux entre eux...et vis-à-vis de moi... et je crois que ma préparation ça a été d'être le plus disponible pour eux et avec évidemment un objectif que je finis par avoir peaufiné au fur et à mesure des années... c'est-à-dire...que le .. la finalité de ce groupe d'accompagnement c'est un accompagnement sur trois ans du même groupe... un</p>	<p>« qu'on puisse se rencontrer »</p> <p>« en première année c'était la première rencontre... pour eux... pour eux entre eux...et vis-à-vis de moi »</p> <p>« je crois que ma préparation ça a été d'être le plus disponible pour eux »</p> <p>« avec évidemment un objectif que je finis par avoir peaufiné au fur et à mesure des années... c'est-à-dire...que</p>	<p>Se rencontrer</p> <p>Entre eux, ensemble</p> <p>Disponibilité</p> <p>Objectifs : 3 ans ensemble</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>

	<p>accompagnement à la professionnalisation. Mais c'est aussi qu'ils puissent se rencontrer entre eux... que j'leur fasse... qu'ils puissent... que je leur crée les conditions... pour qu'ils soient en confiance...qu'ils puissent vivre ça comme un groupe de travail, qu'ils n'aient pas peur de s'exposer les uns vis-à-vis des autres. Qu'ils soient confiance dans la confidentialité de ce groupe et vis-à-vis de moi. Qu'ils se disent qu'ici les choses elles étaient là pour être travaillées... qu'il y'avait pas de bêtises à dire...ou des choses ou de conneries... entre guillemets...de..de..créer... de..créer le climat d'écoute... qu'ils se sentent suffisamment en confiance... et ça.. et ça.. ça demande ...vraiment je dirai sans... de la disponibilité... c'est essentiellement ma préparation c'était ça en première année.</p>	<p>le .. la finalité de ce groupe d'accompagnement c'est un accompagnement sur trois ans du même groupe... un accompagnement à la professionnalisation. »</p> <p>« Mais c'est aussi qu'ils puissent se rencontrer entre eux »</p> <p>« que je leur crée les conditions... pour qu'ils soient en confiance...qu'ils puissent vivre ça comme un groupe de travail, qu'ils n'aient pas peur de s'exposer les uns vis-à-vis des autres »</p> <p>« Qu'ils soient confiance dans la confidentialité de ce groupe et vis-à-vis de moi »</p> <p>« Qu'ils se disent qu'ici les choses elles étaient là pour être travaillées... qu'il y'avait pas de bêtises à dire...ou des choses ou de conneries... entre guillemets »</p> <p>« de..créer le climat d'écoute... qu'ils se sentent suffisamment en confiance »</p> <p>« ça demande ...vraiment je dirai sans... de la disponibilité »</p>	<p>Se rencontrer entre eux</p> <p>Créer les conditions de la confiance</p> <p>Confiance et confidentialité</p> <p>Sérieux</p> <p>Climat d'écoute pour la confiance</p> <p>Disponibilité</p>	<p>Posture pédagogique</p>
71-81	<p>C7 : D'accord...hum... d'accord...</p> <p>L7 : Et puis avec le fil conducteur qu'est fixé dans l'équipe... c'est-à-dire, je sais un peu... je lis toujours les documents qui précèdent pour savoir un</p>	<p>« Et puis avec le fil conducteur qu'est fixé dans l'équipe »</p> <p>« je lis toujours les documents qui</p>	<p>Fil conducteur équipe</p> <p>Supports</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Pratiques</p>

	<p>peu c'qui est attendu...pour qui se sentent pas... pour qui soient logés à la même enseigne que les autres. Et puis d'autant plus que j'suis un p'tit peu... un peu en décalé... c'est-à-dire... qu'ils soient tous logés à la même enseigne... ils savent que je suis pas tout le temps dans la formation initiale.. ils ne me voient pas tout le temps.. tout le temps en cours.. c'est ce qu'ils me disent alors qu'avant les étudiants ils me voyaient en cours...là ils m'voient que pendant les accompagnements pédagogiques. Donc j'essaie... voilà.. première préparation... j'essaie d'être pour ce jour là disponible.</p>	<p>précèdent pour savoir un peu c'qui est attendu...pour qui se sentent pas... pour qui soient logés à la même enseigne que les autres » « d'autant plus que j'suis un p'tit peu... un peu en décalé... » « ils ne me voient pas tout le temps.. tout le temps en cours.. c'est ce qu'ils me disent alors qu'avant les étudiants ils me voyaient en cours » « première préparation... j'essaie d'être pour ce jour là disponible</p>	<p>Décalage lié à la situation</p> <p>Peu visible</p> <p>Disponibilité</p>	<p>pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Posture pédagogique</p>
83-95	<p>C8 : D'accord</p> <p>L8 : ... c'est mon fil conducteur. C'est c'qui m'porte. Mais c'est pas suffisant, parce qu'une fois qu'on s'est compris à la première rencontre : sur c'qu'on v'nait faire ensemble, sur l'objectif du groupe, sur c'que j'leur proposais, sur la façon dont je leur proposais de travailler... sur comment... euh... sur comment ils pouvaient m'interpeller, sur le fait qu'à...à...à certains moment j'étais autant à leur disposition qu'à la disposition des formateurs qui allaient les accueillir sur le terrain. Je leur explique un peu les modalités. Et à quel moment on va se voir... et...et... dans quel cursus... et après évidemment au cours du temps qui passe la connaissance du groupe et de chacun se fait...</p>	<p>« c'est mon fil conducteur. C'est c'qui m'porte » « Mais c'est pas suffisant, parce qu'une fois qu'on s'est compris à la première rencontre » « sur c'qu'on v'nait faire ensemble, sur l'objectif du groupe, sur c'que j'leur proposais, sur la façon dont je leur proposais de travailler » « sur comment ils pouvaient m'interpeller, sur le fait qu'à...à...à certains moment j'étais autant à leur disposition qu'à la disposition des formateurs qui allaient les accueillir sur le terrain. »</p>	<p>Fil conducteur</p> <p>Insuffisante</p> <p>Modalités</p> <p>Mise à disposition</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>

	et...et...du coup évidemment que je... ça se croise avec la connaissance que j'ai d'eux. c'est-à-dire où ils en sont en stage...des lieux de stage...ça veut dire que quand j'les rencontre la deuxième fois... à la fin du premier temps de stage...	« après évidemment au cours du temps qui passe la connaissance du groupe et de chacun se fait »	Connaissance avec le temps	
97-107	C9 : oui.. L9... se passe différemment parce que j'les ai pas vu sur leurs lieux de stage, mais ils reviennent avec plein d'informations... avec plein de...un premier contact avec le terrain et pareil... là j'essaie d'être disponible et de me remettre aussi... de pas être en train de donner un cours mais d'écouter c'qu'ils ont compris de ce premier temps de stage, pour pouvoir les faire repartir sur un...un autre temps de travail... pour qu'ils puissent peut-être trouver d'autres éléments de réponse aux questions qui s'posent à ce jour... dans ce temps là. Voilà ma dynamique c'est plutôt de favoriser à c'qui puissent repartir avec d'autres billes... qu'ils puissent continuer à travailler, continuer à avancer et... qu'au temps suivant on puisse travailler à partir de là où ils en seront.	« j'les ai pas vu sur leurs lieux de stage, mais ils reviennent avec plein d'informations... avec plein de...un premier contact avec le terrain » « là j'essaie d'être disponible et de me remettre aussi... de pas être en train de donner un cours mais d'écouter c'qu'ils ont compris de ce premier temps de stage » « pour pouvoir les faire repartir sur un...un autre temps de travail... pour qu'ils puissent peut-être trouver d'autres éléments de réponse aux questions qui s'posent à ce jour » « ma dynamique c'est plutôt de favoriser à c'qui puissent repartir avec d'autres billes... qu'ils puissent continuer à travailler, continuer à avancer » « et... qu'au temps suivant on puisse travailler à partir de là où ils en seront »	Premier contact avec le terrain Disponibilité pour savoir ce qui est compris Trouver d'autres réponses aux questions Alimenter pour avancer Continuité du travail	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes Posture pédagogique

109-119	<p>C10 : D'accord... est-ce que ... même si on n'est que sur la première année pour l'instant... est-ce que tu utilises des outils particuliers pour l'animation d'ces groupes sur un plan pédagogique ?</p> <p>L10 : Alors.. alors.. j'utilise pas d'outils... c'est-à-dire ça m'est arrivé de parler... il y a eu des temps où l'équipe avait réfléchi à des outils... le blason... des outils que moi j'maitrise pas mais que des collègues comme D, avaient connus en formation... moi j'me sentais pas très à l'aise pour me servir de ces outils. J'ai d'temps en temps utilisé des techniques qu'on peut pas considérer comme des outils. Par exemple pour qu'ils s'présentent de proposer qu'ils présentent le voisin. A un moment donné ça m'est arrivé de proposer ce genre de chose, il m'est arrivé de proposer... mais non j'n'utilise pas d'outils... c'est-à-dire ...</p>	<p>« j'utilise pas d'outils » « il y a eu des temps où l'équipe avait réfléchi à des outils... le blason... des outils que moi j'maitrise pas mais que des collègues comme D, avaient connus en formation » « moi j'me sentais pas très à l'aise pour me servir de ces outils » « J'ai d'temps en temps utilisé des techniques qu'on peut pas considérer comme des outils » « Par exemple pour qu'ils s'présentent de proposer qu'ils présentent le voisin. »</p>	<p>Pas d'outils</p> <p>Insuffisance de maîtrise de ceux existants</p> <p>Pas à l'aise</p> <p>Techniques comme outils</p> <p>Exemple</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
121-123	<p>C11 : D'accord</p> <p>L11... non... j'n'utilise pas d'outils..</p>	<p>« non... j'n'utilise pas d'outils.. »</p>	<p>Pas d'outils</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
125-127	<p>C12 : D'accord</p> <p>L12 : ... non... j'n'utilise pas d'outils..</p>	<p>« non... j'n'utilise pas d'outils.. »</p>	<p>Pas d'outils</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>

<p>129-155</p>	<p>C13 : et alors ensuite en deuxième année, alors les étudiants... ou alors il reste encore un dernier temps de retour en première année... après le...</p> <p>(7' : 21)</p> <p>L13 :... ouis c'est-à-dire qu'après le retour de stage, il y a la deuxième période de stage qui se déroule en ce moment... ils reviennent donc là par contre... il reviennent et là je commence à...y'a une visite de stage donc là on a eu une rencontre individuelle et on se retrouve en groupe un peu différemment. Alors j'essaie de faire en sorte que...que la mutualisation fonctionne. Mais la mutualisation... que l'échange fonctionne, qu'ils puissent s'interpeller entre eux, qu'ils puissent travailler aussi, à travers la façon dont ils parlent, de voir comment les autres entendent ce qui est dit, qu'ils prennent l'habitude d'observer... de... de...ce que produit leur discours... pas que ça soit... parce qu'ils ont souvent tendance en première année à m'regarder moi toujours et attendre ce que j'en pense... ce que j'en dis etc...et dddd... que la parole elle soit collective, et qu'il y'est un peu une collégialité... donc j'suis pas dans la démagogie... je sais très bien qu'on est pas dans une collégialité pure... bien évidemment parce qu'ils sont en formation et que moi je suis la formatrice...Mais en même temps j'essaie que dans c'temps de travail, y'est euh...que l'importance elle est autant du point</p>	<p>« qu'après le retour de stage, il y a la deuxième période de stage qui se déroule en ce moment... ils reviennent »</p> <p>« là je commence à...y'a une visite de stage donc là on a eu une rencontre individuelle et on se retrouve en groupe un peu différemment »</p> <p>« j'essaie de faire en sorte que...que la mutualisation fonctionne. »</p> <p>« qu'ils puissent s'interpeller entre eux, qu'ils puissent travailler aussi, à travers la façon dont ils parlent, de voir comment les autres entendent ce qui est dit, qu'ils prennent l'habitude d'observer... de... de...ce que produit leur discours »</p> <p>« parce qu'ils ont souvent tendance en première année à m'regarder moi toujours et attendre ce que j'en pense... ce que j'en dis »</p> <p>« que la parole elle soit collective, et qu'il y'est un peu une collégialité... donc j'suis pas dans la démagogie... je sais très bien qu'on est pas dans une collégialité pure »</p>	<p>Alternance</p> <p>Visite de stage qui modifie le groupe</p> <p>Mutualisation comme objectif Travail coopérant au sein du groupe</p> <p>Rôle de formatrice</p> <p>Collégialité visée</p>	<p>Contraintes ou bénéfiques organisationnels et institutionnels</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Posture pédagogique</p>
----------------	---	---	--	--

	<p>de vue du regard des autres que du mien.</p> <p>Après j'essaie de leur garantir le cadre. J leur dis d'ailleurs au début, j leur garantis le cadre quand j leur dis... j suis désolée mais j peux pas vous laisser dire ça, si quelque chose me paraît vraiment manifestement pas juste dans une interprétation d'un fonctionnement institutionnel ou de la fonction d'un travailleur social ou trop rapidement interprété, j'interviens évidemment. J'estime que c'est mon rôle, c'est-à-dire de garantir que c'est qui est dit va être travaillé, que j'vais pas laisser le groupe repartir le soir avec des flous sur des choses qui sont pas justes. J'estime que c'est mon travail ça...ça...donc voilà</p>	<p>« bien évidemment parce qu'ils sont en formation et que moi je suis la formatrice »</p> <p>« l'importance elle est autant du point de vue du regard des autres que du mien »</p> <p>« j'essaie de leur garantir le cadre »</p> <p>« quand j leur dis... j suis désolée mais j peux pas vous laisser dire ça, si quelque chose me paraît vraiment manifestement pas juste dans une interprétation d'un fonctionnement institutionnel ou de la fonction d'un travailleur social ou trop rapidement interprété, j'interviens évidemment »</p> <p>« J'estime que c'est mon rôle, c'est-à-dire de garantir que c'est qui est dit va être travaillé »</p> <p>« j'vais pas laisser le groupe repartir le soir avec des flous sur des choses qui sont pas justes »</p>	<p>Différence des places</p> <p>Importances des regards croisés</p> <p>Garantie du cadre</p> <p>Intervention comme garante</p> <p>Arbitrages éventuels</p> <p>Eviter le flou</p>	
157-162	<p>C14 : oui..hum</p> <p>L14 : Donc quand ils vont revenir..je ...je travaille sur le bénéfice de cette première année, sur l'acquis professionnel... sur le début, du coup de l'acquis professionnel... c'est-à-dire, ça y est c'est en route... je trouve qu'en fin d' compte en première année les choses sont parties... et c'est le dernier temps avant</p>	<p>« je travaille sur le bénéfice de cette première année, sur l'acquis professionnel »</p> <p>« ça y est c'est en route... je trouve qu'en fin d' compte en première année les choses sont parties »</p>	<p>Bénéficie de l'année</p> <p>Formation lancée</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels</p>

	qu'on s'voit individuellement... l'entretien...	« et c'est le dernier temps avant qu'on s'voit individuellement »	Dernier temps collectif	et institutionnels
164-166	C15 : ...d'évaluation L15 : ...d'évaluation			
168-175	C16 :d'évaluation formative L16 : alors là j'utilise sur ce temps d retour... j'utilise c'est c'que j'ai entendu en visite de stage, c'que j'ai compris de chacun d'eux, de c'que j'ai perçu... et ça j'le prépare... j'le prépare ce r'tour de stage...l'accompagnement pédagogique d'après...quand j'dis, j'le prépare, c'est-à-dire, j'le prépare un peu plus... j'me replonge dans mes notes.... Dans mes synthèses de visite de stage... j'me replonge ... j'essaie de refaire le point de là où c'qui en sont. Et je réfléchis à la façon dont j'vais permettre que les choses avances... collectivement	« j'utilise c'est c'que j'ai entendu en visite de stage, c'que j'ai compris de chacun d'eux, de c'que j'ai perçu » « et ça j'le prépare... j'le prépare ce r'tour de stage » « j'le prépare un peu plus... j'me replonge dans mes notes.... Dans mes synthèses de visite de stage... j'me replonge » « Et je réfléchis à la façon dont j'vais permettre que les choses avances... collectivement »	Visite de stage support à l'accompagnement de groupe Préparation Préparation Faire avancer	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
177-179	C17 : D'accord L17... mais sans méthode particulière... mais tout ça sans méthode particulière. Voilà voilà	« mais tout ça sans méthode particulière »	Pas de méthode	Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes
181-183	C18 : D'accord L18 : .. voilà.. en première année			

185-198	<p>C19 : D'accord.. en deuxième année, est-ce qu'il y a une façon différente de procéder du fait d'leur progression et d'leurs objectifs de stage qui diffèrent aussi... sur une période d'alternance plus longue... si on précise en deuxième année avec un stage d'une durée de 5 mois et des regroupements... en cours de stage... qui permettent des aller et venus entre l'expérience et la réflexion... donc ... donc de ce fait là est-ce que tu remarques des différences dans ton fonctionnement... est-ce que tu propose... ou.. ou bien est-ce que l'a matière vient toujours du groupe...et que ta posture consisterait plus en une adaptation... ou...</p> <p>L19 : euh.. euh.. oui alors ça c'est l'parti pris d'départ .. j'leur dis d'ailleurs, pas récemment.. mais j'leur dis... ça m'est arrivé dans des groupes où fallait porter un peu plus les choses.. du coup j'leur disais, moi j'peux pas, moi j'peux pas.. l'objectif du groupe c'est pas qu'moi j'vous fasse un cours... parce que moi j'peux vous parler toute la journée mais c'est pas intéressant... j'leur ai dit ça...</p>	<p>« ça m'est arrivé dans des groupes où fallait porter un peu plus les choses.. du coup j'leur disais, moi j'peux pas, moi j'peux pas »</p> <p>« l'objectif du groupe c'est pas qu'moi j'vous fasse un cours... parce que moi j'peux vous parler toute la journée mais c'est pas intéressant »</p>	<p>Fonctionnement au sein du groupe</p> <p>Posture de retrait</p>	<p>Les apprenants</p> <p>Posture pédagogique</p>
200-226	<p>C20 : (rire)</p> <p>L20 : ... j'leur ai dit ça...vous savez...et ça n'a aucun intérêt... le silence va s'installer... moi j'ai rien contre l'silence...j'pense que même des fois le silence c'est intéressant...mais à un moment donné.. il faut qu'ils prennent conscience que c'est eux qui</p>	<p>« ça n'a aucun intérêt... le silence va s'installer... moi j'ai rien contre l'silence...j'pense que même des fois le silence c'est intéressant »</p> <p>« mais à un moment donné.. il faut</p>	<p>Silence intéressant</p> <p>Au groupe de</p>	<p>Les apprenants</p>

<p>vont... c'est la richesse de c'qui amènent eux qui et que moi je construis à partir de c'qui amènent eux que j'construis....enfin...euh, et que j'construis....Je crois que j'suis là juste pour qu'le groupe fonctionne ; il m'semble que c'est la posture... ça c'est une réflexion...enfin... qui m'a... où j'avais lu des choses, et j'avais... j'm'étais nourri d'une réflexion qui avait été mené par l'Institut Z... sur..sur des groupes d'accompagnement.. des GAP, c'qu'ils appellent des GAP... des GAP qui s'inscrivent dans une autre temporalité que chez nous. C'est-à-dire que les groupes sont plus importants, mais les GAP se déroulent tous les 15 jours..enfin, à une époque ça s'déroulait tous les 15 jours. C'était le GAP qui s'occupait de tout l'parcours de l'étudiant sur 3 ans. Le GAP se déplace sur les lieux de stage, C'est-à-dire que le GAP il a pas lieu en centre de formation. Il a lieu ailleurs, voilà. Et qu'ce... j'avais lu des choses qui avaient été écrites sur le... ce ... à quoi servait ce GAP. Alors évidemment, c'était nous dans un projet différent. Par contre j'mettais bien la réflexion qu'ils avaient menée entre deux professionnels, deux formateurs, m'avait... avait alimentée beaucoup d'questions, chez moi ; C'est-à-dire, sur ma posture à moi. Sur c'que j'y fais, sur la relation que j'établis avec l'étudiant et celle qu'il établit avec moi, est forcément un peu privilégiée, un peu différente, on va dire, privilégié.. c'était pas privilégié... enfin, elle est différente du reste de la</p>	<p>qu'ils prennent conscience que c'est eux qui vont... c'est la richesse de c'qui amènent eux qui et que moi je construis à partir de c'qui amènent eux que j'construis » « Je crois que j'suis là juste pour qu'le groupe fonctionne ; il m'semble que c'est la posture » « j'avais lu des choses, et j'avais... j'm'étais nourri d'une réflexion qui avait été mené par l'Institut Z... sur..sur des groupes d'accompagnement.. des GAP, c'qu'ils appellent des GAP » « C'était le GAP qui s'occupait de tout l'parcours de l'étudiant sur 3 ans. Le GAP se déplace sur les lieux de stage, C'est-à-dire que le GAP il a pas lieu en centre de formation » « Sur c'que j'y fais, sur la relation que j'établis avec l'étudiant et celle qu'il établit avec moi, est forcément un peu privilégiée, un peu différente, on va dire, privilégié.. c'était pas privilégié... enfin, elle est différente du reste de la promotion » « on finit par tisser une relation particulière... privilégiée.. enfin je crois qu'jusqu'à présent j'l'ai vécu</p>	<p>prendre conscience</p> <p>Rôle de facilitateur</p> <p>Réflexions à partir d'autres expériences</p> <p>Modalités d'accompagnement différentes</p> <p>Relation un peu privilégiée, différente</p> <p>Relation particulière, privilégiée</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Recherche action coopérative</p>
---	--	--	--

	<p>promotion... aujourd'hui... ou elle est différents, elle s'inscrit dans une autre... ils savent qu'on est...on finit par tisser une relation particulière... privilégiée.. enfin je crois qu'jusqu'à présent j'l'ai vécu comme ça. Je sens qu'ils s'autorisent à m'interpeller sur différentes choses... sur des choses de la formation. Plus le temps passe et plus on se tisse... on se tricote une relation et collective et individuelle. Alors moi c'qui m'fait vraiment... c'qui pour moi est un indicateur c'est quant je sens qu'ils s'autorisent à venir me voir et à pouvoir me dire c'qui va pas et qui se sentent pas privés... qui se sentent autorisés...</p>	<p>comme ça » « Je sens qu'ils s'autorisent à m'interpeller sur différentes choses... sur des choses de la formation » « c'qui pour moi est un indicateur c'est quant je sens qu'ils s'autorisent à venir me voir et à pouvoir me dire c'qui va pas et qui se sentent pas privés... qui se sentent autorisés »</p>	<p>Interpellations possibles</p> <p>S'autoriser = indicateur</p>	
228-244	<p>C21 : autorisés..</p> <p>L21 : autorisés, surtout qui se sentent autorisés... que tout s'travail. Qu'on peut tout travailler, sauf si on l'dit pas...si on s'autorise pas à l'dire on peut pas l'travailler. Moi j'me mets à disposition mais je peux que si on m'dit les choses, si on me demande... voilà... et que ça on va l'co-construire. Et que cette co-construction en deuxième année, elle s'accroît...et évidemment aussi qui s'nourrissent de tout c'qu'il y a en centre.. à l'école... dans les modules etc... dans les différents modules qu'il y a en début de deuxième année... qui les interpellent beaucoup... Notamment sur la question d'la famille, sur l'enfance sur tout c'qui les interroge et tout ça ça arrive dans les accompagnements pédagogiques, les groupes d'accompagnement... ça se croise dans les</p>	<p>« surtout qui se sentent autorisés » « Qu'on peut tout travailler, sauf si on l'dit pas...si on s'autorise pas à l'dire on peut pas l'travailler » « Moi j'me mets à disposition mais je peux que si on m'dit les choses, si on me demande » « ça on va l'co-construire » « cette co-construction en deuxième année, elle s'accroît...et évidemment aussi qui s'nourrissent de tout c'qu'il y a en centre.. à l'école... dans les modules » « Notamment sur la question d'la famille, sur l'enfance sur tout c'qui les</p>	<p>Autorisés Travail possible si les choses sont dites</p> <p>A disposition</p> <p>Coconstruction</p> <p>Coconstruction accrue</p> <p>Contenus de cours dans AP</p>	<p>Les apprenants</p> <p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>

	<p>temps de stage... et là ce moment là, je me permets plus je sais qu'ils ont eu d'apports et plus je les renvoie à ses apports, plus du coup je nourris ça C'est-à-dire qu'je pars toujours d'eux, c'est eux qui apportent les premiers... les premiers matériaux... mais j'me permets de les... comment dire... de les renvoyer à des choses qu'ils ont du entendre... de faire des liens entre c'qui... les questions qu'ils s'posent... l'analyse des situations...et tout c'qui chemine pour eux et c'qu'ils ont... c'qui peut les nourrir...et aussi les lectures...</p>	<p>interroge et tout ça ça arrive dans les accompagnements pédagogiques » « ça se croise dans les temps de stage... et là ce moment là, je me permets plus je sais qu'ils ont eu d'apports et plus je les renvoie à ses apports, plus du coup je nourris ça » « C'est-à-dire qu'je pars toujours d'eux, c'est eux qui apportent les premiers... les premiers matériaux » « j'me permets de les... comment dire... de les renvoyer à des choses qu'ils ont du entendre... de faire des liens entre c'qui... les questions qu'ils s'posent... l'analyse des situations...et tout c'qui chemine pour eux et c'qu'ils ont... c'qui peut les nourrir...et aussi les lectures...</p>	<p>Dans le stage aussi</p> <p>Les étudiants comme point de départ</p> <p>Davantage de liens à faire</p>	
246-251	<p>C22 : bien sur... L22 : ...et aussi les lectures... c'est des choses que j'ai pu moi-même lire ou auxquels je pense... et c'qu'ils sont en train de dire, m'y fait penser...et puis voilà... évidemment... ça bouge un peu, un peu sensiblement ma position, C'est-à-dire la relation elle se ... elle se développe.</p>	<p>« c'est des choses que j'ai pu moi-même lire ou auxquels je pense... et c'qu'ils sont en train de dire, m'y fait penser » « ça bouge un peu, un peu sensiblement ma position, C'est-à-dire la relation elle se ... elle se développe. »</p>	<p>Partage / apports</p> <p>Relation évoluée</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Posture pédagogique</p>
253-277	<p>C23 :... relation privilégiée mais aussi, à faire du lien entre les contenus, parce qu'en fait c'est le principe de l'alternance avec euh...justement ces aller et</p>			

<p>venus, c'est d'avoir pu expérimenter... alors, ce schéma là un peu traditionnel ici aussi, c'est-à-dire on commence par un peu de contenu, on commence par s'immerger dans la formation un peu d'une façon théorique et puis ensuite on va un peu expérimenter c'est qu'on a découvert, mais finalement en deuxième année, j'ai presque l'impression que c'est un peu l'inverse.. C'est-à-dire, parce que même s'il y a toujours des contenus.. le temps d'alternance étant plus long que le temps en centre de formation, peut-être... finalement... ça a une incidence..</p> <p>L23 : .. oui.. tout-à-fait... merci de l'avoir dit ça parce que ça m'a fait penser à autre chose. C'est la question du tiers... C'est-à-dire que c'est que tu dis c'est effectivement.. toi qui a fait cette formation d'animateur, c'est tu sais l'alternance intégrative C'est-à-dire, qu'est-ce qui fait qu'elle fonctionne C'est-à-dire, qu'il y a les acteurs en présence, y'a le centre de formation, l'étudiant qui doit être toujours au centre.. qui à mon avis... et il le sait, moi j'ai dit, et il le sait, il est au centre de la question... moi j'n'irai jamais... moi c'est ma position, qu'il soit associé autant que faire se peut, à tout. C'est-à-dire je dis toujours aux animateurs quand on fait la réunion tripartite du début, voilà qu'elle est effectivement on est trois acteurs et qu'elle doit fonctionner comme ça C'est-à-dire, que c'est... dans l'idéal... dans le meilleur des cas... C'est-à-dire que... il peut y</p>	<p>« C'est la question du tiers » « c'est tu sais l'alternance intégrative C'est-à-dire, qu'est-ce qui fait qu'elle fonctionne C'est-à-dire, qu'il y a les acteurs en présence, y'a le centre de formation, l'étudiant qui doit être toujours au centre » « moi j'ai dit, et il le sait, il est au centre de la question » « moi c'est ma position, qu'il soit associé autant que faire se peut, à tout » « je dis toujours aux animateurs quand on fait la réunion tripartite du début, voilà qu'elle est effectivement on est trois acteurs et qu'elle doit fonctionner comme ça » « ça peut loupé... et la deuxième année, elle renforce la question de l'alternance... et du coup, j'suis sans</p>	<p>Le tiers</p> <p>3 acteurs en présence</p> <p>Etudiant au centre</p> <p>Associé à tout</p> <p>Rappel du fonctionnement</p> <p>Importance de l'alternance en 2^{ème} année</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
---	---	---	--

	avoir de temps en temps... ça peut louper... et la deuxième année, elle renforce la question de l'alternance... et du coup, j'suis sans doute un maillon dans... dans l'alternance... enfin, dans ma fonction... de d'accompagnement pédagogique oui j'me sens entière... j'me sens entière...aussi par ce que je pense que parfois y a besoin du tiers entre l'étudiant et le formateur...et le site qualifiant et que parfois, ce tiers... parfois c'est difficile.. mais que parfois ce tiers...il...donne de l'espace et que moi j'me situe en tiers mais pas pour m'imposer, mais pour bien dire que j'suis là, si besoin... c'est mon rôle..	doute un maillon dans... dans l'alternance » « enfin, dans ma fonction... de d'accompagnement pédagogique oui j'me sens entière » « parfois y a besoin du tiers entre l'étudiant et le formateur...et le site qualifiant » « c'est mon rôle.. »	Fonction d'accompagnatrice : entière Tiers Rôle	
279-284	C24 : Hum, hum.. L24 : c'est ma fonction.. c'est pas parce que seulement y'aura eu des difficultés que ce s'ra...il faut prendre ça normalement c'est que il faut analyser ça au sens premier du terme... j'accentue ça en deuxième année. C'est tout à fait ça.. tu as raison... parce qu'en deuxième année le temps est plus long sur le terrain de stage... donc ils sont souvent plus loin...	« j'accentue ça en deuxième année » « parce qu'en deuxième année le temps est plus long sur le terrain de stage... donc ils sont souvent plus loin... »	Durée plus longue	Posture pédagogique
286-289	C25 : Hum, hum.. L25 : ... ils sont souvent plus loin du centre de formation... donc c'est autre chose qui s'passe et qu'ça ça intensifie notre rôle j'pense...	« ils sont souvent plus loin du centre de formation... donc c'est autre chose qui s'passe et qu'ça ça intensifie notre rôle j'pense »	Intensification de notre rôle / éloignement	Posture pédagogique

291-297	<p>C26 : .. ça intensifie notre rôle par rapport à ce lien, mais pour d'autres raisons aussi ?</p> <p>(silence)</p> <p>L26 : euh non c'est par rapport à au lien... ça intensifie je trouve notre rôle d'explicitation entre le site qualifiant et c'que propose le centre d'formation dans la formation. C'est-à-dire ça dépend dans quel contexte l'étudiant fait sa formation.</p>	« ça intensifie je trouve notre rôle d'explicitation entre le site qualifiant et c'que propose le centre d'formation dans la formation »	Intensification rôle d'interface	Posture pédagogique
299-304	<p>C27 : hum, hum, hum</p> <p>L27 : c'est là qu'je pense qu'on attend...j'vois bien qu'y a des aller-retour... là y a eu, y a un deuxième regroupement bientôt. Mais l'regroupement d'janvier, avec les TD. Les étudiants ils arrivent de leur site qualifiant, ils arrivent ici, ils ont un retour. Des fois il est très déstabilisant. Parce qu'ils arrivent en centre de formation et on leur fait un retour à partir de c'qu'on comprend de c'qui vivent et de c'qui disent surtout...</p>	« Les étudiants ils arrivent de leur site qualifiant, ils arrivent ici, ils ont un retour »	Regard du centre de formation	Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels
306-316	<p>C28 : hum, hum, hum</p> <p>L28 : alors j'leur dis souvent qu'ils prennent pas les choses trop..trop mal de notre part, parce qu'en TD parfois, c'est déstabilisant, parce qu'évidemment la façon dont ils ont présenté les choses a amené une réaction, mais cette réaction c'est par pour</p>	<p>« en TD parfois, c'est déstabilisant, parce qu'évidemment la façon dont ils ont présenté les choses a amené une réaction »</p> <p>« j'crois qu'on a un rôle important »</p>	<p>Travaux exposés</p> <p>Rôle important</p>	Les apprenants

	<p>déstabiliser... mais ça déstabilise... et du coup... j'crois qu'on a un rôle important... euh...moi j'ai r'çu des étudiants qui m'ont appelé la s'maine d'après l'regroupement ; ils s'étaient sentis déstabilisés et je suis contente qu'ils m'aient appelé parce qu'en fait ils savaient plus où ils en étaient. Ou ils sont v'nus m'voir le vendredi soir avant de partir ou ils m'ont appelée. Et à certains moments j'ai mis des modalités de rencontres téléphoniques en place, ou à leur demande ou par mail pour qu'ils reprennent pied tranquillement, voilà</p>	<p>« moi j'ai r'çu des étudiants qui m'ont appelé la s'maine d'après l'regroupement ; ils s'étaient sentis déstabilisés et je suis contente qu'ils m'aient appelé parce qu'en fait ils savaient plus où ils en étaient » « à certains moments j'ai mis des modalités de rencontres téléphoniques en place, ou à leur demande ou par mail pour qu'ils reprennent pied tranquillement »</p>	<p>Interlocuteur pour rassurer</p> <p>Plusieurs modalités pour aider</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
318-326	<p>C29 : et et euh...comment tu analyses cette phase de déstabilisation justement ? parce que visiblement ça s'produit surtout en deuxième année..</p> <p>L29 : c'est là j'le perçois l'plus, parce qu'en troisième année, ils ont d'autres armes... c'est peut-être plus particulièrement pour les étudiants qui sont en stage ISIC. C'est là, en fait si j'réfléchis bien, des exemples que j'aurais c'est des étudiants qui étaient en collectif... et du coup dans quelque chose qui déjà est un peu... ils ont un peu l'sentiment d'marcher un peu sur des œufs ou d'être dans des sables mouvants et du coup un rien peut les faire... un rien peut un peu les troubler.</p>	<p>« c'est là j'le perçois l'plus, parce qu'en troisième année, ils ont d'autres armes » « c'est peut-être plus particulièrement pour les étudiants qui sont en stage ISIC » « ils ont un peu l'sentiment d'marcher un peu sur des œufs ou d'être dans des sables mouvants et du coup un rien peut les faire... un rien peut un peu les troubler »</p>	<p>Plus fragiles en 2^{ème} année</p> <p>En ISIC</p> <p>Peu de certitudes</p>	<p>Les apprenants</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>

328-352	<p>C30 : D'accord</p> <p>L30 : Alors euh... alors...euh un rien... c'est un rien...c'est.. c'est pas tout à fait un rien pour euh...c'est évident... que, moi j'analyse ça parce que je crois qu'à c'moment là... moi par exemple j'pense à un...qu'est dans l'DC1... j'avais saisi la collègue qui était là en DC1 ce jour parce que j'avais dit que j'crois qu'il faut qu'on voit avec les intervenants de TD pour qu'ils mesurent c'qui peut s'passer, parce que pour, ayant été moi-même, ayant moi-même animé des TD je sais très bien c'qu'on peut produire parce que quand on entend les étudiants expliciter ou expliquer là où ils en sont dans leur projet d'intervention collective... on s'dit « ouh, ouh où ce qu.. qu'est ce qui s'passe et quant on a pas tous les éléments en plus et je pense que c'est surtout c'regroupement là où ils sont dans la gestation quoi, la cogitation quoi d'un projet... mais avec toutes les incertitudes professionnelles pour eux. C'est-à-dire qu'ils savent pas... ils sont à mi parcours de leur formation. Ils savent pas encore exactement c'qu'ils sont dans leur identité professionnelle. Il se sont pas forcément facilité la tâche pour certains en souhaitant aller dans un stage d'intervention collective, donc ils sont pris dans des enjeux qui les dépassent un peu. Et puis après nous on est là pour les ramener au fait qu'ils sont stagiaires, qui sont en formation. Qu'ils</p>	<p>« c'est un rien...c'est.. c'est pas tout à fait un rien pour euh...c'est évident » « j'avais dit que j'crois qu'il faut qu'on voit avec les intervenants de TD pour qu'ils mesurent c'qui peut s'passer, parce que pour, ayant été moi-même, ayant moi-même animé des TD je sais très bien c'qu'on peut produire » « qu'est ce qui s'passe et quant on a pas tous les éléments en plus et je pense que c'est surtout c'regroupement là où ils sont dans la gestation quoi, la cogitation quoi d'un projet » « mais avec toutes les incertitudes professionnelles pour eux »</p> <p>« C'est-à-dire qu'ils savent pas... ils sont à mi parcours de leur formation. Ils savent pas encore exactement c'qu'ils sont dans leur identité professionnelle » « Il se sont pas forcément facilité la tâche pour certains en souhaitant aller dans un stage d'intervention collective, donc ils sont pris dans des enjeux qui</p>	<p>Vite déstabilisés</p> <p>Retours formatifs parfois difficiles</p> <p>Etudiants pas prêts à entendre ?</p> <p>Incertitudes ressenties</p> <p>Seulement à mi parcours</p> <p>ISIC accroît la difficulté</p>	<p>Les apprenants</p> <p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
---------	---	--	--	--

	<p>ne se laissent pas happer par des commandes institutionnelles, happés pas une ambition trop importante du projet.. parce que ça arrive et du coup j’pense que c’est sur ce r’groupement de janvier que la déstabilisation arrive... que la déstabilisation peut être la plus forte parce qu’ils sont un peu dans l’début et qu’ils essaient un p’tit peu de trouver leurs marques, de comprendre et tout à coup on leur renvoie des choses et voilà... parce que je me rends compte bien là, parce que j’ai fait les visites de stage... ils sont déjà beaucoup plus... y’a des passages... ils sont passés à autre chose.. ça y est en Avril, ils sont déjà beaucoup mieux.</p>	<p>les dépassent un peu » « Et puis après nous on est là pour les ramener au fait qu’ils sont stagiaires, qui sont en formation » « j’pense que c’est sur ce r’groupement de janvier que la déstabilisation arrive » « qu’ils essaient un p’tit peu de trouver leurs marques, de comprendre et tout à coup on leur renvoie des choses et voilà »</p>	<p>Rôle d’apaisement</p> <p>Temporalité</p> <p>Déstabilisation</p>	<p>Posture pédagogique</p>
354-358	<p>C31 : si si si...si si si... d’accord pour cette deuxième année... et puis à la fin d’l’année... qui euh...qui...euh..</p> <p>L31 : ... à la fin de la deuxième année, bien évidemment.. alors là, là, là ... la deuxième année euh...</p>			
360-382	<p>C32 : ... la deuxième année est déterminante</p> <p>L32 : et oui... et.. on passe quand même...là... je ... j’y suis pas encore, mais ... les autres années, les années précédentes ... la deuxième année...dans not’ posture on est quand même.. la notion d’évaluation elle est.. elle prend plus d’importance au sens où on est quand même... on porte une petite responsabilité</p>	<p>« la deuxième année...dans not’ posture on est quand même.. la notion d’évaluation elle est.. elle prend plus d’importance » « on porte une petite responsabilité dans c’qu’on va dire à l’étudiant et dans c’qu’on sent de là où il en est dans son parcours...pas seulement vis-à-vis d’la</p>	<p>Evaluation plus importante</p> <p>Responsabilité élargie</p>	<p>Posture pédagogique</p>

<p>dans c'qu'on va dire à l'étudiant et dans c'qu'on sent de là où il en est dans son parcours...pas seulement vis-à-vis d'la formation ... des résultats...enfin là ben moi j'le dis souvent...pas que scolaire... mais de c'qu'on sent de là où il en est professionnellement. Et qu'il y a un enjeux ben qui arrive... et qu'il y a un enjeu et ça c'est un peu un tournant dans la relation... par c'qu'ils savent que l'entretien de fin de deuxième année... l'entretien.. on va travailler les choses un peu différemment. La première année il y a la visite de stage, bien préparée, qu'ils ont pas tout à fait compris...j'ai une certaine.. un regard bienveillant là d'ssus ;.. j'me dis... il vont rentrer dans l'système, j'vais leur dire les choses... ben voilà...la deuxième année...l'exigence elle est un peu... il sente qu'il y a une autre exigence, ils le sentent sur l'terrain... et ils le sentent ici aussi à travers la visite de stage. (23 :45) donc moi j'essaie de pas mettre une pression supplémentaire à la pression normale qu'ils ont ; mais c'est vrai qu'mon rôle... je...je...je.. j'passe plus de temps à réfléchir, à prendre du temps formel ou informel sur là où ils en sont. Parce que je sais qu'il faut j'leur renvoie quelque chose quand ils vont revenir. C'est-à-dire que le rôle de l'accompagnateur pédagogique il est croisé par d'autres regards heureusement. Il est... y'a des évaluations ailleurs... mais j'me sens un pt'it peu responsable de pas envoyer au casse pipe les étudiants... de dire un peu les choses.. et puis...et</p>	<p>formation ... des résultats...enfin là ben moi j'le dis souvent...pas que scolaire... mais de c'qu'on sent de là où il en est professionnellement » « qu'il y a un enjeu et ça c'est un peu un tournant dans la relation » « La première année il y a la visite de stage, bien préparée, qu'ils ont pas tout à fait compris » « la deuxième année...l'exigence elle est un peu... il sente qu'il y a une autre exigence, ils le sentent sur l'terrain... et ils le sentent ici aussi à travers la visite de stage » « moi j'essaie de pas mettre une pression supplémentaire à la pression normale qu'ils ont » « j'passe plus de temps à réfléchir, à prendre du temps formel ou informel sur là où ils en sont. » « C'est-à-dire que le rôle de l'accompagnateur pédagogique il est croisé par d'autres regards heureusement » « y'a des évaluations ailleurs... mais j'me sens un pt'it peu responsable de</p>	<p>Enjeu et tournant</p> <p>Progression</p> <p>Exigence renforcée</p> <p>Attention pression</p> <p>Réflexion</p> <p>Regards multiples</p> <p>D'autres évaluations</p>	<p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p> <p>Contraintes ou bénéfiques organisationnels et institutionnels</p>
--	---	---	--

	Puis... il faut qu’j’donne aussi un peu mon point d’vue à l’équipe au moment du passage, à minima... a minima...	pas envoyer au casse pipe les étudiants... de dire un peu les choses »		
384-391	C33 : d’accord... L33 : et du coup... j’trouve que ... et ça j’le dis aux étudiants... ils le savent... c’est-à-dire pour tout le monde... que.. j’leur dis c’que j’dirai. Il sait qu’y a des choses que j’dirai pas... par ce que c’est bien qu’y a des choses qui restent propriété du groupe...et puis de la relation, de l’entretien... Mais j’leur dirai c’qu’il m’semble devoir dire et qu’on soit bien d’accord là-dessus... qu’on s’entende bien sur le bilan... l’évaluation qu’est faite, de là où ils en sont, de c’qui s’ra à dire.	« pour tout le monde... que.. j’leur dis c’que j’dirai » « Il sait qu’y a des choses que j’dirai pas... par ce que c’est bien qu’y a des choses qui restent propriété du groupe...et puis de la relation, de l’entretien.. » « qu’on s’entende bien sur le bilan... l’évaluation qu’est faite, de là où ils en sont, de c’qui s’ra à dire.	Contrat / évaluation Confidentialité Contrat	Posture pédagogique
393-395	C34 : hum hum L34 : tu comprends ?			
397-400	C35 : oui oui très bien L35 : donc ça... forcément ça change un peu notre posture... c’est-à-dire que plus on avance, moins on est léger.	« forcément ça change un peu notre posture... c’est-à-dire que plus on avance, moins on est léger »	Responsabilités accrues	Posture pédagogique
402-412	C36 : plus on avance, moins on est léger... L36 : c’qui en première année n’est pas... bien sur en première année y’a des choses qui commencent à	« moi je suis prudente sur c’que globalement...j’trouve que c’est très	Délicat en première année	

	<p>s'dessiner.. des choses... tu peux dire des choses... en entretien...mais, moi je suis prudente sur c'que globalement...j'trouve que c'est très délicat de s'avancer sur c'qu'on pense soi même... y'a toutes les chances de s'tromper.. on connaît pas l'histoire des gens...ou tu peux tomber à côté...tu peux en renvoyer quelque chose, mais en première année... peut-être en fin d'première année, c'est tout... mais en deuxième année, les choses, elles se dessinent plus... donc du coup... sans aller dans les profondeurs, t'es bien obligée de..de...de faire un retour de c'que tu perçois, parce que sinon... c'est ton travail... donc t'es moins léger... donc forcément...</p>	<p>délicat de s'avancer sur c'qu'on pense soi même » « y'a toutes les chances de s'tromper.. on connaît pas l'histoire des gens...ou tu peux tomber à côté » « t'es bien obligée de..de...de faire un retour de c'que tu perçois, parce que sinon... c'est ton travail... donc t'es moins léger »</p>	<p>Possibilité de se tromper</p> <p>Obligation d'un retour = rôle</p>	<p>Posture pédagogique</p>
414-437	<p>C37 : hum hum hum... donc du coup) partir d'la fin d'la deuxième année, avec l'évolution, la progression là des étudiants, est-ce que du coup tu constates un vrai changement qui s'opère. Une facilité pour les étudiants à mieux situer... et donc à être peut-être un peu plus prolixe dans leur façon d'appréhender leur propre parcours. Est-ce que c'est quelque chose que tu constates, généralement... alors c'est difficile de faire des généralités bien sur... mais est-ce que c'est une tendance qui s'dégage en 3^{ème} année.. c'est la dernière année, donc l'année un peu d'confirmation quelque part pour aller jusqu'au diplôme d'état</p> <p>L37 : ben oui oui oui, oui, je dis oui à c'que tu dis... j'pense qu'en 3^{ème} année... d'ailleurs, plus... plus le</p>	<p>« plus le groupe avance... plus.. ils s'approprient les choses »</p>	<p>Appropriation par le groupe</p>	<p>Les étudiants</p>

	<p>groupe avance... d'ailleurs, je sens bien qu'en 2^{ème} année là... plus le groupe avance... plus.. ils s'approprient les choses... et qu'il y a eu des informations diverses sur la durée... de l'accompagnement pédagogique du 2 avril... donc moi j'ai dit : « écoutez, on s'mettra d'accord.. » d'ailleurs y'a eu un moment donné où ça d'vait s'arrêter à 13h30, donc là y'avait 2 étudiants qu'j'ai eu au téléphone qui m'avaient dit... ça veut dire qu'on va déjeuner ensemble... j'ai dis « oui... ou non, on laissera la liberté »... et tout d'suite j'ai eu un autre appel téléphonique qui me disait « mais surtout... aucun soucis, ça nous posera aucun problème... on s'organise, on s'adapte.. » je sens qu'il y a entre eux quelque chose qui s'tisse... et donc le groupe s'autonomise vis-à-vis d'moi... de moi aussi... pour peu qu'ils aient besoin d's'autonomiser... et qu'effectivement ça fonctionne entre eux... qu'ils sont au courant de c'que vit l'un sur son lieu de stage, de c'que... par exemple j'ai des étudiants qui sont en stage ISIC et qui s'partagent des informations sur des choses qui vivent etc...ils sont entre eux... et tout ça, ça construit le groupe. Donc plus on arrive en fin de deuxième année... plus on arrive... donc évidemment qu'en 3^{ème} année... ben évidemment... mais faut pas généraliser...mais dans un groupe... il peut y avoir une entente...</p>	<p>« je sens qu'il y a entre eux quelque chose qui s'tisse... et donc le groupe s'autonomise vis-à-vis d'moi » « qu'effectivement ça fonctionne entre eux... qu'ils sont au courant de c'que vit l'un sur son lieu de stage » « exemple j'ai des étudiants qui sont en stage ISIC et qui s'partagent des informations sur des choses qui vivent etc...ils sont entre eux... et tout ça, ça construit le groupe » « évidemment qu'en 3^{ème} année... ben évidemment... mais faut pas généraliser...mais dans un groupe... il peut y avoir une entente »</p>	<p>Relations à l'intérieur du groupe</p> <p>Contacts</p> <p>Partages possibles qui construisent le groupe</p> <p>Entente possible</p>	
--	---	--	---	--

439-442	<p>C38 : .. plus relative...</p> <p>L38 : voilà... plus relative... par c'que les gens, ils se sont pas toujours choisi... ils se sont jamais choisi d'ailleurs...ils se sont pas choisi du tout..</p>	« plus relative... par c'que les gens, ils se sont pas toujours choisi... ils se sont jamais choisi d'ailleurs...ils se sont pas choisi du tout »	Groupe qui ne se choisit pas	Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels
444-477	<p>C39 : c'est le déterminisme lié à leur nom dans l'ordre alphabétique...</p> <p>L39 : voilà...exactement donc.... Parfois ça fonctionne très bien... des fois ça fonctionne moins bien... ça m'est d'ailleurs arrivé y'a deux ans d'leur avoir dit... « eh bien écoutez... je comprends bien qu'vous soyez pas tous copains, et y'a pas besoin d'être copain pour travailler ensemble... mais, faut qu'ça reste... faut qu'vous puissiez suffisamment avoir confiance pour qu'ça reste un groupe de travail » et ça a fonctionné.. parce qu'évidemment dans la vie... dans la promo... ils avaient d'autres relations plus proches d'autres personnes... mais ça a fonctionné... donc, j'trouve c'est mieux quand y'a quelque chose qui s'établit entre eux, parce que c'est plus facile entant qu'animatrice, pour moi c'est plus simple....par ce que je sens bien qu'ça prend ou qu'ça prend pas... après...quand t'es dans un groupe... dans mon groupe qui est donc en deuxième année et qui s'ra en 3^{ème} année l'année prochaine, j'ai des étudiants qui ont 18ans, 19ans et j'ai une étudiante qui aura 43 ans, avec des diversités de parcours etc... alors évidemment ce n'est pas</p>	<p>« Parfois ça fonctionne très bien... des fois ça fonctionne moins bien »</p> <p>« faut qu'vous puissiez suffisamment avoir confiance pour qu'ça reste un groupe de travail »</p> <p>« ils avaient d'autres relations plus proches d'autres personnes... mais ça a fonctionné »</p> <p>« j'trouve c'est mieux quand y'a quelque chose qui s'établit entre eux, parce que c'est plus facile en tant qu'animatrice, pour moi c'est plus simple....par ce que je sens bien qu'ça prend ou qu'ça prend pas »</p> <p>« dans mon groupe qui est donc en deuxième année et qui s'ra en 3^{ème} année l'année prochaine, j'ai des étudiants qui ont 18ans, 19ans et j'ai une étudiante qui aura 43 ans, avec des diversités de parcours »</p>	<p>Fonctionnement aléatoire</p> <p>Confiance entre étudiants</p> <p>Ça fonctionne</p> <p>Plus facile pour chacun</p> <p>Diversité des âges et parcours</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Les étudiants</p>

<p>seulement une histoire d'âge, mais évidemment qu'ils partagent pas les mêmes intérêts toujours et puis qu'il faut faire avec cette diversité, qui est à la fois une richesse et qui à la fois... ben voilà... j'dis ça parce qu'c'est un élément qui n'a pas toujours... qui n'tient pas toujours. Mais ça crée tout de même une dynamique différente... j'le vois bien... par'que j'ai eu 2, 3 étudiants qu'on une trentaine d'années, une qu'à 43 et j'ai trois étudiants qui sont tous jeunes... et qui ont une espèce... Ils sont tous jeunes... c'est très bien... c'est pas... ils sortent du bac et ils sont évidemment... alors ou ils... ou ils... par exemple (lula)...plus on va avancer, plus je souhaite qu'ils puissent s'exprimer, parce qu'évidemment, je sens bien qu'ils sont un peu impressionnés par le degrés d'analyse qui... l'apparence en tout cas d'maturité professionnelle qui...j'dis l'apparence parce que qu'est ce que c'est qu' la maturité d'toute façon?... et que c'est... qui s's'entent pas squisés... qu'ils s'autorisent... qu'ils s'autocensurent pas... ça fonctionne (30 :12) des fois je suis un peu plus sèche. Des fois il faudrait qu'j'utilise d'autres... il faudrait qu'j'réfléchisse à ça... je suis assez dans la réflexivité on va dire... c'est pas une méthode, c'est une posture réflexive, plus. Donc en troisième, j'ai... euh... oui... par rapport à la question qu'tu m'posais...oui je... pour en revenir à cette question.. oui je crois que le groupe il prend d'plus en plus.. oui... je crois que moi j'suis</p>	<p>« ce n'est pas seulement une histoire d'âge, mais évidemment qu'ils partagent pas les mêmes intérêts toujours » « Mais ça crée tout de même une dynamique différente... j'le vois bien » « j'ai eu 2, 3 étudiants qu'on une trentaine d'années, une qu'à 43 et j'ai trois étudiants qui sont tous jeunes... et qui ont une espèce... Ils sont tous jeunes... c'est très bien... c'est pas... ils sortent du bac et ils sont évidemment... alors ou ils... ou ils... par exemple (lula)...plus on va avancer, plus je souhaite qu'ils puissent s'exprimer, parce qu'évidemment, je sens bien qu'ils sont un peu impressionnés par le degrés d'analyse » « l'apparence en tout cas d'maturité professionnelle qui...j'dis l'apparence parce que qu'est ce que c'est qu' la maturité d'toute façon?... » « qui s's'entent pas squisés... qu'ils s'autorisent... qu'ils s'autocensurent pas... ça fonctionne » « des fois je suis un peu plus sèche. Des fois il faudrait qu'j'utilise d'autres... il faudrait qu'j'réfléchisse à ça... je suis assez dans la réflexivité on va dire »</p>	<p>Différences d'intérêt</p> <p>Dynamique différente (âges) Permettre aux plus jeunes de s'exprimer</p> <p>Apparence de maturité</p> <p>S'autoriser</p> <p>A réfléchir encore</p>	
---	--	---	--

	à une autre place en 3 ^{ème} année aussi, tel que... oui.. mon.. mon rôle il est que.. j'suis toujours à disposition, j'suis toujours... ça m'envoie à une situation... comme on en... on est tous les deux... mais oui... euh.. oui... bien sur, je... je ... ça prend une autre tournure j'crois. C'est-à-dire, ils sont d'plus en plus, ils sont une équipe... un groupe qui fonctionne entre eux...	« je crois que moi j'suis à une autre place en 3 ^{ème} année aussi » « mon rôle il est que.. j'suis toujours à disposition » « ils sont d'plus en plus, ils sont une équipe... un groupe qui fonctionne entre eux... »	Place différente en 3 ^{ème} année Disponibilité Groupe fonctionne seul	
479-488	C40 : d'accord.. L40 ; du coup, moi j'suis toujours là, je veille...oui, bien sur, je veille, je perds pas... ils le savent d'ailleurs...je suis pas trop dans la directivité... mais je... c'est pas pour ça que j'perds le fil des affaires, mais ils savent très bien que les choses elles sont... que je veille.. tu vois. Que je veille et que j'les suis tous et que je veille à c'qui s'passe dans l'groupe. Mais... oui en 3 ^{ème} année, ils d'viennent des futurs professionnels... ouais, oui, oui... j'crois qu'sur le recul que j'ai.. ben tu sais y'a eu des formes différentes par ce que j'crois qu'à une époque je.. dans les premières années où j'étais là... c'était... les accompagnateurs pédagogiques changeaient chaque année, donc on n'avait pas l'même accompagnement...	« du coup, moi j'suis toujours là, je veille » « je suis pas trop dans la directivité... mais je... c'est pas pour ça que j'perds le fil des affaires » « j'les suis tous et que je veille à c'qui s'passe dans l'groupe » « en 3 ^{ème} année, ils d'viennent des futurs professionnels » « j'crois qu'sur le recul que j'ai.. ben tu sais y'a eu des formes différentes par ce que j'crois qu'à une époque je.. dans les premières années où j'étais là... c'était... les accompagnateurs pédagogiques changeaient chaque année, donc on n'avait pas l'même accompagnement... »	Veille Suivi Suivi 3 ^{ème} année et autonomie Modalités ont évolué donc la forme de l'accompagnement aussi	Posture pédagogique Les apprenants Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels

490-511	<p>C41 ; oui, ça c'est important d'le préciser, ça</p> <p>L41 : ah ben oui, c'est qu'à un moment donné, on s'est beaucoup interrogé sur la fonction, le rôle du groupe.. de l'accompagnateur pédagogique. Dans l'histoire on s'est jamais bien entendu là d'ssus. Je crois qu'on a toujours eu des débats très intéressants, très riches, mais qui ne nous ont jamais permis de se mettre d'accord, tous ensemble sur... voilà..est-ce que sur... est-ce que c'est important d'avoir un programme... y'a des collègues qu'on besoin d'être rassurés, d'avoir un terrain très balisé, et les autres dont j'fais partie qui disent, mais qu'est-ce qu'on est en train d'enfermer quelque chose... mettons nous d'accord sur la finalité, faisons nous confiance, prenons des temps pour en parler, pour échanger sur c'qu'on vit parce que, malheureusement on n'a pas assez de temps pour le faire, ... j'crois qu'c'est ça l'écueil d'ailleurs... plus que de mettre un programme par groupe qu'on a peu de chance de maintenir, parce que chacun... d'un groupe à l'autre ça fonctionne pas d'la même manière.. que y'a des groupe.. des étudiants... moi j'débute toujours en leur disant que moi voilà... aujourd'hui... on avance un peu plus... on va traiter d'cette question là... et normalement voilà c'qu'est prévu, mais toute question est bonne, donc euh, il suffit que quelqu'un ait vécu sur son terrain de stage quelque chose qu'il a envie d'faire partager et voilà. Donc évidemment</p>	<p>« c'est qu'à un moment donné, on s'est beaucoup interrogé sur la fonction, le rôle du groupe.. de l'accompagnateur pédagogique »</p> <p>« Dans l'histoire on s'est jamais bien entendu là d'ssus »</p> <p>« Je crois qu'on a toujours eu des débats très intéressants, très riches, mais qui ne nous ont jamais permis de se mettre d'accord, tous ensemble »</p> <p>« est-ce que c'est important d'avoir un programme... y'a des collègues qu'on besoin d'être rassurés, d'avoir un terrain très balisé, et les autres dont j'fais partie qui disent, mais qu'est-ce qu'on est en train d'enfermer quelque chose »</p> <p>« mettons nous d'accord sur la finalité, faisons nous confiance, prenons des temps pour en parler, pour échanger sur c'qu'on vit parce que, malheureusement on n'a pas assez de temps pour le faire, »</p> <p>« d'un groupe à l'autre ça fonctionne pas d'la même manière »</p> <p>« moi j'débute toujours en leur disant que moi voilà... aujourd'hui... on</p>	<p>Questionnement d'équipe</p> <p>Divergences</p> <p>Débats intéressants</p> <p>Programme ou pas ? liberté vs enfermement</p> <p>Possibilités multiples à échanger</p> <p>Variations de fonctionnements</p> <p>Adaptation au contexte</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p> <p>Les apprenants</p> <p>Posture</p>
---------	--	--	---	--

	<p>qu'si on s'enferme dans un programme à respecter à chaque fois, c'est difficile. Mais dans les histoires de ces équipes successives que j'ai connu, je me suis souvent r'trouvée avec une ou deux personnes avec qui je partageais une communauté d'es.. avec qui j'pouvais échanger un peu plus, mais je repère qu'on s'est difficilement entendu... c'est pas dramatique du tout mais je repère qu'ça a toujours été complexe.</p>	<p>avance un peu plus... on va traiter d cette question là... et normalement voilà c'qu'est prévu, mais toute question est bonne, donc euh, il suffit que quelqu'un ait vécu sur son terrain de stage quelque chose qu'il a envie d'faire partager et voilà »</p> <p>« Donc évidemment qu'si on s'enferme dans un programme à respecter à chaque fois, c'est difficile »</p> <p>« Mais dans les histoires de ces équipes successives que j'ai connu, je me suis souvent r'trouvée avec une ou deux personnes avec qui je partageais »</p> <p>« mais je repère qu'on s'est difficilement entendu... c'est pas dramatique du tout mais je repère qu'ça a toujours été complexe. »</p>	<p>Programme qui enferme</p> <p>Partage en équipe</p> <p>Difficile de s'entendre, complexité</p>	<p>pédagogique</p>
513-524	<p>C42 : ouais, ouais... alors ça soulève une autre question... c'était, je, je, j'ai entendu à travers c'que tu dis aussi, la question du manque de temps... des conceptions qui peuvent être pas forcément unanimes, mais en l'occurrence est-ce que la concertation en équipe permet de s'sentir peut-être plus opérationnel... au-delà de la réflexion est-ce que ce travail d'équipe permet finalement de réfléchir vraiment à une posture particulière. Et puis de...j'sais pas j'allais dire, un peu collégialement de travailler dans l'même sens. En tout cas dans la</p>			

	<p>même direction, même si c'est pas d'la même façon. Est-ce que ça c'est pas c'est possible ? est-ce que...</p> <p>L42 : Alors chaque fois qu'j'ai pu vivre ça dans des équipes... y'a eu des équipes où on palabrait beaucoup dans l'premier sens du terme. Mais c'était très riche. C'était pas du temps d'perdu, on palabre pas assez... excuse moi..</p>	<p>« Alors chaque fois qu'j'ai pu vivre ça dans des équipes... y'a eu des équipes où on palabrait beaucoup dans l'premier sens du terme. Mais c'était très riche »</p> <p>« C'était pas du temps d'perdu, on palabre pas assez... excuse moi »</p>	<p>Richesse des échanges</p> <p>Manque d'échanges</p>	<p>Recherche action coopérative</p>
526-531	<p>C43 : (rire)</p> <p>L43 : au sens de la palabre, étymologiquement, tu vois. C'est-à-dire qu'y a des moments faut pas palabrer... mais je trouve... y'a d'moins en moins quand j'vais aux réunions d'équipe, enfin pas récemment. Mais comme j'y suis moins allé pendant un an, quand j'y suis r'tourné dans des réunions d'équipe, y'avait rien...</p>	<p>« C'est-à-dire qu'y a des moments faut pas palabrer... mais je trouve... y'a d'moins en moins quand j'vais aux réunions d'équipe »</p> <p>« quand j'y suis r'tourné dans des réunions d'équipe, y'avait rien »</p>	<p>Moins d'échanges</p> <p>Plus d'échanges</p>	<p>Recherche action coopérative</p>
533-565	<p>C44 : y'avait rien...</p> <p>L44 : y'avait rien... c'est pas qu'y avait rien... c'est qu'y avait pas d'échange. Je me suis dit... moi j'ai d'la peine avec ça. Je me suis dis, y'a eu des moments trop agités, parce qu'y a eu des personnalités à certains moments trop difficile. Mais y'a eu des moments où finalement je trouvais qu'y avait... qu'on était trop sur l'fonctionnel, du coup, mais ce fonctionnel il est important, bien sur il faut que l'épicerie entre guillemets... bien sur elle est</p>	<p>« y'avait rien... c'est pas qu'y avait rien... c'est qu'y avait pas d'échange »</p> <p>« moi j'ai d'la peine avec ça. Je me suis dis, y'a eu des moments trop agités, parce qu'y a eu des personnalités à certains moments trop difficile »</p> <p>« Mais y'a eu des moments où finalement je trouvais qu'y avait... qu'on était trop sur l'fonctionnel »</p>	<p>Pas d'échanges</p> <p>Peine, Personnalités trop difficiles</p> <p>Trop de fonctionnel par moment</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels</p>

<p>importante, mais si l'épicerie... c'est mon mot à moi... si l'épicerie prend le dessus sur le fond...voilà.. mais pour palabrer faut avoir envie.. mais faut être dégagé effectivement... il faut pouvoir se dégager... faut pouvoir le vivre ça... quand j'dis palabrer c'est parler de c'qu'on vit. C'est débattre de ce sur quoi on n'est pas d'accord. Mais c'est super intéressant et important. Mais c'est vrai que dans l'DC1 avec les collègues que j'ai connu à l'époque on a beaucoup passé... des fois une journée... mais même avec Jean-Marc en dernier lieu... c'était une autre palabre mais Jean-Marc, il disait mais ces groupes... au début... mais ces groupes c'est d'la parlotte... mais j'ai dit ça dépend de c'qu'on met derrière le mot parlotte... on tchatte.. mais y'a tchatcher et tchatcher.. et c'est sur... mais j'lui ai dit.. j'suis pas d'accord...c'est pas que ça.. mais en même temps j'ai dit pt'être que cette parole elle est importante, y'a bavarder, et puis y'a dire des choses. C'est deux choses différentes pour moi aussi. Je dis que quelques fois ils bavardent, des fois y'a du bavardage, mais majoritairement je trouve que c'est pas bavarder. C'est plutôt parler ou dire des choses. Et qu'si on n'laisse pas d'espace pour dire, c'est c'est c'est pas possible, alors...c'qui s'passe.. dans c'qu'on propose aux étudiants, en tout cas c'que moi je pense qu'on propose aux étudiants, je vois bien qu'tout les temps...., en tout cas en deuxième année, ils se saisissent très fortement des groupes de temps</p>	<p>« ce fonctionnel il est important, bien sur il faut que l'épicerie entre guillemets... bien sur elle est importante » « si l'épicerie prend le dessus sur le fond » « mais pour palabrer faut avoir envie.. mais faut être dégagé effectivement » « palabrer c'est parler de c'qu'on vit. C'est débattre de ce sur quoi on n'est pas d'accord. Mais c'est super intéressant et important » « Jean-Marc, il disait mais ces groupes... au début... mais ces groupes c'est d'la parlotte » « y'a tchatcher et tchatcher » « j'ai dit pt'être que cette parole elle est importante, y'a bavarder, et puis y'a dire des choses. C'est deux choses différentes pour moi aussi. » « des fois y'a du bavardage, mais majoritairement je trouve que c'est pas bavarder » « je vois bien qu'tout les temps...., en tout cas en deuxième année, ils se saisissent très fortement des groupes de temps de parole » « Ça veut dire qu'ils ont besoin de ces temps là , mais nous aussi on en a</p>	<p>Important mais pas seulement</p> <p>Nécessité du fond</p> <p>Avoir envie de palabrer</p> <p>Débattre, dire ce qu'on vit</p> <p>Groupes = parlotte selon JM</p> <p>Bavarder et dire des choses</p> <p>Bavardage moins souvent</p> <p>En 2^{ème} année, groupes utilisés</p> <p>Besoins réciproques</p>	<p>et institutionnels</p> <p>Les apprenants</p>
---	--	--	---

	<p>de parole, moi j'dis très fortement des groupes de travail avec Jean-Marie. Ça veut dire qu'ils ont besoin de ces temps là, mais nous aussi on en a besoin... en donc j'veux dire que... oui je crois que d'échanger en équipe sur sa posture, sur c'qui se passe dans les groupes d'accompagnement pédagogique, les questions qu'on s'pose, non pas pour parler d'une personne en particulier, mais de c'qui s'passe, je pense que c'est une posture réflexive sur notre fonction qu'est très intéressante... enfin, qui je pense, qui en plus nous permet d'avancer, d'échanger vraiment, non pas pour dire seulement qu'on est en difficulté, ni parce qu'il s'est passé dans choses difficiles, mais parce que, mais globalement de pouvoir se parler je pense que.. j'arrive pas à trop l'faire en équipe... mais par contre on l'fait plus à deux ou à trois ou à un binôme à certains moment parc'qu'on est dans l'même bureau... euh... voilà..</p>	<p>besoin » « oui je crois que d'échanger en équipe sur sa posture, sur c'qui se passe dans les groupes d'accompagnement pédagogique, les questions qu'on s'pose, non pas pour parler d'une personne en particulier, mais de c'qui s'passe, je pense que c'est une posture réflexive sur notre fonction qu'est très intéressante » « qui je pense, qui en plus nous permet d'avancer, d'échanger vraiment, non pas pour dire seulement qu'on est en difficulté, ni parce qu'il s'est passé dans choses difficiles » « mais par contre on l'fait plus à deux ou à trois ou à un binôme à certains moment parc'qu'on est dans l'même bureau »</p>	<p>Echanger en équipe sur les postures</p> <p>Pour avancer</p> <p>Plus facile en petit nombre par commodité</p>	
567-570	<p>C45 : et sur un plan plus formel...j'ai entendu c'que tu disais sur le fait de pas forcément prévoir des contenus où tout l'monde était pas forcément enclin à... L45 : enfin il faut qu'y ait un fil rouge..</p>	<p>« enfin il faut qu'y ait un fil rouge.. »</p>	<p>Fil rouge</p>	<p>Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes</p>
572-597	<p>C46 : .. oui... qu'il y'ait donc un fil rouge... mais donc par rapport aux objectifs qui sont posés... mais par rapport aux textes réglementaires, aux référentiels etc... oui... est-ce que ça n'permet pas... y'a eu un groupe de travail aussi..qui a été</p>			

<p>constitué... je sais pas... est-ce que ça permet pas quand même ça de s'mettre d'accord sur un fil rouge mais qui soit un peu plus étayé du coup, parce que là c'est quand même un peu.. enfin on voit les grandes direction, d'ailleurs le le le travail que le groupe a produit c'est c'qu'on retrouve dans l'livret d'l'alternance, c'est-à-dire deux lignes à chaque fois de c'qu'on va travailler sur une demi-journée ou une journée, c'qui finalement est vraiment juste une direction...</p> <p>L46 : mais ça m'va bien... moi ça m'va bien... la direction... ça m'va bien... par contre t'as tout à fait raison... je sais qu'y'a eu c'groupe là par ce que je sais qu'on moment où il s'est créé, je sais j'en ai entendu parler... mais alors autant pour moi... je crois que j'n'ai pas été... je crois qu'ensuite je n'ai pas assisté à la retransmission de c'que ce groupe a travaillé... donc bien sur oui oui si si ça peut donc moi c'que j'ai lu c'est qu'en ce moment.. moi j'ai lu c'qui a été écrit à ce sujet... oui parce que ça m'va bien par ce que je trouve que ça n'enferme pas.. c'est-à-dire bien sur on sait bien où on va aller... on va tous poursuivre le même objectif... on est d'accord là d'ssus... après c'est le comment... enfin j'crois qu'pour moi la question qui s'pose c'est.. pour ces groupe d'accompagnement pédagogiques et c'est groupe d'accompagnement à la professionnalisation c'est que ces groupe renvoient à la posture du formateur en général. J'veux dire qu'est-ce que</p>	<p>« je sais qu'y'a eu c'groupe là par ce que je sais qu'au moment où il s'est créé, je sais j'en ai entendu parler »</p> <p>« qu'ensuite je n'ai pas assisté à la retransmission de c'que ce groupe a travaillé »</p> <p>« ça m'va bien par ce que je trouve que ça n'enferme pas.. c'est-à-dire bien sur on sait bien où on va aller... on va tous poursuivre le même objectif... on est d'accord là d'ssus... après c'est le comment »</p> <p>« qu'pour moi la question qui s'pose c'est.. pour ces groupe d'accompagnement pédagogiques et c'est groupe d'accompagnement à la professionnalisation c'est que ces</p>	<p>Connaissance du groupe de travail</p> <p>Pas assisté à la retransmission</p> <p>D'accord avec le travail réalisé</p> <p>Groupe d'accompagnement renvoie à la posture de formateur</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
---	--	--	---

	<p>l'équipe pédagogique propose comme programme aux étudiants ? qu'est ce qu'elle se propose comme projet de formation ? et vers quoi elle a envie de les emmener ? Voilà c'que j'pense, et c'que je pense après... ça c'est les objectifs généraux, après les objectifs opérationnels, comme dirait ma collègue... après y'a les y'a les, y'a les séquences de formation qui devraient contribuer à la même chose, à cette finalité, qui est l'accompagnement à la, à la, à la prof... à la certification bien sur parce qu'à un moment donné l'accompagnement à la certification prend le dessus sur le reste</p>	<p>groupe renvoient à la posture du formateur en général » « les objectifs généraux, après les objectifs opérationnels, comme dirait ma collègue » « qu'à un moment donné l'accompagnement à la certification prend le dessus sur le reste »</p>	<p>Le quoi et le comment</p> <p>Certification devient prégnante</p>	
599-607	<p>C47 : D'accord</p> <p>L47 : oui parce que les textes... oui ça ça a été un moment difficile pour nous, parc'qu'en fait on s'apercevait, finalement, qu'on était mobilisé par l'accompagnement à la certification. Les groupes d'accompagnement pédagogique c'était la préparation à la certification. On finissait par être complètement tourné la d'ssus... y'a quelques années parce que c'était dans les tous premiers temps d'la réforme en 2007 si tu veux.. oui.. que c'était assez lourd à porter...et que là j'pense qu'avec du r'cul on est moins pris... on est un peu plus rassuré. Parc'qu'évidemment quand t'as 50% d'échec à un diplôme d'Etat</p>	<p>« ça a été un moment difficile pour nous, parc'qu'en fait on s'apercevait, finalement, qu'on était mobilisé par l'accompagnement à la certification » « Les groupes d'accompagnement pédagogique c'était la préparation à la certification » « c'était dans les tous premiers temps d'la réforme en 2007 si tu veux.. oui.. que c'était assez lourd à porter » « Parc'qu'évidemment quand t'as 50% d'échec à un diplôme d'Etat »</p>	<p>Un moment difficile certification</p> <p>Dévolement des groupes AP</p> <p>Au moment de la réforme</p> <p>Echecs</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>

609-615	<p>C48 : ah oui au début c'était... oui..oui..</p> <p>L48 : ah oui au début, moi j'étais... t'es moins confortable... c'est un élément qu'est moins... t'es moins rassuré... t'es moins sur de toi pour accompagner les étudiants, parce que t'es moins sur de l'évaluation qui va être faite... t'es moins sur de c'qui est attendu, t'es moins sur... et du coup t'es moins sur... moi j'me rappelle.. ça a été aussi un long balbutiement aussi... ça nous a remis un peu en question aussi....</p>	<p>« t'es moins sûr de toi pour accompagner les étudiants, parce que t'es moins sur de l'évaluation qui va être faite... t'es moins sur de c'qui est attendu, t'es moins sur »</p> <p>« ça a été aussi un long balbutiement aussi... ça nous a remis un peu en question aussi »</p>	<p>Impact sur la posture, perte d'assurance réforme</p> <p>Balbutiement, remise en question</p>	<p>Posture pédagogique</p>
617-621	<p>C49 : bien sur.. hum hum</p> <p>L49 : ...Donc d'ailleurs ça explique aussi un peu les flottements qu'on a ressenti à certains moments... de de de plus les équipes ont bougé.. j pense qu'ça nous a un peu insécurisé cette histoire là</p>	<p>« ça explique aussi un peu les flottements qu'on a ressenti à certains moments »</p> <p>« les équipes ont bougé.. j pense qu'ça nous a un peu insécurisé cette histoire là »</p>	<p>Flottements</p> <p>Equipe en changement</p>	<p>Posture pédagogique</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
623-628	<p>C50 : et du coup selon toi, est-ce qu'on peut faire un lien entre le fait de chercher aussi à travers ces accompagnement à permettre aux étudiants d'expliciter leurs compétences et cet objectif de la certification ? Est-c'qu'il y a un lien fort, est-c'qu'il est trop fort ? est-c'qu'il est... est-ce que tu vois...</p> <p>L50 : tu peux m'redire la question..</p>			

630-645	<p>C51 : ouais...par rapport à l'explicitation des compétences... le sujet là du coup sur lequel je réfléchis... puisque la question d'départ c'est 'essayer d'comprendre comment on permet aux étudiants d'expliciter leurs compétences ; est-ce que cette réflexion là finalement, si on fait l'lien avec c'que tu viens d'dire, l'objectif de la certification qu'est quand même l'étape just'avant d'être professionnel, est-ce que ce lien là n'est pas finalement trop fort... est-ce que ça doit être réellement une recherche qu'on doit s'imposer nous... comme... enfin pour être opérant dans notre fonction ? ou bien est-ce que finalement on pourrait considérer qu'il vaut mieux travailler sur l'parcours des étudiants dans leur construction d'leur identité en prenant en compte c'qu'ils sont et puis finalement les compétences elles sont les leurs... elles sont leur propriétés et elles sont un effet quelque part, enfin...je cherche à comprendre comment... est-ce que c'est grave ou est-ce que c'est embêtant de s'dire que dans cet accompagnement on s'donne comme direction et là vraiment générale...ce travail autour d'l'explicitation des compétences</p> <p>L51 : ah non dans l'cadre de l'accompagnement pédagogique j'pense qu'ça c'est important... est-ce que c'est grave... tu veux dire...</p>	« dans l'cadre de l'accompagnement pédagogique j'pense qu'ça c'est important »	Importance de la direction donnée	Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels
---------	--	--	-----------------------------------	--

647-649	<p>C52 : c'est mal formulé « grave » mais...</p> <p>L52 : est –ce que c'est suffisant ?</p>			
651-679	<p>C53 : est-ce que c'est suffisant... ça a pas un caractère par rapport à c'que tu défendais et que tu développes... est-ce que ça a pas à un caractère trop formel... trop...en lien avec le référentiel donc...est-ce que c'est... on n'est pas obnubilé par ça et est-ce qu'on passe pas à côté d'autre chose et ce que sont les étudiants sur deux aspects différents</p> <p>L53 : alors... moi... puisque les choses elles sont pas désincarnées.. moi moi je je... sans doute que la façon dont je je je conçois ma posture...sans trop.. en suivant quand même le guide.. j'veux pas être trop décalée pour les étudiants... mais dans ma posture je crois vis-à-vis des étudiants... je crois.. c'que j'suis... c'est aussi imprégné.. j'fais partie d'une autre association.. j'suis dans un processus de supervision depuis des années avec un groupe de travail.. et j'vois bien les deux.. j'vois bien comment ils travaillent... Ils travaillent avec nous.. c'est un lieu d'accueil parents... si tu veux j'me suis beaucoup nourrie.. ça m'a alimenté... j'me suis beaucoup nourri de ça et j'ai beaucoup vu comment ils favorisaient la parole... le travail sur c'qu'on fait... enfin le le le... enfin bon tu vois... et je pense que donc le ... je travaille un peu comme ça avec les étudiants... je suis imprégnée de ça pour faire</p>	<p>« je conçois ma posture...sans trop.. en suivant quand même le guide.. j'veux pas être trop décalée pour les étudiants »</p> <p>« je suis imprégnée de ça pour faire expliciter... j'essaie de faire expliciter de de de .. je pense que c'est un lieu où l'on peut valoriser... on peut faire expliciter les compétences »</p> <p>« C'est-à-dire les les les travailler, les faire travailler dans leur.. ah non...je sais pas si... alors moi je pense que dans dans dans la formation en général ces temps d'accompagnement</p>	<p>Aide du guide construit</p> <p>Tentative de faire expliciter dans ces temps</p> <p>Temps privilégiés pour cela</p>	<p>Recherche action coopérative</p> <p>Posture pédagogique</p> <p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>

	<p>expliciter... j'essaie de faire expliciter de de de .. je pense que c'est un lieu où l'on peut valoriser... on peut faire expliciter les compétences. C'est-à-dire les les travailler, les faire travailler dans leur.. ah non...je sais pas si... alors moi je pense que dans dans dans la formation en général ces temps d'accompagnement pédagogique sont des temps privilégiés pour qu'on puisse individualiser un p'tit peu c'qui les reste du temps est transmis... est communiqué en masse, c'est-à-dire...avec des objectifs à atteindre et des validations d'compétences à avoir qui doivent correspondre pour tout l'monde à la même chose. Je pense que c'est des moments privilégiés pour accompagner chaque personne dans c'qu'il est comme professionnel et dans ses compétences, c'est-à-dire dans le croisement des compétences qu'il doit valider mais dans c'qu'il va être professionnellement, c'est-à-dire qu'il est différents des 59 autres ;.. et ça j'le... j'le... enfin ça j'sais pas si j'dois...donc du coup je je je personnellement je fais un pas d'côté sur le fait qu'on peut être un peu, qu'on peut être ... parc'qu'on a été très contenu dans le stress qu'ils valident les compétences et dans le... est-c'qu'ils sont bien en train de valider la compétence du DC1 notamment.. l'exercice de pratique professionnelle..</p>	<p>pédagogique sont des temps privilégiés pour qu'on puisse individualiser un p'tit peu c'qui les reste du temps est transmis... est communiqué en masse » « Je pense que c'est des moments privilégiés pour accompagner chaque personne dans c'qu'il est comme professionnel et dans ses compétences, c'est-à-dire dans le croisement des compétences qu'il doit valider mais dans c'qu'il va être professionnellement, c'est-à-dire qu'il est différents des 59 autres »</p>	<p>Individualisation possible</p>	
--	--	--	-----------------------------------	--

684-691	<p>C54 : le dossier de pratique professionnelle</p> <p>L54 : le dossier de pratique professionnelle.. et qu'évidemment à un moment donné... après 2005 et même fin 2005... parc 'qu'avec la réforme ça quand même été assez bousculant, c'est-à-dire euh... et je pense que l'écueil quand je te disais qu'on a accompagné trop à la certification et plus à la professionnalisation, à une époque hein, j'parle pas d'aujourd'hui, je me permettrrais pas de te dire ça, je pense qu'on était trop inquiets de ça et qu'on arrivait plus à lâcher, c'est là qu'on a construit d'ailleurs d'autres outils précieux, on n'arrivait plus à prendre la distance avec ça et du coup l'étudiant il était pris là-dedans, c'est-à-dire que notre indicateur c'était la certification et la compétence et c'était trop enfermé oui, ça pouvait être pesant, c'était un risque...</p>	<p>« après 2005 et même fin 2005... parc 'qu'avec la réforme ça quand même été assez bousculant, »</p> <p>« l'écueil quand je te disais qu'on a accompagné trop à la certification et plus à la professionnalisation, à une époque hein »</p> <p>« je pense qu'on était trop inquiets de ça et qu'on arrivait plus à lâcher, c'est là qu'on a construit d'ailleurs d'autres outils précieux, on n'arrivait plus à prendre la distance avec ça et du coup l'étudiant il était pris là-dedans, »</p> <p>« notre indicateur c'était la certification et la compétence et c'était trop enfermé oui, ça pouvait être pesant, c'était un risque »</p>	<p>Réforme a bousculé</p> <p>Dévolement de l'AP</p> <p>Inquiétudes, manque de distance réforme</p> <p>Certification et compétences ont primé</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques</p>
693-708	<p>C55 : c'était un risque ?</p> <p>L55 : je crois que c'était un risque de laisser tomber, parce que j'ai eu des échos extérieurs, des personnes de l'extérieur qui me disaient mais, parce que c'est très précieux les échos extérieurs de gens qui ont un peu de recul en demandant « comment ça se fait que vous leur avez donné tant de travaux », à un moment y'avait trois travaux, maintenant y'en a cinq par exemple j'dis n'importe quoi, bah ça interroge parce</p>	<p>« je crois que c'était un risque de laisser tomber »</p> <p>« c'est très précieux les échos extérieurs de gens qui ont un peu de recul en demandant « comment ça se fait que vous leur avez donné tant de travaux »</p> <p>« ça interroge parce que si on se laisse</p>	<p>Risque</p> <p>Regard extérieur, recul</p> <p>Interpellation</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p> <p>Recherche action coopérative</p>

	<p>que si on se laisse pas interpellé, faut bien entendre ce qui nous est dit parce que c'est aussi un repère, parce que les étudiants finissaient par être tellement absorbés par les travaux à rendre et tout ça qu'ils finissaient par ne plus être disponibles sur leur temps de stage quoi, par exemple là quand j'ai entendu en janvier que les étudiants avaient comme projet collectif la note ISIC, j'en ai parlé avec Aline à ce moment là, y'a quelque chose, parce qu'en fait y'a eu un glissement entre les TD où on leur parlait de la note ISIC et qui finalement ça finissait par être mon projet comme note ISIC comme projet de stage, mais c'est un exemple, c'est une exercice de certification alors que l'essentiel c'est le stage, c'est l'action qu'ils vont mener, c'est le projet qu'ils vont travailler et la note elle viendra poinçonner ça, c'est un dizième, c'est un extrait de leur travail...</p>	<p>pas interpellé, faut bien entendre ce qui nous est dit parce que c'est aussi un repère »</p> <p>« les étudiants finissaient par être tellement absorbés par les travaux à rendre et tout ça qu'ils finissaient par ne plus être disponibles sur leur temps de stage »</p> <p>« un glissement entre les TD où on leur parlait de la note ISIC et qui finalement ça finissait par être mon projet comme note ISIC comme projet de stage »</p> <p>« c'est une exercice de certification alors que l'essentiel c'est le stage, c'est l'action qu'ils vont mener, c'est le projet qu'ils vont travaillé et la note elle viendra poinçonner ça, c'est un dizième, c'est un extrait de leur travail... »</p>	<p>comme repère</p> <p>Conséquence manque de disponibilité des étudiants</p> <p>Confusion certification et professionnalisation</p> <p>Importance inversée</p>	<p>Les étudiants</p>
710-713	<p>C56 : c'est pas une fin en soi...</p> <p>L56 : c'est pas une fin en soi. Et je crois qu'il y a eu un risque, aujourd'hui je sais pas trop moi j'ai repris un peu de distance avec ça mais je crois</p>	<p>« Et je crois qu'il y a eu un risque, aujourd'hui je sais pas trop moi j'ai repris un peu de distance avec ça »</p>	<p>Risque</p>	
715-734	<p>C57 : Et par rapport aux outils qui ont été créés à l'époque, quand vous avez pris conscience de cette réalité, c'était quoi par exemple, les outils ?</p> <p>L57 : euuuuhhhhh, tu veux dire, euh (silence 3</p>	<p>« ah oui les outils, on a créé des outils qui ont permis de nommer les choses,</p>	<p>Création d'outils – livrets</p>	<p>Pratiques pédagogiques</p>

<p>secondes), ah oui les outils, on a créé des outils qui ont permis de nommer les choses, par exemple ce qui a abouti à ces petits livrets, au début c'était un grand livret, ça c'était le fruit de nos travaux de groupe hein, on a beaucoup travaillé et après Robert l'avait remis un peu en forme, on l'a rechangé, mais au début on est parti du DC1 notamment je me rappelle avec Jean-Marc et Murielle, et puis après ça s'est appelé les livrets de l'alternance. Excuse-moi, c'est ça que je voulais dire comme outils. Les outils qu'on a créé c'est, c'est-à-dire qu'on a mûri, qu'on a travaillé sur ce qui posait problème, alors ce qui posait problème aussi aux formateurs de terrain qui ne comprenaient pas notre, ils disaient « on comprend pas votre jargon », c'est-à-dire que nos objectifs de stage à un moment donné on les avait fixés en référence aux textes donc c'était incompréhensible pour eux, les indicateurs de compétences devenaient les objectifs de stage et nous on s'est dits, y a quelque chose qu'il faut qu'on fasse, qu'on se crée des outils qui d'ailleurs ont été transmis en formation de formateur l'année dernière qui ont été les intermédiaires entre les objectifs, les textes, ce sur quoi vont être attendus les étudiants au final en troisième année, mais nous les objectifs de stage, donc on a travaillé beaucoup ensemble pour faire ces outils là et je crois que ça a posé les choses, ça a tranquilisé, on s'est dit : « bah on fait pas n'importe quoi ». Tu me suis ?</p>	<p>par exemple ce qui a abouti à ces petits livrets, au début c'était un grand livret, ça c'était le fruit de nos travaux de groupe » « au début on est parti du DC1 notamment je me rappelle avec Jean-Marc et Murielle, et puis après ça s'est appelé les livrets de l'alternance » « c'est-à-dire qu'on a mûri, qu'on a travaillé sur ce qui posait problème, alors ce qui posait problème aussi aux formateurs de terrain qui ne comprenaient pas notre, ils disaient « on comprend pas votre jargon » » « nos objectifs de stage à un moment donné on les avait fixés en référence aux textes donc c'était incompréhensible pour eux, les indicateurs de compétences devenaient les objectifs de stage » « on a travaillé beaucoup ensemble pour faire ces outils là et je crois que ça a posé les choses, ça a tranquilisé, on s'est dit : « bah on fait pas n'importe quoi »</p>	<p>A partir de la pratique</p> <p>Travail à partir de ce qui posait problème</p> <p>Confusion objectifs et indicateurs de compétences</p> <p>Réassurance de l'équipe</p>	<p>évolutives : réflexives et pragmatiques</p> <p>Recherche action coopérative</p>
---	---	--	--

736-741	<p>C58 : Hum, mais avant, oui je te suis, mais avant la réforme du diplôme d'Etat, y'avait déjà tout un programme, un projet de formation pour permettre aux étudiants de devenir des professionnels, donc, qu'est-ce que ça a changé fondamentalement selon toi cette réforme dans sa mise en œuvre, visiblement y'a des différences ?</p> <p>L58 : Alors ça a changé euh...</p>			
743-766	<p>C59 : sur le plan pédagogique, sur le plan de l'accompagnement, sur le plan des priorités peut-être ?</p> <p>L59 : alors oui, pour moi ce qui a changé, au-delà du contenu, de l'ouverture au collectif, le fait de faire en trois ans, d'atteindre les objectifs, avant y'avait trois ans pour être en capacité d'intervenir dans la relation individuelle, alors avec des expériences de temps en temps collectives, mais c'était plutôt de la sensibilisation et là on se retrouve avec une formation de trois ans qui n'est plus avec 14 mois de stage mais 12 mois de stage et avec la nécessité de se former, d'être sensibilisé aussi bien à l'intervention individuelle que collective, ce qui veut dire qu'on a moitié moins de temps pour les deux, ça ça nous a quand même beaucoup bousculé, il fallait apporter les mêmes outils, ce qu'on pouvait faire progressivement peaufiné d'année en année avec notamment les exposés de pratique professionnelle</p>	<p>« pour moi ce qui a changé, au-delà du contenu, de l'ouverture au collectif, le fait de faire en trois ans, d'atteindre les objectifs, avant y'avait trois ans pour être en capacité d'intervenir dans la relation individuelle »</p> <p>« là on se retrouve avec une formation de trois ans qui n'est plus avec 14 mois de stage mais 12 mois de stage et avec la nécessité de se former, d'être sensibilisé aussi bien à l'intervention individuelle que collective »</p> <p>« ce qui veut dire qu'on a moitié moins de temps pour les deux, ça ça nous a quand même beaucoup bousculé »</p> <p>« ça a provoqué une accélération...réelle pour les étudiants</p>	<p>Objectifs ont changé</p> <p>Formation a changé</p> <p>Temps divisé par 2</p> <p>Accélération</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>

	<p>en deuxième année, peaufiner en troisième année ce qui n'avait pas été tout à fait acquis en deuxième année, ça a provoqué une accélération...réelle pour les étudiants d'acquisitions de compétences, c'est-à-dire, qu'on leur a demandé d'aller plus vite, on leur a dit « vous n'aurez pas trois ans pour appréhender, pour approcher, pour intégrer l'intervention sociale d'aide à la personne, quand vous aurez fait votre stage ISAP c'est terminé, vous irez sur l'ISIC ou inversement, c'est-à-dire qu'en 6 mois « vous devez atteindre ces objectifs là ». Et ça ça a ramassé les choses, ça a beaucoup bousculé à l'époque, on s'est rendu compte de ça, c'est-à-dire qu'on avait l'impression que les objectifs étaient plus élevés. Ensuite, évidemment il y avait 4 domaines de compétences et pour valider son diplôme d'Etat, il fallait valider les 4 domaines de compétences, tu pouvais pas du tout compenser d'un DC à l'autre alors qu'auparavant y'avait trois épreuves et que tu pouvais, sauf note éliminatoire, tu pouvais quand même te permettre d'avoir un 2 à la situation sociale et d'avoir un 4 au mémoire et ça compensait largement...</p>	<p>d'acquisitions de compétences, c'est-à-dire, qu'on leur a demandé d'aller plus vite » « quand vous aurez fait votre stage ISAP c'est terminé, vous irez sur l'ISIC ou inversement, c'est-à-dire qu'en 6 mois vous devez atteindre ces objectifs là » « ça a beaucoup bousculé à l'époque, on s'est rendu compte de ça, c'est-à-dire qu'on avait l'impression que les objectifs étaient plus élevés » « il y avait 4 domaines de compétences et pour valider son diplôme d'Etat, il fallait valider les 4 domaines de compétences, tu pouvais pas du tout compenser d'un DC à l'autre »</p>	<p>Moins de temps pour les objectifs</p> <p>Impression d'objectifs plus élevés</p> <p>Pas de compensation entre les DC</p>	
768-792	<p>C59 : sur 5 ?</p> <p>L59 : sur 5. On était sur 5 niveaux. Là tu peux plus, la réforme elle a... quand on a découvert la réforme on s'est dit bon faut que les 4 DC soient validés à 10, peu importe qu'ils aient 12 ou 13 ailleurs, il faut</p>	<p>« on s'est dit bon faut que les 4 DC soient validés à 10 » « à l'époque au départ donc les 50% d'échec ils se sont expliqués aussi par</p>	<p>Validation complète</p> <p>Echec au départ</p>	<p>Contraintes ou bénéfiques organisationnels et institutionnels</p>

	<p>qu'ils aient 10 et puis y'avait pas de contrôle continu à l'époque au départ donc les 50% d'échec ils se sont expliqués aussi par ça, c'est-à-dire qu'il y avait pas de compensation possible. Quelqu'un qui avait eu 8 à un DC même s'il avait 15 ou 14 ailleurs sur 20, il validait pas. C'était très douloureux. L'impact a donc été celui-ci, dans une réforme normalement... en fait, l'originalité on va dire de cette réforme des études... le groupe de travail qui a travaillé sur cette réforme il est parti de ce que faisait les assistants sociaux sur le terrain et à nommer toutes les tâches qui étaient effectuées sur plusieurs postes fonctions d'AS et a débouché comme les autres diplômes éducateurs à ... on est parti dans une démarche ascendante plutôt que descendante pour arriver à toutes ces capacités, tout ce que vous faites là, ça constitue des savoirs, des capacités et donc ça validera des compétences, c'est-à-dire que de tout lister... Avant y avait des grands thèmes qui étaient nommés, y'avait des unités de formation puis dans les unités de formation, y'avait l'unité professionnelle et puis les unités contributives, mais comment dire... la réforme, elle a découpé les choses autrement avec 4 domaines de compétences qui étaient traversés par des unités de formation donc pédagogiquement ça nous a demandé... on n'était plus responsables d'une UF que tu finis petit à petit par bien maîtriser, parce qu'au bout d'un moment tu t'appropries l'UF, moi j'me souviens que j'avais du plaisir parce que j'avais</p>	<p>ça, » « C'était très douloureux » « le groupe de travail qui a travaillé sur cette réforme il est parti de ce que faisait les assistants sociaux sur le terrain et à nommer toutes les tâches qui étaient effectuées sur plusieurs postes fonctions d'AS » « on est parti dans une démarche ascendante plutôt que descendante pour arriver à toutes ces capacités » « Avant y avait des grands thèmes qui étaient nommés, y'avait des unités de formation puis dans les unités de formation, y'avait l'unité professionnelle et puis les unités contributives, » « la réforme, elle a découpé les choses autrement avec 4 domaines de compétences qui étaient traversés par des unités de formation » « on n'était plus responsables d'une UF que tu finis petit à petit par bien maîtriser, parce qu'au bout d'un moment tu t'appropries l'UF » « là l'UF se répartissait sur les 4 domaines de compétences, donc on est parti de responsable du DC à la place de responsable d'UF mais tout ça ça a</p>	<p>Douleur Procédé</p> <p>Du terrain vers la formation</p> <p>Changement de conception</p> <p>Redécoupage</p> <p>Changement de rôle</p> <p>Perte de maîtrise</p>	<p>Posture pédagogique</p>
--	---	---	--	----------------------------

	bien reconstruit les affaires et puis alors là l'UF se répartissait sur les 4 domaines de compétences, donc on est parti de responsable du DC à la place de responsable d'UF mais tout ça ça a modifié la conception pédagogique, c'est-à-dire qu'on ne maîtrisait plus la totalité des choses, on a dû lâcher là-dessus, je sais pas si je suis claire ?	modifié la conception pédagogique, c'est-à-dire qu'on ne maîtrisait plus la totalité des choses, on a dû lâcher là-dessus »		
794-811	<p>C60 : très claire.</p> <p>L60 : et ça ça a été (silence 3 secondes) très bousculant pendant au moins 3 ans tu vois, et pour les étudiants ça n'a pas été facile, qui ont essuyé les plâtres de cette réforme parce qu'ils ont senti qu'on était sur des sables mouvants, on était vraiment... on maîtrisait plus non plus, y'a des gens qui se sont retrouvés à penser du droit, quelque chose que je maîtrisais bien, dans le DC2 ou le DC4 par exemple et qui n'avaient jamais fait de droit avant et qui se disaient « mais je comprends pas, se réapproprier des textes pas forcément très explicites », et en plus on a passé tout un temps à décortiquer la réforme ; la réforme c'était un texte comme ça, enfin assez épais, pas forcément très digeste et avec une nouvelle façon de penser, parce que quand même structurer en compétences, ce qui maintenant est habituel et général pour toutes les formations, parce que le hasard fait que pour la demande d'agrément de la formation de médiateur familial, j'ai contribué à la demande de cet agrément, on était donc euh avec des</p>	<p>« très bousculant pendant au moins 3 ans »</p> <p>« pour les étudiants ça n'a pas été facile, qui ont essuyé les plâtres de cette réforme parce qu'ils ont senti qu'on était sur des sables mouvants, on était vraiment... on maîtrisait plus non plus, »</p> <p>« y'a des gens qui se sont retrouvés à penser du droit, quelque chose que je maîtrisais bien, dans le DC2 ou le DC4 par exemple et qui n'avaient jamais fait de droit avant »</p> <p>« en plus on a passé tout un temps à décortiquer la réforme ; la réforme c'était un texte comme ça, enfin assez épais, pas forcément très digeste »</p> <p>« avec une nouvelle façon de penser, parce que quand même structurer en compétences »</p>	<p>Bousculant</p> <p>Pas facile pour les étudiants</p> <p>Changement de rôle</p> <p>Appropriation difficile de la réforme</p> <p>Nouvelle façon de penser</p>	<p>Contraintes ou bénéfiques organisationnels et institutionnels</p> <p>Posture pédagogique</p>

	<p>médiatrices extérieurs et un collègue de l'Institut Z, on a passé des heures et des heures et moi j'ai découvert la démarche compétences à ce moment (souffle), j'ai vu que c'était une autre façon de penser. Donc nous on a été traversé, quand c'est arrivé chez nous, chez les assistants sociaux, moi j'avais juste cette réflexion précédente qui m'a aidé, mais ça a été du boulot quoi.</p>	<p>« on a passé des heures et des heures et moi j'ai découvert la démarche compétences à ce moment » « moi j'avais juste cette réflexion précédente qui m'a aidé, mais ça a été du boulot »</p>	<p>Travail long</p> <p>Beaucoup de travail</p>	<p>Recherche action coopérative</p>
813-816	<p>C61 : Alors juste une dernière question, c'est une autre façon de penser par la compétence, mais auparavant, comment on évaluait justement la compétence alors ?</p> <p>L61 : Bonne question...</p>			
818-844	<p>C62 : Même de façon comme ça un peu général mais ... comment on appréciait... parce que les compétences du métier elles, celles qui sont requises, en dehors de l'aspect collectif qui aujourd'hui a pris une place importante aussi, mais voilà les compétences du métier, elles ont pas forcément euh... le contexte a changé etc. mais les compétences spécifiques, y'a les mêmes pré requis pour entrer en formation, les pré requis sont les mêmes donc euh...comment on pouvait évaluer les compétences avant en étant moins justement dans le détail, dans leur reconnaissance finalement, parce que le fait de les nommer oblige aussi, en terme d'ingénierie à réfléchir à ce qu'on attend et à préciser un petit peu</p>			

	<p>les choses ?</p> <p>L62 : Hum, tout a fait. C'est alors... en fait euh... le mot de compétence a été moins utilisé à l'époque, hein c'était moins dans l'ère du temps, on parlait de capacités, mais en fait sous entendu...je crois qu'en 2003, avant la réforme on était dans les balbutiements de ce qu'on appelait la compétence, sauf qu'on disait pas... être compétent, c'était être compétent au sens de Le Boterf du terme d'ailleurs. Etre compétent professionnellement, on disait « est-ce qu'elle est en capacité de ... », c'était une question clé en troisième année à l'issue du stage : » est-ce que demain vous pouvez postuler là où vous êtes en stage ? Est-ce que l'identité professionnelle est peaufinée ?». Donc on évaluait les capacités et cet ensemble de capacités, en fait on évaluait la capacité à être professionnel en référence à des exigences qu'étaient nommées, par exemple théories et pratiques de l'intervention en service social TPISS, tu sais y'avait le livret bleu à l'époque, les UF qui étaient déclinées, et après on estimait que chaque UF, psycho, socio, cadre institutionnel de l'action sociale, santé, parce que les résultats obtenus dans chaque UF, parce que la connaissance dans chacune de ces UF était suffisante, appliquée ou pas. Donc y avait, et en fait l'accompagnement pédagogique il était un peu dans l'intégration des deux tu vois, c'était un peu, c'était ça, c'est qu'on évaluait la capacité à... être</p>	<p>« le mot de compétence a été moins utilisé à l'époque, hein c'était moins dans l'ère du temps, on parlait de capacités, mais en fait sous entendu »</p> <p>« je crois qu'en 2003, avant la réforme on était dans les balbutiements de ce qu'on appelait la compétence, sauf qu'on disait pas... être compétent »</p> <p>« Etre compétent professionnellement, on disait « est-ce qu'elle est en capacité de ... », c'était une question clé en troisième année à l'issue du stage : » est-ce que demain vous pouvez postuler là où vous êtes en stage ? Est-ce que l'identité professionnelle est peaufinée ?». »</p> <p>« on évaluait les capacités et cet ensemble de capacités, en fait on évaluait la capacité à être professionnel en référence à des exigences qu'étaient nommées »</p> <p>« c'est qu'on évaluait la capacité à... être professionnel qui revient à la compétence sauf que c'était moins nommé...mais on évaluait des niveaux d'acquisition qu'on jugeait nécessaires ou sine qua non pour être un bon professionnel »</p>	<p>Capacités vs compétences</p> <p>Compétence pas nommée</p> <p>Etre professionnel</p> <p>Evaluation des capacités</p> <p>Evaluation des niveaux d'acquisition</p>	<p>Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels</p>
--	--	---	--	---

	professionnel qui revient à la compétence sauf que c'était moins nommé...mais on évaluait des niveaux d'acquisition qu'on jugeait nécessaires ou sine qua non pour être un bon professionnel.			
846-848	C63 : Rires. L63 : je sais pas si c'est clair, rires !			
850-853	C64 : si, si c'est très clair ! OK, je pense que j'ai pas d'autres questions, je te remercie pour cet entretien. L64 : Je t'en prie Christophe.			

Annexe 4 – Croisement des données

Tableau 3 - Croisement des données - entretiens avec Aline⁹⁹ (EA) et Léa (EL)

Légende : classement par thèmes selon les couleurs suivantes

- 1) Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes**
- 2) Posture pédagogique**
- 3) Recherche action coopérative**
- 4) Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques**
- 5) Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels**
- 6) Les apprenants**

⁹⁹ Prénoms fictifs

Thèmes	Sous thèmes	Unités de sens	N° de lignes
Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes	Préparation Préparation Préparation Préparation Préparation Préparation Préparation, méconnaissance du groupe	« moi ma préparation ça a été de faire connaissance » « et ça j’le prépare... j’le prépare ce r’tour de stage » « j’le prépare un peu plus... j’m replonge dans mes notes.... Dans mes synthèses de visite de stage... j’m replonge » « me préparer » « j’ai aussi préparé mon ordre du jour » « ça me demande une vraie préparation » « la différence qu’est, qu’est... qui me demande une certaine préparation par rapport aux troisième année c’est que je les connais pas sur leurs deux premières années »	EL 38-52 EL 168-175 EL 168-175 EA 19-32 EA 19-32 EA 19-32 EA 66-73
	Absence de préparation	« de faire un p’tit peu les choses en live, euh en fonction du sens du vent et de l’humeur»	EA 351-358

	Se rencontrer Rencontre nécessaire, respect	« qu'on puisse se rencontrer » « on doit vraiment apprendre à se connaître pour pouvoir permettre euh, on se respecte les uns les autres, hein ça c'est clair »	EL 54-69 EA 360-373
	Appropriation et imprégnation des parcours	« ça m'a demandé de faire un travail à côté, c'est-à-dire, d'aller, d'aller lire leurs travaux sur les années précédentes, m'imprégner un p'tit peu de là où ils en étaient de leur progression »	EA 93-107
	Connaissance des parcours	« pour avoir une meilleure connaissance de leur parcours et des acquis à travers, à travers leur expérience de stage »	EA 93-107
	Entre eux, ensemble	« en première année c'était la première rencontre... pour eux... pour eux entre eux...et vis-à-vis de moi »	EL 54-69
	Entre eux	« Mais c'est aussi qu'ils puissent se rencontrer entre eux »	EL 54-69

	<p>Objectifs : 3 ans ensemble</p> <p>Progression</p> <p>Progression</p> <p>Progression</p> <p>Progression nécessitant une approche approfondie</p> <p>Développement du groupe</p>	<p>« avec évidemment un objectif que je finis par avoir peaufiné au fur et à mesure des années... c'est-à-dire...que le .. la finalité de ce groupe d'accompagnement c'est un accompagnement sur trois ans du même groupe... un accompagnement à la professionnalisation. »</p> <p>« ces séquences qui ont été pensées sur la progression des trois années »</p> <p>« je m'appuie sur ce rythme là »</p> <p>« y'a une progression qu'est évidente sur laquelle j'ai pas eu de regard et sur laquelle j'ai peu de matière »</p> <p>« un p'tit groupe et que bah en troisième année, bah y'a, on peut pu trop faire avec le sens du vent (rires) et du coup ça a demandé à rentrer dans des réflexions un p'tit peu plus élaborées »</p> <p>« ils ont créé une dynamique forcément différente avec la personne qui les a accompagnés pendant deux ans »</p>	<p>EL 54-69</p> <p>EA 38-42</p> <p>EA 44-46 EA 66-73</p> <p>EA 351-358</p> <p>EA 75-87</p>
	<p>Supports</p> <p>Support</p> <p>Utilisation potentielle de supports et de connaissances</p> <p>Support, étayage personnel</p> <p>Supports pour y parvenir</p>	<p>« je lis toujours les documents qui précèdent pour savoir un peu c'est quoi est attendu...pour qui se sentent pas... pour qui soient logés à la même enseigne que les autres »</p> <p>« le p'tit livret »</p> <p>« j'essaie d'avoir des supports, j'amène aussi la matière théorique en fonction des thématiques que j'utilise pas forcément »</p> <p>« en fonction des choses qu'on va approcher euh, bah j'vais venir chercher des supports théoriques pour venir argumenter »</p> <p>« et là les écrits euh, plus élaborés qu'ils présentent pour le D.E »</p>	<p>EL 71-81</p> <p>EA 38-42 EA 19-32</p> <p>EA 61-64</p> <p>EA 93-107</p>
	<p>Modalités</p> <p>Plusieurs modalités pour aider</p>	<p>« sur c'qu'on v'nait faire ensemble, sur l'objectif du groupe, sur c'que j'leur proposais, sur la façon dont je leur proposais de travailler »</p> <p>« à certains moments j'ai mis des modalités de rencontres »</p>	<p>EL 83-95</p> <p>EL 306-316</p>

Retours formatifs parfois difficiles	téléphoniques en place, ou à leur demande ou par mail pour qu'ils reprennent pied tranquillement » « j'avais dit que j crois qu'il faut qu'on voit avec les intervenants de TD pour qu'ils mesurent c'qui peut s'passer, parce que pour, ayant été moi-même, ayant moi-même animé des TD je sais très bien c'qu'on peut produire »	EL 328-352
Premier contact avec le terrain	« j'les ai pas vu sur leurs lieux de stage, mais ils reviennent avec plein d'informations... avec plein de...un premier contact avec le terrain »	EL 97-107
Trouver d'autres réponses aux questions	« pour pouvoir les faire repartir sur un...un autre temps de travail... pour qu'ils puissent peut-être trouver d'autres éléments de réponse aux questions qui s'posent à ce jour »	EL 97-107
Alimenter pour avancer	« ma dynamique c'est plutôt de favoriser à c'qui puissent repartir avec d'autres billes... qu'ils puissent continuer à travailler, continuer à avancer »	EL 97-107
Etayage personnel	« après j'vais me chercher de la matière qui va venir étayer ces thématiques »	EA 48-53
Contenus de cours dans AP	« Notamment sur la question d'la famille, sur l'enfance sur tout c'qui les interroge et tout ça ça arrive dans les accompagnements pédagogiques »	EL 228-244
Dans le stage aussi	« ça se croise dans les temps de stage... et là ce moment là, je me permets plus je sais qu'ils ont eu d'apports et plus je les renvoie à ses apports, plus du coup je nourris ça »	EL 228-244
Davantage de liens à faire	« j'me permets de les... comment dire... de les renvoyer à des choses qu'ils ont du entendre... de faire des liens entre c'qui... les questions qu'ils s'posent... l'analyse des situations...et tout c'qui chemine pour eux et c'qu'ils ont... c'qui peut les nourrir...et aussi les lectures... »	EL 228-244
Continuité du travail	« et... qu'au temps suivant on puisse travailler à partir de là où ils en seront »	EL 97-107

	Continuité/progression	« de faire en sorte de pouvoir travailler à partir de euhhhh, de c'capital là »	EA 75-87
	Continuité	« de pouvoir permettre que ce qui s'est mis en place ces deux années puisse se poursuivre là sur cette troisième année »	EA 75-87
	Fil rouge	« enfin il faut qu'y ait un fil rouge.. »	EL 567-570
	Pas d'outils	« j'utilise pas d'outils »	EL 109-119
	Pas d'outils	« non... j'n'utilise pas d'outils.. »	EL 121-123
	Pas d'outils	« non... j'n'utilise pas d'outils.. »	EL 125-127
	Utilisation d'outils selon les séances	« travail avec les outils préparés ici, avec les thématiques des différentes séances »	EA 19-32
	Création d'outils personnels	« et ça demande du coup de, bah d'aller tout de suite se créer ses propres outils rapidement »	EA 143-156
	Insuffisance	« c'est relativement juste parce que c'est très synthétique »	EA 48-53
	Démarche volontaire et non instituée	« Mais c'est sûr que les espaces d'équipe, je les ai pas trouvés à mon arrivée »	EA 143-156
	Pas de méthode	« mais tout ça sans méthode particulière »	EL 177-179
	Insuffisance de maîtrise de ceux existants	« il y a eu des temps où l'équipe avait réfléchi à des outils... le blason... des outils que moi j'maitrise pas mais que des collègues comme D, avaient connus en formation »	EL 109-119
	Pas à l'aise	« moi j'me sentais pas très à l'aise pour me servir de ces outils »	EL 109-119
	Techniques comme outils	« J'ai d'temps en temps utilisé des techniques qu'on peut pas considérer comme des outils »	EL 109-119
	Exemple	« Par exemple pour qu'ils s'présentent de proposer qu'ils présentent le voisin. »	EL 109-119
	Mutualisation comme objectif	« j'essaie de faire en sorte que...que la mutualisation fonctionne. »	EL 129-155
	Travail coopérant au sein du groupe	« qu'ils puissent s'interpeller entre eux, qu'ils puissent	EL 129-155

		travailler aussi, à travers la façon dont ils parlent, de voir comment les autres entendent ce qui est dit, qu'ils prennent l'habitude d'observer... de... de...ce que produit leur discours » « Et je réfléchis à la façon dont j'vais permettre que les choses avancent... collectivement » « ça on va l'co-construire » « c'est là où je vois un peu la différence parce qu'avec les première année, c'est tout neuf, on démarre ensemble, on est dans une construction de c'groupe, ENSEMBLE» « cette co-construction en deuxième année, elle s'accroît...et évidemment aussi qui s'nourrissent de tout c'qu'il y a en centre.. à l'école... dans les modules » « on s'est dit un p'tit peu ce sur quoi on allait pouvoir réfléchir, encore une fois avec les supports qu'on été préparés » « c'est des choses que j'ai pu moi-même lire ou auxquels je pense... et c'qu'ils sont en train de dire, m'y fait penser » « on a dès le départ travaillé sur ce qu'on voulait que soit cet espace là » « puis on s'met d'accord un p'tit peu sur c'qu'ils ont envie d'exploiter ou pas ce jour là »	EL 168-175 EL 228-244 EA 75-87 EL 228-244 EA 93-107 EL 246-251 EA 75-87 EA 93-107
	Faire avancer Coconstruction Coconstruction Coconstruction accrue Négociation du contenu de travail Partage / apports Contractualisation		
	Collégialité visée	« que la parole elle soit collective, et qu'il y'est un peu une collégialité... donc j'suis pas dans la démagogie... je sais très bien qu'on est pas dans une collégialité pure »	EL 129-155
	Bénéficie de l'année Formation lancée	« je travaille sur le bénéfice de cette première année, sur l'acquis professionnel » « ça y est c'est en route... je trouve qu'en fin d'compte en première année les choses sont parties »	EL 157-162 EL 157-162
	Visite de stage support à l'accompagnement de	« j'utilise c'est c'que j'ai entendu en visite de stage, c'que j'ai	EL 168-175

	groupe	compris de chacun d'eux, de c'que j'ai perçu »	
	Accomplissement	« tout en étant sur des réflexions, euh, qui sont euh, qui auront un sens plus abouti »	EA 75-87
Posture pédagogique	Accompagnement complet	« j'accompagne un groupe par an... donc en fait, je vais au bout »	EL 19-27
	Début de l'accompagnement	« là le groupe que j'accompagne est en 2 ^{ème} année donc je l'ai rencontré pour la première fois l'année dernière »	EL 29-32
	Les étudiants comme point de départ	« C'est-à-dire qu'je pars toujours d'eux, c'est eux qui apportent les premiers... les premiers matériaux »	EL 228-244
	Capital, importance d'en tenir compte	« la différence c'est qu'du coup j'considère qu'ils ont déjà un certain nombre de capital »	EA 75-87
	Individualisation possible	« Je pense que c'est des moments privilégiés pour accompagner chaque personne dans c'qu'il est comme professionnel et dans ses compétences, c'est-à-dire dans le croisement des compétences qu'il doit valider mais dans c'qu'il va être professionnellement, c'est-à-dire qu'il est différents des 59 autres »	EL 651-679
	Adaptation au groupe	« ça évolue par exemple... la je sortais d'un groupe de troisième année... donc... j'avais pas d'autre groupe donc là j'ai recommencé avec un groupe de première année...ça m'a demandé une p'tite réadaptation »	EL 38-52
	Adaptation	« ça dépend de ce qui va s'passer »	EA 19-32
	Adaptation	« il a fallu que j'observe que j'essaie de respecter ce qui existait »	EA 375-380
	Fonctionnement aléatoire	« Parfois ça fonctionne très bien... des fois ça fonctionne moins bien »	EL 444-477
	Ça fonctionne	« ils avaient d'autres relations plus proches d'autres personnes... mais ça a fonctionné »	EL 444-477
	Réadaptation	« là j'suis plus en formation initiale tout le temps et du coup ça	EL 38-52

	Connaissance avec le temps	m'a demandé une petite réadaptation. » « après évidemment au cours du temps qui passe la connaissance du groupe et de chacun se fait »	EL 83-95
	Importances des regards croisés	« l'importance elle est autant du point de vue du regard des autres que du mien »	EL 129-155
	Plus facile pour chacun	« j'trouve c'est mieux quand y'a quelque chose qui s'établit entre eux, parce que c'est plus facile en tant qu'animatrice, pour moi c'est plus simple....par ce que je sens bien qu'ça prend ou qu'ça prend pas »	EL 444-477
	Dynamique différente (âges)	« Mais ça crée tout de même une dynamique différente... j'le vois bien »	EL 444-477
	Adaptation face à cette réalité	« qu'on se les pose tous ensemble pour savoir justement quelle doit être notre posture dans cette histoire là parce que forcément ça a un impact dans la façon dont certains étudiants s'engagent dans la formation »	EA 533-539

Disponibilité	« et avant la première rencontre d'être le plus disponible possible pour cette journée là »	EL 38-52
Disponibilité	« je crois que ma préparation ça a été d'être le plus disponible pour eux »	EL 54-69
Disponibilité	« ça demande ...vraiment je dirai sans... de la disponibilité »	EL 54-69
Disponibilité	« première préparation... j'essaie d'être pour ce jour là disponible »	EL 71-81
Insuffisante	« Mais c'est pas suffisant, parce qu'une fois qu'on s'est compris à la première rencontre	EL 83-95
Mise à disposition	« sur comment ils pouvaient m'interpeller, sur le fait qu'à...à...à certains moment j'étais autant à leur disposition qu'à la disposition des formateurs qui allaient les accueillir sur le terrain. »	EL 83-95
Disponibilité pour savoir ce qui est compris	« là j'essaie d'être disponible et de me remettre aussi... de pas être en train de donner un cours mais d'écouter c'qu'ils ont compris de ce premier temps de stage »	EL 97-107
A disposition	« Moi j'me mets à disposition mais je peux que si on m'dit les choses, si on me demande »	EL 228-244
Disponibilité	« mon rôle il est que.. j'suis toujours à disposition »	
Créer les conditions de la confiance	« que je leur crée les conditions... pour qu'ils soient en confiance...qu'ils puissent vivre ça comme un groupe de travail, qu'ils n'aient pas peur de s'exposer les uns vis-à-vis des autres »	EL 54-69
Confiance possible	« même si c'est un groupe où y'a quelque chose de l'ordre de la confiance qui s'installe »	EA 360-373
Confiance et confidentialité	« Qu'ils soient confiance dans la confidentialité de ce groupe et vis-à-vis de moi »	EL 54-69
Confidentialité	« Il sait qu'y a des choses que j'dirai pas... par ce que c'est bien qu'y a des choses qui restent propriété du groupe...et puis	EL 384-391

Climat d'écoute pour la confiance	de la relation, de l'entretien.. » « de..créer le climat d'écoute... qu'ils se sentent suffisamment en confiance »	EL 54-69
Sérieux	« Qu'ils se disent qu'ici les choses elles étaient là pour être travaillées... qu'il y'avait pas de bêtises à dire...ou des choses ou de conneries... entre guillemets »	EL 54-69
Groupe comme support pour chacun	« c'est un groupe qui doit pouvoir aussi les amener vers l'aboutissement de leur certification »	EA 360-373
Rôle de formatrice	« parce qu'ils ont souvent tendance en première année à m'regarder moi toujours et attendre ce que j'en pense... ce que j'en dis »	EL 129-155
Rôle de facilitateur	« Je crois que j'suis là juste pour qu'le groupe fonctionne ; il m'semble que c'est la posture »	EL 200-226
Permettre aux plus jeunes de s'exprimer	« j'ai eu 2, 3 étudiants qu'on une trentaine d'années, une qu'à 43 et j'ai trois étudiants qui sont tous jeunes... et qui ont une espèce... Ils sont tous jeunes... c'est très bien... c'est pas... ils sortent du bac et ils sont évidemment... alors ou ils... ou ils... par exemple (lula)...plus on va avancer, plus je souhaite qu'ils puissent s'exprimer, parce qu'évidemment, je sens bien qu'ils sont un peu impressionnés par le degrés d'analyse »	EL 444-477
Rôle	« c'est mon rôle.. »	EL 253-277
Rôle important	« j'crois qu'on a un rôle important »	EL 306-316
Rôle du formateur	« les amener vers autre chose en fonction de l'échéance qui était la leur »	EA 375-380
Obligation d'un retour = rôle	« t'es bien obligée de..de...de faire un retour de c'que tu perçois, parce que sinon... c'est ton travail... donc t'es moins léger »	EL 402-412
Rôle d'apaisement	« Et puis après nous on est là pour les ramener au fait qu'ils sont stagiaires, qui sont en formation »	EL 328-352
Intensification rôle d'interface	« ça intensifie je trouve notre rôle d'explicitation entre le site	EL 291-297

<p>Le tiers</p> <p>Durée plus longue</p> <p>Intensification de notre rôle / éloignement</p> <p>Eviter le flou</p>	<p>qualifiant et c'que propose le centre d'formation dans la formation »</p> <p>« C'est la question du tiers »</p> <p>« parfois y a besoin du tiers entre l'étudiant et le formateur...et le site qualifiant »</p> <p>« j'accentue ça en deuxième année »</p> <p>« parce qu'en deuxième année le temps est plus long sur le terrain de stage... donc ils sont souvent plus loin... »</p> <p>« ils sont souvent plus loin du centre de formation... donc c'est autre chose qui s'passe et qu'ça ça intensifie notre rôle j'pense »</p> <p>« j'vais pas laisser le groupe repartir le soir avec des flous sur des choses qui sont pas justes »</p>	<p>EL 253-277</p> <p>EL 253-277</p> <p>EL 279-284</p> <p>EL 286-289</p> <p>EL 129-155</p>
<p>Garantie du cadre</p> <p>Intervention comme garante</p>	<p>« j'essaie de leur garantir le cadre »</p> <p>« quand j'leur dis... j'suis désolée mais j'peux pas vous laisser dire ça, si quelque chose me paraît vraiment manifestement pas juste dans une interprétation d'un fonctionnement institutionnel ou de la fonction d'un travailleur social ou trop rapidement interprété, j'interviens évidemment »</p>	<p>EL 129-155</p> <p>EL 129-155</p>
<p>Relation un peu privilégiée, différente</p> <p>Relation particulière, privilégiée</p> <p>Relation évoluée</p> <p>Interlocuteur pour rassurer</p>	<p>« Sur c'que j'y fais, sur la relation que j'établis avec l'étudiant et celle qu'il établit avec moi, est forcément un peu privilégiée, un peu différente, on va dire, privilégié.. c'était pas privilégié... enfin, elle est différente du reste de la promotion »</p> <p>« on finit par tisser une relation particulière... privilégiée.. enfin je crois qu'jusqu'à présent j'l'ai vécu comme ça »</p> <p>« ça bouge un peu, un peu sensiblement ma position, C'est-à-dire la relation elle se ... elle se développe. »</p> <p>« moi j'ai r'çu des étudiants qui m'ont appelé la s'maine d'après l'regroupement ; ils s'étaient sentis déstabilisés et je suis contente qu'ils m'aient appelé parce qu'en fait ils savaient plus où ils en étaient »</p>	<p>EL 200-226</p> <p>EL 200-226</p> <p>EL 246-251</p> <p>EL 306-316</p>

	<p>Proximité facilitante</p> <p>Enjeu et tournant</p>	<p>« on est euh, dans une forme de proximité qui permet, euh qui crée ce lien et qui permet à l'étudiant d'être en capacité de pouvoir dire les choses, de pouvoir aussi poser ses limites, ses doutes, ses incertitudes par moment »</p> <p>« qu'il y a un enjeu et ça c'est un peu un tournant dans la relation »</p>	<p>EA 412-424</p> <p>EL 360-382</p>
	<p>Evaluation plus importante</p> <p>Contrat / évaluation</p> <p>Contrat</p> <p>Evaluation tronquée</p> <p>Peur de se tromper</p> <p>Evaluation</p> <p>Remise en question</p> <p>Appréciation concertée</p> <p>Si étudiant absent ?</p> <p>Appréciation du parcours à différencier de la possibilité de justifier d'une compétence</p>	<p>« la deuxième année...dans not' posture on est quand même.. la notion d'évaluation elle est.. elle prend plus d'importance »</p> <p>« pour tout le monde... que.. j'leur dis c'que j'dirai »</p> <p>« qu'on s'entende bien sur le bilan... l'évaluation qu'est faite, de là où ils en sont, de c'qui s'ra à dire. »</p> <p>« j'arrive à un moment donné sur l'accompagnement de troisième année où je n'ai pas une vision globale des trois années et que là je vais poser une évaluation »</p> <p>« je vais apprécier un parcours que j'aurai vu partiellement »</p> <p>« j'ai le sentiment de donner mon avis, mais si mon avis doit servir à la certification, bah voilà, quelle est la mesure de ma responsabilité dans cette histoire là? »</p> <p>«je sais pas si vraiment je suis en mesure d'évaluer les compétences (silence 3 secondes) d'un étudiant que j'aurai accompagné qu'une seule année au regard des exigences du diplôme d'Etat »</p> <p>« Que cette évaluation, cette appréciation elle soit concertée, évidemment, parce qu'elle se fait forcément avec l'étudiant »</p> <p>« ça me pose aussi la question des étudiants qu'on ne voit pas et pour lesquels il faut poser une appréciation »</p> <p>« qu'on puisse poser une appréciation, évidemment, euh que cette appréciation euh... vienne euh forcément justifier d'une compétence acquise ou pas, ça me pose question»</p>	<p>EL 360-382</p> <p>EL 384-391</p> <p>EL 384-391</p> <p>EA 426-438</p> <p>EA 426-438</p> <p>EA 426-438</p> <p>EA 440-454</p> <p>EA 440-454</p> <p>EA 440-454</p> <p>EA 440-454</p>

Responsabilité élargie	« on porte une petite responsabilité dans c'qu'on va dire à l'étudiant et dans c'qu'on sent de là où il en est dans son parcours...pas seulement vis-à-vis d'la formation ... des résultats...enfin là ben moi j'le dis souvent...pas que scolaire... mais de c'qu'on sent de là où il en est professionnellement »	EL 360-382
Responsabilités accrues	« forcément ça change un peu notre posture... c'est-à-dire que plus on avance, moins on est léger »	EL 397-400
Responsabilité	« on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel qui se dit demain, est-ce que cet étudiant là je l'envoie sur le marché du travail et est-ce que je suis responsable de ça »	EA 412-424
Responsabilité liée à l'accompagnement	« oui y'a une forme de responsabilité sur ce qu'on va pouvoir poser avec lui sur ce qu'on aura observé et voilà, de la progression »	EA 426-438
Délicat en première année	« moi je suis prudente sur c'que globalement...j'trouve que c'est très délicat de s'avancer sur c'qu'on pense soi même »	EL 402-412
Possibilité de se tromper	« y'a toutes les chances de s'tromper.. on connaît pas l'histoire des gens...ou tu peux tomber à côté »	EL 402-412
Réflexion sur les actes	« je dis ça dans la façon dont ces écrits sont utilisés, hein en terme de finalité, mais en tout cas je trouve qu'il faut qu'on se rappelle ces choses là quoi et peut-être qu'on s'en dise quelque chose sur la place de nos derniers écrits »	EA 426-438
Veille	« du coup, moi j'suis toujours là, je veille »	EL 479-488
Fonction d'accompagnatrice : entière	« enfin, dans ma fonction... de d'accompagnement pédagogique oui j'me sens entière »	EL 253-277
Déstabilisation	« quand on arrive c'est extrêmement euh, comment je vais dire, c'est fragilisant »	EA 137-141
Posture particulière	« ce qui est délicat pour la place de l'accompagnateur c'est que, c'est que euhhh..., bah voilà c'est pas n'importe quelle posture que cette place là sur ces différents espaces »	EA 396-410

Clarification nécessaire des places	« ça me demande vraiment d'être TRES TRES au clair, nous en tant que formateur édagogique, voilà sur ces différentes places qu'on peut avoir à travers ces espaces »	EA 412-424
Souhait d'anticipation	« moi j'aimerais bien pouvoir expérimenter le fait que ben quelque temps avant euh, euh, on s'refait contact et puis on alimente chacun avec un peu d'anticipation ce sur quoi on a envie de pouvoir échanger sur ces temps là »	EA 324-340
Posture de retrait	« l'objectif du groupe c'est pas qu'moi j'vous fasse un cours... parce que moi j'peux vous parler toute la journée mais c'est pas intéressant »	EL 185-198
Posture	« Ma posture elle est pas différente »	EA 66-73
Précipitation	« j'ai l'impression qu'on est souvent dans là, dans la précipitation, tu vois au dernier moment »	EA 324-340
Différence de pratique pédagogique	« ce qui a été difficile dans ce groupe là, c'est que du coup c'était un groupe qui était, euh, qui avait l'habitude de ne rien préparer »	EA 342-350
Difficulté liée au changement	« et j'pense que ça a pas été quelque chose de facile et du coup ça cassait un peu avec la dynamique précédente »	EA 351-358
Changement de posture	« a senti que vraiment c'était important d'aller au fond des choses »	EA 375-380
Suivi	« je suis pas trop dans la directivité... mais je... c'est pas pour ça que j'perds le fil des affaires »	EL 479-488
Suivi	« j'les suis tous et que je veille à c'qui s'passe dans l'groupe »	EL 479-488
A réfléchir encore	« des fois je suis un peu plus sèche. Des fois il faudrait qu'j'utilise d'autres... il faudrait qu'j'réfléchisse à ça... je suis assez dans la réflexivité on va dire »	EL 444-477
Différence des places	« bien évidemment parce qu'ils sont en formation et que moi je suis la formatrice »	EL 129-155
Place différente en 3 ^{ème} année	« je crois que moi j'suis à une autre place en 3 ^{ème} année aussi »	EL 444-477
Dichotomie formateur/ professionnel	« qu'au même moment on est là à un moment donné, sur une phase de certification et d'évaluation certificative et que là pour	EA 412-424

<p>Etudiant au centre</p> <p>Associé à tout</p> <p>Arbitrages éventuels</p>	<p>le coup on est obligés de reprendre vraiment la posture du professionnel »</p> <p>« moi j’lui dis, et il le sait, il est au centre de la question »</p> <p>« moi c’est ma position, qu’il soit associé autant que faire se peut, à tout »</p> <p>« J’estime que c’est mon rôle, c’est-à-dire de garantir que c’qui est dit va être travaillé »</p>	<p>EL 253-277</p> <p>EL 253-277</p> <p>EL 129-155</p>
<p>Adaptation au contexte</p> <p>Impact sur la posture, perte d’assurance réforme</p> <p>Balbutiement, remise en question</p> <p>Flottements</p> <p>Douleur</p> <p>Changement de rôle</p> <p>Perte de maîtrise</p> <p>Changement de rôle</p>	<p>« moi j’débute toujours en leur disant que moi voilà... aujourd’hui... on avance un peu plus... on va traiter d’cette question là... et normalement voilà c’qu’est prévu, mais toute question est bonne, donc euh, il suffit que quelqu’un ait vécu sur son terrain de stage quelque chose qu’il a envie d’faire partager et voilà »</p> <p>« t’es moins sûr de toi pour accompagner les étudiants, parce que t’es moins sûr de l’évaluation qui va être faite... t’es moins sûr de c’qui est attendu, t’es moins sûr »</p> <p>« ça a été aussi un long balbutiement aussi... ça nous a remis un peu en question aussi »</p> <p>« ça explique aussi un peu les flottements qu’on a ressenti à certains moments »</p> <p>« C’était très douloureux »</p> <p>« on n’était plus responsables d’une UF que tu finis petit à petit par bien maîtriser, parce qu’au bout d’un moment tu t’appropries l’UF »</p> <p>« là l’UF se répartissait sur les 4 domaines de compétences, donc on est parti de responsable du DC à la place de responsable d’UF mais tout ça ça a modifié la conception pédagogique, c’est-à-dire qu’on ne maîtrisait plus la totalité des choses, on a dû lâcher là-dessus »</p> <p>« y’a des gens qui se sont retrouvés à penser du droit, quelque</p>	<p>EL 490-511</p> <p>EL 609-615</p> <p>EL 609-615</p> <p>EL 617-621</p> <p>EL 768-792</p> <p>EL 768-792</p> <p>EL 768-792</p> <p>EL 794-811</p>

	Appropriation difficile de la réforme	chose que je maîtrisais bien, dans le DC2 ou le DC4 par exemple et qui n'avaient jamais fait de droit avant » « en plus on a passé tout un temps à décortiquer la réforme ; la réforme c'était un texte comme ça, enfin assez épais, pas forcément très digeste »	EL 794-811
	Tentative de faire expliciter dans ces temps	« je suis imprégnée de ça pour faire expliciter... j'essaie de faire expliciter de de de .. je pense que c'est un lieu où l'on peut valoriser... on peut faire expliciter les compétences »	EL 651-679
Recherche action coopérative	Fil conducteur équipe Fil conducteur Questionnement d'équipe	« Et puis avec le fil conducteur qu'est fixé dans l'équipe » « c'est mon fil conducteur. C'est c'qui m'porte » « c'est qu'à un moment donné, on s'est beaucoup interrogé sur la fonction, le rôle du groupe.. de l'accompagnateur pédagogique »	EL 71-81 EL 83-95 EL 490-511
	Divergences Difficile de s'entendre, complexité	« Dans l'histoire on s'est jamais bien entendu là d'ssus » « mais je repère qu'on s'est difficilement entendu... c'est pas dramatique du tout mais je repère qu'ça a toujours été complexe. »	EL 490-511 EL 490-511
	Débats intéressants	« Je crois qu'on a toujours eu des débats très intéressants, très riches, mais qui ne nous ont jamais permis de se mettre d'accord, tous ensemble »	EL 490-511
	Débattre, dire ce qu'on vit	« palabrer c'est parler de c'qu'on vit. C'est débattre de ce sur quoi on n'est pas d'accord. Mais c'est super intéressant et important »	EL 533-565
	Partage en équipe	« Mais dans les histoires de ces équipes successives que j'ai connu, je me suis souvent r'trouvée avec une ou deux personnes avec qui je partageais »	EL 490-511
	Partage d'expériences	« au-delà des thèmes qui sont abordés et de pouvoir aussi partager les expériences de chacun, ça c'est quelque chose qui, à mon avis, serait très très aidant »	EA 311-322
	Mutualisation	« que chacun puisse en dire quelque chose et se nourrir un petit peu de l'expérience de chacun là-dessus »	EA 324-340

Echanger en équipe sur les postures	« oui je crois que d'échanger en équipe sur sa posture, sur c'qui se passe dans les groupes d'accompagnement pédagogique, les questions qu'on s'pose, non pas pour parler d'une personne en particulier, mais de c'qui s'passe, je pense que c'est une posture réflexive sur notre fonction qu'est très intéressante »	EL 533-565
Pour avancer	« qui je pense, qui en plus nous permet d'avancer, d'échanger vraiment, non pas pour dire seulement qu'on est en difficulté, ni parce qu'il s'est passé dans choses difficiles »	EL 533-565
Mutualisation de la réflexion	« je me pose des questions et encore une fois c'est très bien qu'on se les pose tous ensemble ».	EA 528-531
Coopération	« ce qui serait vraiment aidant ce serait qu'on puisse vraiment construire ensemble »	EA 311-322
Richesse des échanges	« Alors chaque fois qu'j'ai pu vivre ça dans des équipes... y'a eu des équipes où on palabrait beaucoup dans l'premier sens du terme. Mais c'était très riche »	EL 513-524
Réassurance de l'équipe	« on a travaillé beaucoup ensemble pour faire ces outils là et je crois que ça a posé les choses, ça a tranquilisé, on s'est dit : « bah on fait pas n'importe quoi »	EL 715-734
Manque d'échanges	« C'était pas du temps d'perdu, on palabre pas assez... excuse moi »	EL 513-524
Moins d'échanges	« C'est-à-dire qu'y a des moments faut pas palabrer... mais je trouve... y'a d'moins en moins quand j'vais aux réunions d'équipe »	EL 526-531
Disparition des espaces de concertation d'équipe	« pas de façon euh, spontanée on va dire, parce que les espaces qu'on a de concertation, qu'on avait en tout cas (rire)... »	EA 131-135
Plus d'échanges	« quand j'y suis r'tourné dans des réunions d'équipe, y'avait rien »	EL 526-531
Pas d'échanges	« y'avait rien... c'est pas qu'y avait rien... c'est qu'y avait pas d'échange »	EL 533-565
Peine, Personnalités trop difficiles	« moi j'ai d'la peine avec ça. Je me suis dis, y'a eu des moments trop agités, parce qu'y a eu des personnalités à	EL 533-565

	Disparité des temps d'échanges Elargir la perception à l'équipe	certaines moments trop difficile » « On n'était pas sur des réflexions purement pédagogiques » « j pense que ce serait intéressant d'avoir l'avis de tout le monde hein sur cette question là »	EA 137-141 EA 182-198
	Réflexions à partir d'autres expériences	« j'avais lu des choses, et j'avais... j'm'étais nourri d'une réflexion qui avait été menée par l'Institut Z... sur..sur des groupes d'accompagnement.. des GAP, c'qu'ils appellent des GAP »	EL 200-226
	Modalités d'accompagnement différentes	« C'était le GAP qui s'occupait de tout l'parcours de l'étudiant sur 3 ans. Le GAP se déplace sur les lieux de stage, C'est-à-dire que le GAP il a pas lieu en centre de formation »	EL 200-226
	Regard extérieur, recul	« c'est très précieux les échos extérieurs de gens qui ont un peu de recul en demandant « comment ça se fait que vous leur avez donné tant de travaux »	EL 693-708
	Interpellation comme repère	« ça interroge parce que si on se laisse pas interpellé, faut bien entendre ce qui nous est dit parce que c'est aussi un repère »	EL 693-708
	Travail long	« on a passé des heures et des heures et moi j'ai découvert la démarche compétences à ce moment »	EL 794-811
	Beaucoup de travail	« moi j'avais juste cette réflexion précédente qui m'a aidé, mais ça a été du boulot »	EL 794-811
	Avoir envie de palabrer	« mais pour palabrer faut avoir envie.. mais faut être dégagé effectivement »	EL 533-565
	Volonté, mouvement	« un mouvement d'équipe et non pas un groupe qui fonctionnerait chacun de son côté »	EA 182-198
	Plus facile en petit nombre par commodité	« mais par contre on l'a fait plus à deux ou à trois ou à un binôme à certains moments parce qu'on est dans l'même bureau »	EL 533-565
	Contact collègues	« là où j'ai trouvé c'est dans le contact avec les collègues directement, c'est-à-dire, ça m'a pas empêché d'aller voir un certain nombre de collègues »	EA 143-156
	Echanges et clarification	« de poser un certain nombre de questions pour être sûre que j'avais bien compris les enjeux de cette euh, de cet espace là et	EA 109-120

Concertation d'équipe	puis de ce qu'on y faisait » « j'aimerais bien pouvoir faire et voir un peu comment les uns les autres aussi s'y prennent »	EA 324-340
Partages d'expériences	« Donc voilà, ce qui m'a permis d'être orientée vers des outils et puis aussi de me donner des exemples concrets de la façon dont les uns et les autres s'y prennent à travers ces orientations là ou ces prescriptions qui ont été travaillées »	EA 143-156
Pratiques hétérogènes rassurantes	« et puis après finalement chacun s'y prend de façon très différente donc euh, donc ça m'a permis moi d'être un peu en confiance là-dessus »	EA 143-156
Equipe et cohérence pédagogique	« Soupir... Alors j'trouve qu'elle est essentielle, euh, pour que, euh, on soit tous sur des orientations qui soient LES MEMES »	EA 109-120
Discours d'une équipe	« on puisse aussi, à travers ces espaces qui sont des espaces privilégiés avec un formateur, qu'on porte aussi le discours d'une équipe »	EA 109-120
Cohérence	« pour être sûre qu'on porte en tout cas euh, un même projet »	EA 109-120
Projet commun	« Et qu'on soit en capacité de renvoyer aux étudiants, euh, euh, bah euh... (silence 4 secondes) euh, comment j'veux dire, le discours d'un projet euh, mené par une équipe quoi. »	EA 109-120
Apport d'un cadre	« c'est un très bon lien dans le sens où voilà dans ces AP on y apporte un cadre qui est plutôt bien pensé »	EA 240-247
Cadre comme support	« sur lequel je pense chacun doit se (silence 5 secondes) se, se reposer entre guillemets »	EA 240-247
Cadre comme direction commune	« mais en tout cas s'en servir comme ça et c'est ce cadre qui permet qu'on ait tous la même direction à prendre »	EA 240-247
Possibilité	« mais vraiment j'dirai la transformation d'un groupe en une équipe »	EA 182-198
Disponibilités inégales	« y'a des gens qui sont énormément pris sur plein plein de choses donc du coup c'est pas possible d'être euh, toujours présent là »	EA 200-214
Besoins réciproques	« Ça veut dire qu'ils ont besoin de ces temps là, mais nous	EL 533-565

	<p>Coopération avec les étudiants</p> <p>Unanimité des besoins de concertation</p> <p>Importance d'un espace toujours ouvert</p> <p>Perception positive</p> <p>Sens à définir</p> <p>Formalisation</p> <p>Se rencontrer</p>	<p>aussi on en a besoin »</p> <p>« c'est aussi de pouvoir permettre davantage de préparations avec les étudiants eux-mêmes si tu veux »</p> <p>« l'intention c'est clair, elle est partagée par tout le monde, tout le monde a besoin, besoin de ces espaces là »</p> <p>« mais ça j'ai envie de dire que c'est presque pas grave parce que le côté positif des choses c'est de se dire qu'il y a un espace qui est toujours ouvert et qu'on peut y aller à n'importe quel moment et ça c'est bien »</p> <p>« j'ai l'impression que c'est une bonne chose »</p> <p>« le fait qu'il faille aussi très rapidement définir comment on veut, enfin, qu'est-ce qu'on veut donner comme sens à cet espace là »</p> <p>« comment on inscrit un peu le cadre »</p> <p>« même si on n'arrive pas encore à se donner ces temps de réflexion eh bien ça permet aussi la rencontre de l'équipe »</p>	<p>EA 324-340</p> <p>EA 182-198</p> <p>EA 200-214</p> <p>EA 216-224</p> <p>EA 216-224</p> <p>EA 216-224</p> <p>EA 182-198</p>
	<p>Connaissance du groupe de travail</p> <p>Pas assisté à la retransmission</p> <p>Travail</p> <p>Insuffisance de transmission du travail réalisé en équipe</p> <p>Aide du guide construit</p> <p>Evolution des pratiques par la coopération</p>	<p>« je sais qu'y'a eu c'groupe là par ce que je sais qu'au moment où il s'est créé, je sais j'en ai entendu parler »</p> <p>« qu'ensuite je n'ai pas assisté à la retransmission de c'que ce groupe a travaillé »</p> <p>« toutes les séquences qui ont été montées par le groupe de travail qui a travaillé sur l'AP »</p> <p>« j'ai demandé à Robert qu'il me redonne un peu le contenu de ces groupes de travail que vous aviez montés ensemble, euh mais ça reste aussi assez succinct »</p> <p>« je conçois ma posture...sans trop.. en suivant quand même le guide.. j'veux pas être trop décalée pour les étudiants »</p> <p>« j'ai l'impression qu'on s'les crée là et là vraiment j'trouve complètement autre chose et j'trouve que ça vient complètement vérifier le côté vital de ces espaces là (élan) pour se redire... »</p>	<p>EL 572-597</p> <p>EL 572-597</p> <p>EA 38-42</p> <p>EA 55-59</p> <p>EL 651-679</p> <p>EA 143-156</p>

	Intention de coopération Echec	« en fait y'a l'intention, l'intention y est » « au d'là des intentions de pouvoir réfléchir sur la question d'AP, ou euh, sur la question de la communication [...] ben on n'y arrive pas quoi ! On n'y arrive pas »	EA 158-165 EA 167-173
	Espace dédié, étape loupée Projection	« le premier espace où on s'était dit faut vraiment qu'on formalise l'objet de cet espace » « faut qu'on y revienne très rapidement »	EA 175-180 EA 175-180
Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques	Exigence renforcée	« la deuxième année...l'exigence elle est un peu... ils sentent qu'il y a une autre exigence, ils le sentent sur l'terrain... et ils le sentent ici aussi à travers la visite de stage »	EL 360-382
	Permettre le lien théorie / expériences	« ce travail d'accompagnement à la professionnalisation c'est de permettre aux étudiants de faire vraiment le lien entre les activités qu'il vont pouvoir expérimenter au sein de leurs expériences de stage et tout ce qui est de l'ordre des concepts, de la théorie, du référentiel métier »	EA 266-273
	Argumentation de cette compréhension articulée	« qui va pouvoir au moment du D.E, permettre d'argumenter toute cette compréhension entre l'expérience et la théorie »	EA 266-273
	Permettre grâce au cadre la prise de conscience plus tôt	« ce qui m'importe c'est qu'on puisse ensemble, en équipe, construire un cadre et pouvoir activer ce cadre de la même façon pour permettre à ces étudiants malgré tout de cheminer avec ce qu'ils sont mais de comprendre aussi dans quelle formation ils se sont engagés et de le comprendre peut-être le plus tôt possible pour eux »	EA 541-556
	Réflexion	« j'passe plus de temps à réfléchir, à prendre du temps formel ou informel sur là où ils en sont. »	EL 360-382
	Pratiques réflexives	« qu'est-ce qui fait qu'à un moment donné on a pu traiter de cette question là sous cette forme là et qu'est-ce que ça a pu produire »	EA 257-264
	Verbalisation des compétences	« pour moi, c'est toute la question de comment on met en mots la question des compétences »	EA 287-305
	Verbalisation de la compétence	« la question de... de... de la mise en mots, du vocabulaire de	EA 257-264

	Mise en évidence des compétences	la... comment dire... de l'appropriation d'un savoir-faire jusqu'à la mise en évidence d'une compétence est quelque chose pour lequel je suis tout juste en train d'approcher ça » « accompagnement à la professionnalisation c'est vraiment comment on permet aux étudiants aussi de pouvoir euh, euh, euh, oh je vais pas trouver le mot, mais de pouvoir mettre en évidence l'acquisition de compétences. »	EA 266-273
	Compétences = justifier de sa capacité à être professionnel	« comment on justifie de sa capacité à devenir professionnel aujourd'hui »	EA 287-305
	Mise en œuvre dans un autre contexte	« avec l'élaboration des fiches de poste, voilà avec l'accompagnement aussi professionnel dans l'acquisition de nouvelles compétences, mais aussi dans la mise en évidence de leurs compétences à travers des carrières professionnelles »	EA 287-305
	Expérimentation	« c'est quelque chose que j'ai vraiment expérimenté euh sur le terrain, entre le besoins sur l'organisation d'un service et donc du recrutement de quelqu'un »	EA 287-305
	Compétences au-delà du diplôme	« qui est en capacité de pouvoir euh au delà d'un diplôme, au-delà de l'acquisition d'un diplôme de pouvoir mettre en évidence sa capacité à faire »	EA 287-305
	Mise en valeur des compétences	« j'ai accompagné des stagiaires aussi et qu'on était déjà sur ce travail là »	EA 287-305
	Possibilités multiples à échanger	« mettons nous d'accord sur la finalité, faisons nous confiance, prenons des temps pour en parler, pour échanger sur c'qu'on vit parce que, malheureusement on n'a pas assez de temps pour le faire, »	EL 490-511
	D'accord avec le travail réalisé	« ça m'va bien par ce que je trouve que ça n'enferme pas.. c'est-à-dire bien sur on sait bien où on va aller... on va tous poursuivre le même objectif... on est d'accord là d'ssus... après c'est le comment »	EL 572-597
	Le quoi et le comment	« les objectifs généraux, après les objectifs opérationnels,	EL 572-597

Nécessité des échanges en équipe	comme dirait ma collègue » « ça me semble primordial qu'on ait ces, ces temps d'échanges sur ce qu'il y a à l'intérieur d'un espace comme l'AP »	EA 109-120
Inquiétudes, manque de distance réforme	« je pense qu'on était trop inquiets de ça et qu'on arrivait plus à lâcher, c'est là qu'on a construit d'ailleurs d'autres outils précieux, on n'arrivait plus à prendre la distance avec ça et du coup l'étudiant il était pris là-dedans, »	EL 684-691
Création d'outils – livrets	« ah oui les outils, on a créé des outils qui ont permis de nommer les choses, par exemple ce qui a abouti à ces petits livrets, au début c'était un grand livret, ça c'était le fruit de nos travaux de groupe »	EL 715-734
A partir de la pratique	« au début on est parti du DC1 notamment je me rappelle avec Jean-Marc et Murielle, et puis après ça s'est appelé les livrets de l'alternance »	EL 715-734
Travail à partir de ce qui posait problème	« c'est-à-dire qu'on a mûri, qu'on a travaillé sur ce qui posait problème, alors ce qui posait problème aussi aux formateurs de terrain qui ne comprenaient pas notre, ils disaient « on comprend pas votre jargon » »	EL 715-734
Confusion objectifs et indicateurs de compétences	« nos objectifs de stage à un moment donné on les avait fixés en référence aux textes donc c'était incompréhensible pour eux, les indicateurs de compétences devenaient les objectifs de stage »	EL 715-734
Conception en cours	« Si j'la conçois bien ? j'suis pas sûre, je ne suis pas au top de ça »	EA 287-305
Compréhension de la compétence	« en tout cas j'la comprends, j'y ai touchée en fait auparavant notamment avec toute la question du recrutement des professionnels »	EA 287-305
Enjeux liés à la formation, l'emploi	« y'a aussi des enjeux derrière qui font que même si ils sont pas sûrs, ce dont ils sont sûrs c'est qu'il faut continuer coûte que coûte, enfin j'ai l'impression, c'est mon impression »	EA 533-539
Marché du travail	« Pour des questions de marchés du travail »	EA 541-556

Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels	Importance du diplôme	« même si aujourd'hui on est sur l'approche compétences, la question du diplôme est encore... »	EA 541-556
	Mutation, certitude sur la nécessité du diplôme	« je pense qu'on est vraiment à la mutation là ! Entre deux périodes, et qu'on a encore des étudiants qui sont encore sûrs qu'il faut avoir impérativement un diplôme en poche »	EA 541-556
	Aller jusqu'au bout	« du coup on retrouve, même en troisième année, sur mon groupe d'accompagnement, on retrouve des étudiants qui sont là aussi parce qu'ils pensent qu'il faut aller jusqu'au bout »	EA 541-556
	Pas sûrs jusqu'en 3 ^{ème} année	« Et qui encore en troisième année sont pas sûrs. Donc ça c'est vraiment quelque chose de nouveau sur des formations comme celle-là, c'est quelque chose qui me surprend »	EA 541-556
	Décalage lié à la situation Peu visible	« d'autant plus que j'suis un p'tit peu... un peu en décalé... » « ils ne me voient pas tout le temps.. tout le temps en cours.. c'est ce qu'ils me disent alors qu'avant les étudiants ils me voyaient en cours »	EL 71-81 EL 71-81
	Alternance	« qu'après le retour de stage, il y a la deuxième période de stage qui se déroule en ce moment... ils reviennent »	EL 129-155
	Importance de l'alternance en 2 ^{ème} année	« ça peut loucher... et la deuxième année, elle renforce la question de l'alternance... et du coup, j'suis sans doute un maillon dans... dans l'alternance »	EL 253-277
	3 acteurs en présence	« c'est tu sais l'alternance intégrative C'est-à-dire, qu'est-ce qui fait qu'ça fonctionne C'est-à-dire, qu'il y a les acteurs en présence, y'a l'centre de formation, l'étudiant qui doit être toujours au centre »	EL 253-277
	Rappel du fonctionnement	« je dis toujours aux formateurs quand on fait la réunion tripartite du début, voilà qu'c'est effectivement on est trois acteurs et qu'ça doit fonctionner comme ça »	EL 253-277
	Regard du centre de formation	« Les étudiants ils arrivent de leur site qualifiant, ils arrivent ici, ils ont un retour »	EL 299-304
	Regards multiples	« C'est-à-dire que le rôle de l'accompagnateur pédagogique il est croisé par d'autres regards heureusement »	EL 360-382

Temporalité	« j’pense que c’est sur ce r’groupement de janvier que la déstabilisation arrive »	EL 328-352
Attention pression	« moi j’essaie de pas mettre une pression supplémentaire à la pression normale qu’ils ont »	EL 328-352
Visite de stage qui modifie le groupe	« là je commence à...y’a une visite de stage donc là on a eu une rencontre individuelle et on se retrouve en groupe un peu différemment »	EL 129-155
Dernier temps collectif	« et c’est le dernier temps avant qu’on s’voit individuellement »	EL 318-326
Organisation opérante	« je pense que c’est aussi cette organisation là qui le permet et qui les fait, qui les fait certainement avancer »	EA 396-410
Seulement à mi parcours	« C’est-à-dire qu’ils savent pas... ils sont à mi parcours de leur formation. Ils savent pas encore exactement c’qu’ils sont dans leur identité professionnelle »	EL 328-352
Adéquation accompagnement/parcours	« cette question de la notion de parcours j’trouve qu’elle s’incarne parfaitement dans tous ces temps de rencontre »	EA 396-410
	« moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le même accompagnateur qui l’accompagne sur tous ces espaces »	EA 396-410
Groupe qui ne se choisit pas	« on est en prise avec la progression des étudiants »	EA 396-410
	« plus relative... par c’que les gens, ils se sont pas toujours choisis... ils se sont jamais choisis d’ailleurs...ils se sont pas choisis du tout »	EL 439-442
Groupes = parlotte selon JM	« Jean-Marc, il disait mais ces groupes... au début... mais ces groupes c’est d’la parlotte »	EL 533-565
Bavarder et dire des choses	« y’a tchatcher et tchatcher »	EL 533-565
	« j’ai dit pt’être que cette parole elle est importante, y’a bavarder, et puis y’a dire des choses. C’est deux choses différentes pour moi aussi. »	EL 533-565
Bavardage moins souvent	« des fois y’a du bavardage, mais majoritairement je trouve que	EL 533-565

	<p>Temps privilégiés pour cela</p> <p>Possibilité d'explicitation</p>	<p>c'est pas bavarder » « C'est-à-dire les les les travailler, les faire travailler dans leur.. ah non...je sais pas si... alors moi je pense que dans dans dans la formation en général ces temps d'accompagnement pédagogique sont des temps privilégiés pour qu'on puisse individualiser un p'tit peu c'qui les reste du temps est transmis... est communiqué en masse » « une possibilité pour les étudiants de dire toutes les réflexions qui leur passent par la tête et d'avancer avec ça, »</p>	<p>EL 651-679</p> <p>EL 396-410</p>
	<p>En ISIC</p> <p>ISIC accroît la difficulté</p> <p>Réforme a bousculé</p> <p>Objectifs ont changé</p> <p>Formation a changé</p> <p>Temps divisé par 2</p> <p>Accélération</p> <p>Moins de temps pour les objectifs</p>	<p>« c'est peut-être plus particulièrement pour les étudiants qui sont en stage ISIC » « Il se sont pas forcément facilité la tâche pour certains en souhaitant aller dans un stage d'intervention collective, donc ils sont pris dans des enjeux qui les dépassent un peu » « après 2005 et même fin 2005... par 'qu'avec la réforme ça quand même été assez bousculant, » « pour moi ce qui a changé, au-delà du contenu, de l'ouverture au collectif, le fait de faire en trois ans, d'atteindre les objectifs, avant y'avait trois ans pour être en capacité d'intervenir dans la relation individuelle » « là on se retrouve avec une formation de trois ans qui n'est plus avec 14 mois de stage mais 12 mois de stage et avec la nécessité de se former, d'être sensibilisé aussi bien à l'intervention individuelle que collective » « ce qui veut dire qu'on a moitié moins de temps pour les deux, ça ça nous a quand même beaucoup bousculé » « ça a provoqué une accélération...réelle pour les étudiants d'acquisitions de compétences, c'est-à-dire, qu'on leur a demandé d'aller plus vite » « quand vous aurez fait votre stage ISAP c'est terminé, vous irez sur l'ISIC ou inversement, c'est-à-dire qu'en 6 mois vous</p>	<p>EL 157-162</p> <p>EL 328-352</p> <p>EL 684-691</p> <p>EL 743-766</p> <p>EL 743-766</p> <p>EL 743-766</p> <p>EL 743-766</p> <p>EL 743-766</p>

<p>Impression d'objectifs plus élevés</p> <p>Pas de compensation entre les DC</p> <p>Confusion certification et professionnalisation</p> <p>Importance inversée</p>	<p>devez atteindre ces objectifs là »</p> <p>« ça a beaucoup bousculé à l'époque, on s'est rendu compte de ça, c'est-à-dire qu'on avait l'impression que les objectifs étaient plus élevés »</p> <p>« il y avait 4 domaines de compétences et pour valider son diplôme d'Etat, il fallait valider les 4 domaines de compétences, tu pouvais pas du tout compenser d'un DC à l'autre »</p> <p>« un glissement entre les TD où on leur parlait de la note ISIC et qui finalement ça finissait par être mon projet comme note ISIC comme projet de stage »</p> <p>« c'est une exercice de certification alors que l'essentiel c'est le stage, c'est l'action qu'ils vont mener, c'est le projet qu'ils vont travaillé et la note elle viendra poinçonner ça, c'est un dixième, c'est un extrait de leur travail... »</p>	<p>EL 743-766</p> <p>EL 743-766</p> <p>EL 693-708</p> <p>EL 693-708</p>
<p>Modalités ont évolué donc la forme de l'accompagnement aussi</p> <p>Pertinence de la référence</p> <p>Pertinence</p> <p>Equipe en changement</p> <p>Groupe d'accompagnement renvoie à la posture de formateur</p> <p>Importance de la direction donnée</p>	<p>« j'crois qu'sur le recul que j'ai.. ben tu sais y'a eu des formes différentes par ce que j'crois qu'à une époque je.. dans les premières années où j'étais là... c'était... les accompagnateurs pédagogiques changeaient chaque année, donc on n'avait pas l'même accompagnement... »</p> <p>« moi je trouve complètement un intérêt à ce que ce soit toujours le même accompagnateur qui l'accompagne sur tous ces espaces »</p> <p>« on est en prise avec la progression des étudiants»</p> <p>« les équipes ont bougé.. j'pense qu'ça nous a un peu insécurisé cette histoire là »</p> <p>« qu'pour moi la question qui s'pose c'est.. pour ces groupe d'accompagnement pédagogiques et c'est groupe d'accompagnement à la professionnalisation c'est que ces groupe renvoient à la posture du formateur en général »</p> <p>« dans l'cadre de l'accompagnement pédagogique j'pense qu'ça</p>	<p>EL 479-488</p> <p>EA 396-410</p> <p>EA 396-410</p> <p>EL 617-621</p> <p>EL 572-597</p> <p>EL 630-645</p>

<p>Programme ou pas ? liberté vs enfermement</p> <p>Programme qui enferme</p> <p>Analogie fonction d'encadrement étudiants/formateurs</p>	<p>c'est important » « est-ce que c'est important d'avoir un programme... y'a des collègues qu'on besoin d'être rassurés, d'avoir un terrain très balisé, et les autres dont j'ai fait partie qui disent, mais qu'est-ce qu'on est en train d'enfermer quelque chose » « Donc évidemment qu'si on s'enferme dans un programme à respecter à chaque fois, c'est difficile » « C'est sûr, j pense qu'on peut l'faire, tout à fait ! »</p>	<p>EL 490-511</p> <p>EL 490-511</p> <p>EA 235-238</p>
<p>Trop de fonctionnel par moment</p> <p>Important mais pas seulement</p> <p>Nécessité du fond</p> <p>Dérive</p> <p>Dérive</p> <p>Dérive, réunions détournées de leur objet premier</p> <p>Dérive, réunions détournées de leur objet premier</p> <p>Enjeux</p> <p>Insuffisance des espaces divers</p> <p>Objet de travail</p>	<p>« Mais y'a eu des moments où finalement je trouvais qu'y avait... qu'on était trop sur l'fonctionnel » « ce fonctionnel il est important, bien sur il faut que l'épicerie entre guillemets... bien sur elle est importante » « si l'épicerie prend le dessus sur le fond » « par contre euh de nouveau très vite ces temps là sont absorbés par d'autres choses et j'trouve que ce temps là est très vite détourné de sa fonction première » « Ouais ! Enfin en tout cas sur les deux dernières réunions, c'était très clair » « de nouveau ces des espaces, voilà, qu'on prend pour régler des choses de type organisationnel très rapidement » « c'est même franchement détourné de son intention » « je pense qu'il y a différents enjeux, différentes choses qui se passent là » « mais en fait comme les espaces qui traitent de question de l'ordre du pilotage, de l'organisationnel, ces espaces là ils existent pas ou extrêmement peu et donc dès qu'un créneau s'ouvre... » « pour traiter des choses de la communication pure, de l'organisation pure »</p>	<p>EL 533-565</p> <p>EL 533-565</p> <p>EL 533-565 EA 158-165</p> <p>EA 167-173</p> <p>EA 167-173</p> <p>EA 175-180</p> <p>EA 182-198</p> <p>EA 182-198</p> <p>EA 200-214</p>

Absorption de l'espace pour une autre utilité	« il est très vite absorbé par ça parce que on est tous pris dans des choses comme ça où il faut prendre des décisions rapidement, ça bouge en permanence »	EA 200-214
Absence de pilotage	« C'est aussi le fait qu'on n'a pas de pilotage ici »	EA 200-214
Eloignement du pilotage	« en tout cas moi depuis que je suis arrivée j'ai assisté à l'éloignement d'un pilotage depuis le passage de Robert sur le pôle de la direction »	EA 200-214
Explication du problème	« cet espace là il arrive pas non plus par hasard, (rires) à n'importe quel moment »	EA 200-214
Substitution	« il arrive à un moment où y'a plus de présence de quelqu'un qui pilote »	EA 200-214
Contrainte	« il tombe à pic par rapport à ça sauf que c'est pas l'objet qu'on souhaite lui donner »	EA 200-214
Rôle induit	« je vais dire ça parce qu'on est entre nous là, mais (rires), tu vois le fait que moi je fasse rapidement les comptes rendus sur mon ordinateur, que je balance ça à tout le monde »	EA 216-224
Interférences	« on m'identifie et on commence à me renvoyer des choses à traiter qui sont pas de mon ressort ... »	EA 216-224
Substitution et détournement de l'objet	« en l'absence de quelque chose, de pilotage, TOUT ce qui peut ressembler à de la communication ou autre est absorbée (rires) ou détournée de son objet »	EA 226-233
Effet pervers	« là pour le coup ça pervertit les choses parce que d'un seul coup voilà, toute la communication se concentre sur quelqu'un et ça c'est pas le lieu »	EA 226-233
D'autres évaluations	« y'a des évaluations ailleurs... mais j'me sens un pt'it peu responsable de pas envoyer au casse pipe les étudiants... de dire un peu les choses »	EL 360-382
Certification devient prégnante	« qu'à un moment donné l'accompagnement à la certification prend le dessus sur le reste »	EL 572-597
Un moment difficile certification	« ça a été un moment difficile pour nous, parc'qu'en fait on s'apercevait, finalement, qu'on était mobilisé par	EL 599-607

Certification et compétences ont primé	l'accompagnement à la certification » « notre indicateur c'était la certification et la compétence et c'était trop enfermé oui, ça pouvait être pesant, c'était un risque »	EL 684-691
Evaluation des capacités	« on évaluait les capacités et cet ensemble de capacités, en fait on évaluait la capacité à être professionnel en référence à des exigences qu'étaient nommées »	EL 818-844
Evaluation des niveaux d'acquisition	« c'est qu'on évaluait la capacité à... être professionnel qui revient à la compétence sauf que c'était moins nommé...mais on évaluait des niveaux d'acquisition qu'on jugeait nécessaires ou sine qua non pour être un bon professionnel »	EL 818-844
Dévolement des groupes AP	« Les groupes d'accompagnement pédagogique c'était la préparation à la certification »	EL 599-607
Dévolement de l'AP	« l'écueil quand je te disais qu'on a accompagné trop à la certification et plus à la professionnalisation, à une époque hein »	EL 684-691
Au moment de la réforme	« c'était dans les tous premiers temps d'la réforme en 2007 si tu veux.. oui.. que c'était assez lourd à porter »	EL 599-607
Echecs	« Parc'qu'évidemment quand t'as 50% d'échec à un diplôme d'Etat »	EL 599-607
Echec au départ	« à l'époque au départ donc les 50% d'échec ils se sont expliqués aussi par ça, »	EL 768-792
Risque	« je crois que c'était un risque de laisser tomber »	EL 693-708
Risque	« Et je crois qu'il y a eu un risque, aujourd'hui je sais pas trop moi j'ai repris un peu de distance avec ça »	EL 710-713
Procédé	« le groupe de travail qui a travaillé sur cette réforme il est parti de ce que faisait les assistants sociaux sur le terrain et à nommer toutes les tâches qui étaient effectuées sur plusieurs postes fonctions d'AS »	EL 768-792
Du terrain vers la formation	« on est parti dans une démarche ascendante plutôt que descendante pour arriver à toutes ces capacités »	EL 768-792

	Changement de conception	« Avant y avait des grands thèmes qui étaient nommés, y'avait des unités de formation puis dans les unités de formation, y'avait l'unité professionnelle et puis les unités contributives, »	EL 768-792
	Redécoupage	« la réforme, elle a découpé les choses autrement avec 4 domaines de compétences qui étaient traversés par des unités de formation »	EL 768-792
	Nouvelle façon de penser	« avec une nouvelle façon de penser, parce que quand même structurer en compétences »	EL 794-811
	Validation complète	« on s'est dit bon faut que les 4 DC soient validés à 10 »	EL 768-792
	Capacités vs compétences	« le mot de compétence a été moins utilisé à l'époque, hein c'était moins dans l'ère du temps, on parlait de capacités, mais en fait sous entendu »	EL 818-844
	Compétence pas nommée	« je crois qu'en 2003, avant la réforme on était dans les balbutiements de ce qu'on appelait la compétence, sauf qu'on disait pas... être compétent »	EL 818-844
	Etre professionnel	« Etre compétent professionnellement, on disait « est-ce qu'elle est en capacité de ... », c'était une question clé en troisième année à l'issue du stage : » est-ce que demain vous pouvez postuler là où vous êtes en stage ? Est-ce que l'identité professionnelle est peaufinée ? ». »	EL 818-844
	Bousculant	« très bousculant pendant au moins 3 ans »	EL 794-811
	Pas facile pour les étudiants	« pour les étudiants ça n'a pas été facile, qui ont essuyé les plâtres de cette réforme parce qu'ils ont senti qu'on était sur des sables mouvants, on était vraiment... on maîtrisait plus non plus »	EL 794-811

Les apprenants	Fonctionnement au sein du groupe	« ça m'est arrivé dans des groupes où fallait porter un peu plus les choses.. du coup j'leur disais, moi j'peux pas, moi j'peux pas »	EL 185-198	
	Progression/méfiance	« là en troisième année euh bah il a fallu passer la vitesse supérieure avec pour le coup un mouvement de recul »	EA 360-373	
	Mouvement arrière	« quand on est face au changement la première des étapes c'est de cccrrrooooo (rires), de mettre les pieds sur le frein »	EA 360-373	
	Solidarité du groupe	« c'est étonnant je sais pas, comme c'est ma première expérience mais y'a une très forte solidarité sur le groupe étudiant et qui dans un premier temps a été tenté de freiner tous ensemble »	EA 360-373	
	Silence intéressant	« ça n'a aucun intérêt... le silence va s'installer... moi j'ai rien contre l'silence...j'pense que même des fois le silence c'est intéressant »	EL 200-226	
	Au groupe de prendre conscience	« mais à un moment donné.. il faut qu'ils prennent conscience que c'est eux qui vont... c'est la richesse de c'qui amènent eux qui et que moi je construis à partir de c'qui amènent eux que j'construis »	EL 200-226	
	Différence selon les niveaux des groupes	« groupe de 1 ^{ère} année et 3 ^{ème} année différents »	EA 19-32	
	Parcours professionnel et maturité	« des étudiants qui sont déjà dans une forme de maturité professionnelle »	EA 480-494	
	Approfondissement	« ils ont un autre regard sur les choses et euh, en tout cas ils ont un autre, ils ont une forme de besoin d'y réfléchir »	EA 480-494	
	En poursuite d'études, capacités de réflexion moindre	« Pour des étudiants, pour d'autres étudiants, et je trouve que c'est le cas là, qui sont euh, directement en poursuite d'études, on n'est pas sur les mêmes capacités de réflexion »	EA 480-494	
	Interpellations possibles	« Je sens qu'ils s'autorisent à m'interpeller sur différentes choses... sur des choses de la formation »	EL 200-226	
	S'autoriser = indicateur	« c'qui pour moi est un indicateur c'est quant je sens qu'ils s'autorisent à venir me voir et à pouvoir me dire c'qui va pas et	EL 200-226	

	<p>Autorisés</p> <p>Travail possible si les choses sont dites</p>	<p>qui se sentent pas privés... qui se sentent autorisés »</p> <p>« surtout qui se sentent autorisés »</p> <p>« Qu'on peut tout travailler, sauf si on l'dit pas...si on s'autorise pas à l'dire on peut pas l'travailler »</p>	<p>EL 228-244</p> <p>EL 228-244</p>	
	<p>Progression</p> <p>Travaux exposés</p> <p>Plus fragiles en 2^{ème} année</p> <p>Expérimentation et appropriation trop justes ?</p> <p>Peu de certitudes</p> <p>Qualité des travaux du groupe à revoir</p> <p>Problème de mise en mots ?</p> <p>Vocabulaire ?</p> <p>Incertitudes ressenties</p> <p>Capacité de réflexion des étudiants</p> <p>Différence de capacités</p>	<p>« La première année il y a la visite de stage, bien préparée, qu'ils ont pas tout à fait compris »</p> <p>« en TD parfois, c'est déstabilisant, parce qu'évidemment la façon dont ils ont présenté les choses a amené une réaction »</p> <p>« c'est là j'le perçois l'plus, parce qu'en troisième année, ils ont d'autres armes »</p> <p>« ou est-ce que c'est une question d'expérimentation trop juste, d'appropriation trop juste »</p> <p>« ils ont un peu l'sentiment d'marcher un peu sur des œufs ou d'être dans des sables mouvants et du coup un rien peut les faire... un rien peut un peu les troubler »</p> <p>« les écrits qu'ils posent et leur argumentation reste à mon sens très euh, très superficielle pour une partie du groupe»</p> <p>« pour moi c'est certainement aussi la question de, comme tu le dis aussi souvent, de la mise en mots »</p> <p>« je me dis mais si aujourd'hui ils arrivent pas à le dire, est ce que c'est parce que en effet, c'est vraiment une question de vocabulaire »</p> <p>« mais avec toutes les incertitudes professionnelles pour eux »</p> <p>« de la capacité à réfléchir tout au long de leur formation sur ce qu'ils vivent euh, ce qu'ils en comprennent, sur ce qu'ils pensent avoir acquis, sur ce qu'ils pensent devoir faire évoluer etc »</p> <p>« C'est vraiment sur la question d'une réflexion permanente qui n'est pas possible pour tout le monde et je pense aussi que c'est lié à la capacité à... c'est dire comment on apprend à réfléchir »</p>	<p>EL 360-382</p> <p>EL 306-316</p> <p>EL 318-326</p> <p>EA 461-469</p> <p>EL 318-326</p> <p>EA 461-469</p> <p>EA 461-469</p> <p>EA 461-469</p> <p>EL 328-352</p> <p>EA 480-494</p> <p>EA 480-494</p>	

	<p>Vite déstabilisés</p> <p>Déstabilisation</p> <p>Difficulté liée au changement</p> <p>Etudiants pas prêts à entendre ?</p>	<p>« c'est un rien...c'est.. c'est pas tout à fait un rien pour euh...c'est évident »</p> <p>« qu'ils essaient un p'tit peu de trouver leurs marques, de comprendre et tout à coup on leur renvoie des choses et voilà »</p> <p>« c'est quelque chose que j'ai observé via les visites de stage jusqu'aux évaluations formatives »</p> <p>« qu'est ce qui s'passe et quant on a pas tous les éléments en plus et je pense que c'est surtout c'regroupement là où ils sont dans la gestation quoi, la cogitation quoi d'un projet »</p>	<p>EL 328-352</p> <p>EL 328-352</p> <p>EA 360-373</p> <p>EL 328-352</p>
	<p>Incertitudes des étudiants liées au choix professionnel</p> <p>Aspect nouveau</p>	<p>« la question du choix professionnel, j'ai le sentiment que c'est différent, j'ai l'impression d'être face à des étudiants qui ne sont pas sûrs »</p> <p>« de leur choix professionnel. Et ça c'est pas quelque chose que j'imaginai possible »</p>	<p>EA 505-509</p> <p>EA 511-514</p>

Annexe 5 – Référentiel Professionnel

DEFINITION DE LA PROFESSION ET DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION

L'assistant de service social exerce de façon qualifiée, dans le cadre d'un mandat et de missions spécifiques à chaque emploi, une profession d'aide définie et réglementée (article L411-1 et suivants du code de l'action sociale et des familles) dans une diversité d'institutions, de lieux et de champs d'intervention. Les assistants de service social et les étudiants se préparant à l'exercice de cette profession sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal (article L411-3 du code de l'action sociale et des familles).

Dans le cadre des missions qui lui sont confiées, l'assistant de service social accomplit des actes professionnels engageant sa responsabilité par ses choix et ses prises de décision qui tiennent compte de la loi et des politiques sociales, de l'intérêt des usagers, de la profession et de ses repères pratiques et théoriques construits au fil de l'histoire, de lui même en tant qu'individu et citoyen.

Dans une démarche éthique et déontologique, il contribue à créer les conditions pour que les personnes, les familles et les groupes avec lesquels il travaille, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie.

Dans ce cadre, l'assistant de service social agit avec les personnes, les familles, les groupes par une approche globale pour :

- améliorer leurs conditions de vie sur le plan social, sanitaire, familial, économique, culturel et professionnel,
- développer leurs propres capacités à maintenir ou restaurer leur autonomie et faciliter leur place dans la société,
- mener avec eux toute action susceptible de prévenir ou de surmonter leurs difficultés.

Il est force de propositions pour la conception des politiques sociales, les orientations générales et les missions développées par l'organisme qui l'emploie, ce qui l'amène à occuper des fonctions de nature différente pouvant nécessiter une spécialisation ou l'exercice de responsabilités particulières en conformité avec les finalités de sa profession.

L'assistant de service social à partir d'une analyse globale et multiréférentielle de la situation des personnes, familles ou groupes procède à l'élaboration d'un diagnostic social et d'un plan d'intervention conclu avec la participation des intéressés. Il contribue aux actions de prévention, d'expertise ainsi qu'à la lutte contre les exclusions et au développement social en complémentarité avec d'autres intervenants. Il initie, promeut,

participe, pilote des actions collectives et de groupes dans une dynamique partenariale et d'animation de réseau en favorisant l'implication des usagers.

En lien avec les établissements de formation, il a également pour mission de transmettre son savoir professionnel par l'accueil de stagiaires sur des sites qualifiants.

Les secteurs d'intervention des assistants de service social sont diversifiés :

- Fonction Publique de l'Etat (Ministères chargés des affaires sociales, de l'éducation nationale, de la Justice, de la défense....),
- Fonction Publique Territoriale (Conseils Généraux, Mairies, Centres communaux d'actionsociale),
- Fonction Publique Hospitalière,
- Organismes de protection sociale (Caisses primaires d'assurance maladie, Caisse d'allocations familiales, Mutualité sociale agricole),
- Union nationale des associations familiales,
- Etablissements de santé publics et privés,
- Etablissements et Services médico-sociaux et sociaux,
- Entreprises publiques ou privées,
- Associations,
- Secteur Libéral,
- Politique de la ville.

La diversité des secteurs d'emploi amène une pluralité de fonctions et d'activités des assistants de service social qui s'exerce par des moyens adaptés à l'intervention et diversifiés tels que les permanences et les visites à domicile et de tout autre moyen que requiert l'intervention.

Un socle de compétences commun à l'ensemble des assistants de service social permet de délimiter un « emploi générique stratégique » et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation qualifiante commune à la profession.

Annexe 6 – Référentiel d'activités

REFERENTIEL D'ACTIVITES

FONCTIONS	ACTIVITES
Accueil/ Evaluation/ Information /Orientation	<ul style="list-style-type: none"> - Entrer en relation/se mettre à disposition d'une personne et recueillir des éléments de connaissance permettant la compréhension de sa demande - Informer la personne sur les procédures, les différents acteurs, l'accès aux droits, à la santé - Evaluer la situation en tenant compte des potentialités de la personne et de son environnement - Orienter la personne soit vers un service interne soit vers l'extérieur en fonction du diagnostic posé
Accompagnement social	<ul style="list-style-type: none"> - Apporter une aide à la personne en favorisant ses propres ressources et celles de son environnement (famille, milieu de travail, etc...) - Co-élaborer un plan d'action avec la personne en coordonnant les différentes démarches, en tenant compte de ses ressources, de son environnement, des moyens de l'institution. - Négocier un contrat d'action avec la personne et en organiser le suivi - Rechercher et mobiliser les moyens, coordonner, articuler le travail d'accompagnement en lien avec différents acteurs - Evaluer avec la personne l'impact des actions et les ajuster en conséquence - Rédiger des écrits professionnels, organiser, classer, transmettre dans le respect du droit et de la réglementation en vigueur
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> - Participer à la régulation sociale ou familiale de situations de tensions ou de dysfonctionnement - Négocier pour les personnes auprès des associations, les institutions, les services publics - Assurer un rôle d'interface entre la personne et les institutions intégrant les logiques institutionnelles ou individuelles
Veille sociale/Expertise/ Formation	<ul style="list-style-type: none"> - Assurer la veille documentaire - Recueillir/classer/ synthétiser/analyser des données sociales sur un secteur d'intervention - Rédiger des rapports d'activité - Faire des propositions et participer à la mise en œuvre de la politique d'action sociale de l'organisme employeur - Apporter un éclairage social et donner un avis d'expert à l'autorité de décision - Contribuer à l'élaboration de documents à destination des partenaires sur les effets constatés concernant l'application des dispositifs, les pratiques administratives ou l'émergence de nouveaux phénomènes. - Participer à la recherche - Contribuer à la professionnalisation des étudiants en formation - Actualiser ses connaissances et développer des compétences dans le cadre de la formation continue
Conduite de projets/Travail avec les groupes	<ul style="list-style-type: none"> - Mettre en place des actions de prévention des risques sanitaires et sociaux - Repérer les besoins et/ou intérêts communs de plusieurs personnes et les mobiliser sur une problématique commune - Impulser, mettre en œuvre des projets d'intérêt collectif dans lesquels les usagers sont au cœur du partenariat. - Analyser/ Evaluer les effets de ces actions - Contribuer au soutien de groupes dans le cadre d'une démarche de développement social local

Travail en réseau	<ul style="list-style-type: none">- Apporter un appui spécifique à des professionnels du champ éducatif/social ou médico-social- Participer à des instances de concertation, de décision et de planification en matière d'hébergement, de logement, d'insertion sociale et professionnelle, de santé et de lutte contre les exclusions et de toute problématique concernant le champ social- Etablir des relations et mettre en relation l'ensemble des intervenants de l'environnement des groupes sociaux- Coordonner des travaux avec les institutions et les professionnels et/ou contribuer à un diagnostic partagé avec les partenaires- Représenter par délégation son institution auprès de partenaires
-------------------	---

Annexe 7 – Référentiel de compétences

REFERENTIEL DE COMPETENCES

Domaine de compétences 1 - Intervention professionnelle en service social

Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne

- 1-1 Evaluer une situation
- 1-2 Evaluer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié
- 1-3 Apprécier les résultats de l'intervention

Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif

- 1-4 Concevoir et mener des actions avec des groupes
- 1-5 Impulser et accompagner des actions collectives
- 1-6 Contribuer au développement de projets territoriaux

Domaine de compétences 2 – Expertise sociale

- 2-1 Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions
- 2-2 Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques
- 2-3 Développer et transférer ses connaissances professionnelles

Domaine de compétences 3 (transversal) – Communication professionnelle en travail social

- 3-1 Elaborer, gérer et transmettre de l'information
- 3-2 Etablir une relation professionnelle

Domaine de compétences 4 (transversal) – Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles

- 4-1 Développer des actions en partenariat et en réseau
- 4-2 Assurer une fonction de médiation
- 4-3 S'inscrire dans un travail d'équipe

DOMAINES DE COMPETENCES	COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
DC1 - Intervention professionnelle en service social <ul style="list-style-type: none"> Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne 	1.1 Evaluer une situation	1.1.1 Savoir recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation 1.1.2 Savoir clarifier les difficultés et les aspirations d'une personne 1.1.3 Savoir identifier les potentialités d'une personne 1.1.4 Savoir mesurer et gérer son implication personnelle 1.1.5 Savoir analyser une situation complexe
	1.2 Elaborer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié	1.2.1 Savoir utiliser des techniques relationnelles appropriées 1.2.2 Savoir proposer et formuler un plan d'aide sur la base d'objectifs contractualisés 1.2.3 Savoir mettre en œuvre des stratégies (environnement, ressources, contraintes, etc...) 1.2.4 Savoir utiliser les ressources des dispositifs sociaux 1.2.5 Savoir évaluer l'action dans la durée 1.2.6 Savoir agir dans le respect des règles déontologiques 1.2.7 Savoir évaluer la notion de risques
<ul style="list-style-type: none"> Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif 	1.3 Apprécier les résultats de l'intervention	1.3.1 Savoir définir des indicateurs de progression 1.3.2 Savoir évaluer ses méthodes pratiques et outils 1.3.3 Savoir partager les analyses avec la personne et les partenaires 1.3.4 Savoir construire une fin d'intervention
	1.4 Concevoir et mener des actions avec les groupes	1.4.1 Savoir appliquer la méthodologie d'intervention sociale auprès des groupes 1.4.2 Savoir repérer une problématique commune à un groupe 1.4.3 Savoir mobiliser les personnes 1.4.4 Savoir développer l'aide mutuelle 1.4.5 Savoir définir le but et les objectifs de l'action 1.4.6 Savoir évaluer l'action
	1.5 Impulser et accompagner des actions collectives	1.5.1 Savoir faire émerger les demandes d'une population 1.5.2 Savoir négocier les priorités d'action avec tous les partenaires pertinents et en formuler les objectifs 1.5.3 Savoir apporter un appui technique à l'action des groupes et populations mobilisées 1.5.4 Savoir évaluer les résultats de l'action et les effets du processus d'intervention
	1.6 Contribuer au développement de projets territoriaux	1.6.1 Savoir repérer les données caractéristiques d'un territoire et contribuer à un diagnostic social d'un territoire 1.6.2 Savoir utiliser la méthodologie de gestion de projets 1.6.3 Savoir traduire les attentes des habitants en actions 1.6.4 Savoir comprendre les enjeux politiques et institutionnels

DC2 - Expertise sociale	<p>2.1. Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions</p> <p>2.2. Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques</p> <p>2.3. Développer et transférer ses connaissances professionnelles</p>	<p>2.1.1. Savoir collecter des données</p> <p>2.1.2. Savoir croiser des données qualitatives et quantitatives</p> <p>2.1.3. Savoir mettre en lien des constats avec l'environnement social et économique</p> <p>2.1.4. Savoir formaliser et restituer les éléments recueillis</p> <p>2.1.5. Savoir participer à l'élaboration d'un diagnostic</p> <p>2.1.6. Savoir mettre en valeur les résultats d'un diagnostic</p> <p>2.1.7. Savoir faire des propositions en fonction de son destinataire (cadre institutionnel)</p> <p>2.2.1. Savoir prendre en compte les évolutions des problèmes sociaux</p> <p>2.2.2. Savoir actualiser ses connaissances sur les évolutions des politiques sociales</p> <p>2.2.3. Savoir capitaliser les expériences professionnelles collectives</p> <p>2.2.4. Savoir prendre du recul sur les pratiques professionnelles et les conceptualiser</p> <p>2.2.5. Savoir s'auto-évaluer</p> <p>2.2.6. Savoir appliquer les méthodologies de recherche</p> <p>2.3.1. Constituer des savoirs professionnels en vue de former des étudiants</p> <p>2.3.2. Savoir transmettre des valeurs et méthodes professionnelles et les traduire dans les pratiques</p>
DC3- Communication professionnelle dans le travail social 2	<p>3.1. Elaborer, gérer et transmettre de l'information</p> <p>3.2. Etablir une relation professionnelle</p>	<p>3.1.1. Savoir informer sur l'accès aux droit</p> <p>3.1.2. Savoir sélectionner des informations</p> <p>3.1.3. Savoir traiter et conserver des informations</p> <p>3.1.4. Savoir leurs donner du sens pour une aide à la décision</p> <p>3.1.5. Savoir construire et rédiger des analyses</p> <p>3.1.6. Savoir argumenter des propositions</p> <p>3.1.7. Savoir écrire la synthèse d'une situation</p> <p>3.1.8. Savoir utiliser les nouvelles technologies</p> <p>3.2.1. Savoir se présenter et présenter son service</p> <p>3.2.2. Savoir accueillir</p> <p>3.2.3. Savoir favoriser l'expression</p> <p>3.2.4. Savoir adapter son mode de communication au public ciblé et aux partenaires</p> <p>3.2.5. Savoir utiliser les techniques de communication</p>
DC4 - Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles	<p>4.1 Développer des actions en partenariat et en réseau</p> <p>4.2. Assumer une fonction de médiation</p> <p>4.3. S'inscrire dans un travail d'équipe</p>	<p>4.1.1. Savoir identifier les partenaires inter institutionnels de son environnement et connaître leur culture</p> <p>4.1.2. Savoir animer un réseau de professionnels</p> <p>4.1.3. Savoir décoder les positionnements et les stratégies de l'ensemble des acteurs</p> <p>4.1.4. Savoir établir des relations avec l'ensemble des acteurs</p> <p>4.1.5. Savoir valoriser son savoir-faire</p> <p>4.2.1. Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits</p> <p>4.2.2. Savoir négocier avec les personnes, les institutions</p> <p>4.3.1. Savoir coopérer avec d'autres professionnels de son service, solliciter leur avis, leurs connaissances, leurs compétences</p> <p>4.3.2. Savoir transmettre ses propres observations et analyses</p> <p>4.3.3. Savoir confronter ses observations</p>

Annexe 8 – Code de déontologie intégral

TEXTES DE REFERENCE

Vu :

- la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de l'O.N.U. du 10 décembre 1948
- la convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales du Conseil de l'Europe, Rome, 4 novembre 1965
- la Charte Sociale Européenne signée à Turin le 18 octobre 1961, entrée en vigueur le 26 février 1965
- la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989
- le Code de la Famille et de l'Aide Sociale : art. 218 à 229 (art. 218, J.O. du 20/1/1991) sur les conditions d'exercice de la profession
- le Code Pénal : art. 226-13 sur le respect du secret professionnel ; art. 226-14 sur les dérogations légales (J.O. du 23/7/1992)
- le Code Civil : art. 9 (loi du 17 juillet 1970) sur le respect de la vie privée
- la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés
- la loi n°78-753 du 17 juillet 1978 dont le titre I porte sur la liberté d'accès aux documents administratifs, complétée par la loi n° 79-587 du 11 juillet 1979 relative à l'amélioration des relations entre l'administration et le public
- le Code International de Déontologie des Assistants de Service Social adopté par la F.I.A.S., Assemblée Générale, SRI-LANKA, août 1994
- la définition du Service Social donnée en 1959, par la division des Affaires Sociales des Nations Unies.

LA PROFESSION D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL

L'Assistant de Service Social est au service de la Personne Humaine dans la Société. Son intervention vise:

- à l'épanouissement et à l'autonomie des personnes, groupes ou communautés
- au développement des potentialités de chacun en le rendant acteur de son propre changement
- à l'adaptation réciproque Individus/Société en évolution.

L'Assistant de Service Social participe au développement social en apportant son concours à toute action susceptible de prévenir les difficultés sociales et d'améliorer la qualité de la vie.

L'Assistant de Service Social engage sa responsabilité à l'égard :

- des personnes auxquelles s'adresse son activité
- des lois régissant sa profession
- des institutions au sein desquelles la profession est exercée.

L'organisation et la pratique de la profession s'inscrivent dans le cadre des institutions et de la législation en vigueur. La formation continue, du fait de l'évolution des connaissances et de la société, s'impose à tout Assistant de Service Social comme une nécessité.

TITRE I : PRINCIPES GENERAUX ET DEVOIRS

Art.1 - De la dignité de la personne

Le respect de la personne fonde, en toute circonstances, l'intervention professionnelle de l'Assistant de Service Social.

Art. 2 - De la non-discrimination

Dans ses activités, l'Assistant de Service Social met sa fonction à la disposition des personnes, quels que soient leur race, leur couleur, leur sexe, leur situation, leur nationalité, leur religion, leur opinion politique et quels que soient les sentiments que ces personnes lui inspirent.

Art. 3 - De la confidentialité

L'établissement d'une relation professionnelle basée sur la confiance fait de l'Assistant de Service Social un " confident nécessaire " reconnu comme tel par la jurisprudence et la doctrine.

Art. 4 - Du secret professionnel

L'obligation légale de secret s'impose donc à tous les Assistants de Service Social et étudiants en service social, sauf dérogations prévues par la loi.

Art. 5 - De la protection et de la communication des données nominatives

L'Assistant de Service Social doit toujours veiller à la protection du dossier de l'usager et avoir conscience que ce dossier est communicable à la personne concernée. La constitution des dossiers doit tenir compte des dispositions légales sur l'accès aux documents administratifs.

Art. 6 - L'introduction et le développement des technologies modernes de recueil et de traitement des informations, imposent à l'Assistant de Service Social de se préoccuper, dès la phase de conception d'un projet, des règles de conservation et de recoupements, au regard du respect de la vie privée des individus et des familles.

Art. 7 - De l'indépendance et de la liberté

L'Assistant de Service Social ne peut accepter d'exercer sa profession dans des conditions qui compromettraient la qualité de ses interventions. Il doit donc être attentif aux formes et conditions de travail qui lui sont proposées et aux modifications qui pourraient survenir.

Tenant compte de la nature et des objectifs de l'organisme employeur, il s'assure qu'il peut disposer de l'autonomie nécessaire :

- pour choisir la forme de ses interventions et les moyens à employer
- pour décider de la poursuite ou de l'arrêt de son action.

Art. 8 - L'Assistant de Service Social ne peut, en aucun cas, utiliser sa fonction à des fins de propagande. Il ne peut s'en servir pour procurer ou tenter de procurer à qui que ce soit, des avantages injustifiés ou illicites. L'Assistant de Service Social salarié ne peut accepter des personnes ressortissant de son champ d'activité professionnelle, une rémunération pour services rendus.

Art. 9 - De la compétence

L'Assistant de Service Social a l'obligation de compétence, c'est à dire :

- maîtriser sa pratique professionnelle et tendre constamment à l'améliorer
- développer ses connaissances
- être vigilant quant aux répercussions que peuvent entraîner ses interventions dans la vie des personnes et celle des institutions.

TITRE II : DEVOIRS ENVERS LES USAGERS

A - INTERVENTION DIRECTE AUPRES DES USAGERS

Art. 10 - Lorsqu'il intervient, l'Assistant de Service Social procède à une évaluation aussi complète que possible avant de proposer une réponse à la demande formulée

Art. 11 - L'Assistant de Service Social doit rechercher l'adhésion des intéressés à tout projet d'action les concernant, en toutes circonstances et quelle que soit la façon personnelle dont ils peuvent exprimer leur adhésion.

Art.12 - L'Assistant de Service Social informe les intéressés des possibilités et des limites de ses interventions, de leurs conséquences, des recours possibles.

Art. 13 - Toute action commencée doit être poursuivie. L'Assistant de Service Social doit faire le nécessaire pour éviter les conséquences fâcheuses qui pourraient résulter de l'interruption de son action.

Art. 14 - L'Assistant de Service Social doit aux personnes qui s'adressent à lui une aide d'une durée aussi longue que l'exige la situation, en dépit des difficultés rencontrées et quels que soient les résultats obtenus.

Il ne doit pas s'imposer lorsque son aide n'est plus nécessaire.

Art. 15 - L'Assistant de Service Social ne doit pas accepter d'intervenir, ni de fournir des renseignements dans un but de contrôle.

Art. 16 - Lorsque, dans l'exercice de ses fonctions, l'Assistant de Service Social constate une fausse déclaration, il lui appartient d'en faire prendre conscience à ceux qui en sont les auteurs, mais il n'a pas à les dénoncer.

Art. 17 - L'Assistant de Service Social ne doit ni déposer, ni témoigner en justice pour tout ce dont il a pu avoir connaissance du fait ou en raison de sa profession - obligation confirmée par la jurisprudence - et garde cependant , aux termes de la loi, selon les

dispositions du Code Pénal, la liberté de témoigner dans les cas de dérogation au secret professionnel.

B - INTERDISCIPLINARITE ET PARTENARIAT

Art. 18 - La situation de l'utilisateur impose souvent la nécessité soit d'une concertation interdisciplinaire, soit de faire appel à un dispositif partenarial mettant en présence des acteurs sociaux diversifiés ou de multiples institutions. L'Assistant de Service Social limite alors les informations personnalisées qu'il apporte aux seuls éléments qu'il estime strictement indispensables à la poursuite de l'objectif commun, dans le respect des articles 11 et 12 du présent Code.

Art. 19 - Dans ces instances, l'Assistant de Service Social veille plus particulièrement à la confidentialité des informations conformément au droit des usagers.

Art. 20 - L'Assistant de Service Social n'est délié d'aucune de ses obligations envers l'utilisateur, quelle que soit la forme d'action commune et quels que soient les intervenants, même soumis au secret professionnel selon les termes de l'art. 226-13 du Code pénal.

TITRE III : OBLIGATIONS ENVERS LES ORGANISMES EMPLOYEURS

Art. 21 - L'Assistant de Service Social rend compte régulièrement de son activité aux responsables de son organisme employeur. Il le fait dans la forme la mieux adaptée au contexte dans lequel il s'insère, et dans les limites compatibles avec le secret professionnel et les objectifs généraux de sa profession.

Art. 22 - L'Assistant de Service Social assume la responsabilité du choix et de l'application des techniques intéressant ses relations professionnelles avec les personnes. Il fait connaître à l'employeur les conditions et les moyens indispensables à l'intervention sociale qui lui est confiée. De même, il se doit de signaler tout ce qui y fait entrave. De ce fait, il ne peut être tenu pour responsable des conséquences d'une insuffisance de moyens ou d'un défaut d'organisation du service qui l'emploie.

Art. 23 - Il entre dans la mission de l'Assistant de Service Social d'apporter aux responsables de son organisme employeur, les éléments susceptibles d'éclairer les décisions en matière de politique d'action sociale.

TITRE IV : OBLIGATIONS ENVERS LA PROFESSION

Art. 24 - Les objectifs de la profession et la façon dont ils sont pratiquement mis en œuvre, doivent faire l'objet d'études et de réflexions constantes de la part des Assistant de Service Social, pour assurer la qualité du service rendu à l'utilisateur.

Art. 25 - L'Assistant de Service Social a l'obligation de contribuer à l'évolution constante

de sa profession dans un souci d'ajustement aux évolutions de la société.

Art. 26 - L'Assistant de Service Social doit avoir une attitude de confraternité à l'égard de ses collègues. Il observera les devoirs de l'entraide professionnelle et s'abstiendra de tout acte ou propos susceptible de leur nuire.

TITRE V : SANCTIONS

Art. 27 - Les manquements graves aux dispositions du présent Code relèvent de la Commission de contrôle, constituée dans le cadre des statuts de l'Association (art. 5, 19 et 20).

**Annexe 9 – Accord cadre sur la formation professionnelle
tout au long de la vie entre les organisations
représentatives de salariés et d'employeurs et la Région
Centre décembre 2008**

Les représentants des cinq syndicats de salariés : CFDT, CFE-CGC, CFTC, CGT, FO,
les organisations d'employeurs : CGPME, MEDEF, UPA,
et
la Région Centre,
sont convenus de signer la présente convention relative :
- **au développement des compétences, de la professionnalisation et de la qualification,**
- **et à l'évolution de l'offre de formation en région Centre.**

Préambule

La région Centre est confrontée à un déficit des niveaux de formation et de qualification des actifs¹, par rapport à la moyenne nationale. Ce contexte est amplifié par les évolutions scientifiques et techniques et les mutations économiques, qui se traduisent notamment par :

- le besoin d'adaptation des structures aux évolutions actuelles et futures,
- le développement d'une économie de services et de proximité,
- la transformation des organisations de travail,
- la mise en concurrence exacerbée dans un contexte économique globalisé et déréglementé.

Pour répondre à ce contexte, réduire ces retards, anticiper et accompagner ces mutations, l'amélioration des compétences et des qualifications est un facteur essentiel qui contribuera tant au développement personnel que collectif. A cet égard, la formation tout au long de la vie professionnelle représente un enjeu majeur pour les entreprises et les salariés, pour une économie dynamique et la sécurisation des parcours professionnels.

C'est pourquoi les signataires notamment au travers des organismes où ils siègent et dans le respect des champs de compétences des acteurs,

s'entendent sur les objectifs prioritaires suivants :

1. développer la concertation pour faire évoluer l'offre de formation en concordance avec les besoins des salariés et des entreprises,
2. favoriser l'accès à l'ensemble des dispositifs permettant de construire de véritables parcours² de formation tout au long de la vie professionnelle et de les sécuriser,
3. développer l'accompagnement et l'orientation tout au long de la vie en faveur de tous les actifs,

4. mettre en place des actions spécifiques en direction des publics fragilisés,
5. accompagner les salariés en renforçant les actions d'information,
6. accompagner les entreprises, notamment les TPE TPI, pour promouvoir la formation tout au long de la vie de leurs salariés et faciliter la négociation entre les acteurs sociaux.
7. accompagner les territoires par la mise en place d'actions locales.

¹ La population active regroupe la **population active occupée** (appelée aussi "population active ayant un emploi") et les **chômeurs**, selon la définition de l'INSEE.

² « parcours », au sens négocié par les partenaires sociaux au Conseil National de la Formation Professionnelle

Tout au Long de la Vie (CNFPTLV), et sans préjuger des négociations en cours ni des modalités qui seront définies dans les futurs accords entre les partenaires sociaux sur ce sujet.

Article 1 : Développer la concertation pour partager la connaissance de l'environnement économique et des territoires

Chacun des signataires continue à mobiliser les structures dont il a la responsabilité et qui disposent d'informations sur les territoires, les entreprises et la situation des salariés. La communication de ces données et la concertation permettront d'actualiser des diagnostics, de disposer d'une vision partagée des enjeux ainsi que de construire un schéma d'actions concertées, en réponse aux besoins des territoires en termes de qualifications et de compétences, soit en anticipation soit en remédiation.

Les signataires s'engagent à échanger des informations, à mutualiser leurs compétences et leurs connaissances des territoires et des acteurs économiques.

Pour ce faire, ils s'appuieront notamment sur le GIP Alfa Centre et sur les travaux conduits par les acteurs sociaux des différents organismes dans lesquels s'impliquent, de manière paritaire ou multipartite, les représentants des organisations syndicales de salariés et d'employeurs.

La dimension professionnelle doit également être prise en compte par le biais des Contrats d'Objectifs signés avec les branches professionnelles, des Engagements de Développement des Emplois et des Compétences (EDEC), et des travaux des observatoires de branche, afin d'anticiper les évolutions des métiers et de faire face aux difficultés de recrutement. Des dispositifs interprofessionnels pourront être mis en place pour faire face à des enjeux transversaux et territoriaux.

Modalités et moyens

Le Plan Régional de Développement des Formations (PRDF) est le cadre de cette concertation, tant au cours de son élaboration que dans sa phase opérationnelle. Chaque année, les diagnostics territoriaux seront actualisés à partir des éléments de connaissance mis en commun. Les besoins en formation qui en découlent devront être l'expression des préoccupations partagées, notamment grâce à la mutualisation des analyses interprofessionnelle et sectorielles et la prise en compte des démarches et bonnes pratiques de Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences (GPEC), par les différents signataires.

Les travaux de l'Observatoire Régional Formation Emploi (ORFE) du GIP Alfa Centre et l'ensemble des études des partenaires constitueront une des bases de travail ; ils feront l'objet d'une présentation et d'une diffusion en ce sens. Le Comité de Coordination Régional Emploi Formation Professionnelle est garant de la complémentarité des travaux menés sur les thèmes couverts par le présent accord, ainsi que de l'exploitation des préconisations issues de la concertation régulière des signataires.

Article 2 : Favoriser l'accès aux parcours de formation tout au long de la vie.

Les trajectoires professionnelles des individus apparaissent de plus en plus discontinues et les exigences de mobilité de plus en plus fortes.

La concertation entre les signataires doit contribuer à **faciliter les transitions entre les différentes situations** qu'un individu peut rencontrer dans son existence, depuis sa formation initiale, à l'accès à l'emploi, au passage d'un emploi à l'autre, et entre emploi et chômage.

Les signataires s'accordent ainsi sur la nécessité **de sécuriser les parcours professionnels**³.

Les parcours de formation doivent viser l'accès ou le retour à l'emploi, faciliter la mobilité professionnelle ainsi que l'élévation des niveaux de qualification, de compétences au regard des besoins du territoire, et se traduire par une reconnaissance liée à l'évolution positive dans l'emploi tout au long de la vie. Cet objectif passe par la mise en oeuvre d'une articulation efficace des dispositifs en veillant à décloisonner et articuler les voies de formations –il conditionne le suivi et le contrôle, de l'utilisation autant que des résultats, issus des fonds publics accordés à l'objet de cette convention.

L'élaboration et l'évaluation de ces parcours, qui mixent les dispositifs et les financements, pourront donner lieu à des expérimentations afin d'être modélisées et essaimées.

Modalités et moyens

De la phase d'orientation à l'accès à la qualification, les signataires souhaitent développer des parcours de formation liés aux enjeux des évolutions professionnelles et aux besoins des salariés, en cohérence avec les besoins de l'économie. Ainsi, soit à l'échelle d'un territoire, soit au niveau d'un secteur professionnel, les signataires définiront des priorités qui mèneront à des actions individuelles et collectives devant conjuguer différents dispositifs et statuts de formation. Les moyens utilisés seront ceux de l'ensemble des acteurs de la formation et de l'emploi. La Validation des Acquis de l'Expérience constituera une des démarches fortement promue et mobilisée par l'ensemble des signataires.

³ Ibid. CNFPTLV

Article 3 : Développer l'orientation tout au long de la vie.

Les dispositifs d'orientation professionnelle nécessitent d'être mieux coordonnés au plan territorial et de s'inscrire dans une logique de service au public destiné à tous, privilégiant l'égalité d'accès, développant le conseil professionnel individualisé.

Il s'agira d'abord de renforcer les partenariats locaux pour garantir un accueil et une information de qualité – objective et exhaustive – pour tous les publics, en particulier pour les salariés. Il s'agira de plus de s'assurer d'un accueil équilibré sur l'ensemble du territoire régional et enfin de veiller à la complémentarité des acteurs locaux de l'orientation. Une attention particulière sera portée sur l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes.

Modalités et moyens

Le programme du GIP Alfa Centre, ainsi que tous les outils mis en place : site Etoile, service de conseil par téléphone, outils des partenaires... constituent les éléments premiers de mise en oeuvre de cet objectif. Annuellement, les signataires seront invités à formuler les priorités qui permettront d'élaborer ce programme. La Région informera les signataires de sa réalisation et leur présentera une évaluation des actions conduites.

Article 4 : Accompagner les publics fragilisés

Certains publics rencontrent de grandes difficultés de maintien, de réinsertion ou de progression dans l'emploi : salariés dont l'acquis initial est faible, seniors, jeunes peu ou pas qualifiés, personnes victimes de divers freins à l'embauche, femmes éloignées durablement de l'emploi, emplois précaires ... Les signataires s'entendront sur les priorités et la mise en oeuvre des moyens nécessaires pour mener en cohérence des actions d'accompagnement de ces

publics dans une perspective d'égalité des chances pour tous.

Modalités et moyens

Les organisations d'employeurs et de salariés se mobiliseront pour réaliser ces objectifs en créant toutes les conditions nécessaires à leur atteinte.

La Région y contribuera notamment en utilisant les dispositifs dont elle assure le financement.

Article 5 : Accompagner les salariés

Les signataires s'entendent sur des actions d'information et d'accompagnement des salariés, individuelles et collectives, en ciblant les publics, types d'entreprises et secteurs qui leur semblent prioritaires. Ils mettront en commun leur connaissance, afin de permettre aux salariés de répondre aux évolutions de qualifications et de compétences demandées par les évolutions scientifiques, technologiques et économiques.

Les signataires conviennent de la nécessité de favoriser de nouvelles possibilités d'élévation des champs de connaissances des représentants syndicaux dans les entreprises et notamment sur les aspects des mécanismes économiques et du fonctionnement de l'entreprise.

Article 6 : Accompagner les entreprises

Chacun s'accorde sur la nécessité de développer au sein des entreprises une réflexion commune sur l'évolution des métiers et des compétences, au regard des besoins exprimés.

Ce constat nécessite de développer l'information sur la loi, sur les dispositifs issus des accords nationaux, sur les aides dont les entreprises et leurs salariés peuvent bénéficier, mais aussi sur les outils qui permettraient aux entreprises de développer les compétences et les qualifications de leurs salariés. Sur ce dernier point on peut notamment citer l'entretien professionnel, la Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences, le Droit Individuel à la Formation, la période et le contrat de professionnalisation, le Congé Individuel de Formation ou la Validation des Acquis de l'Expérience...

Par ailleurs, plusieurs analyses révèlent que beaucoup d'entreprises ont besoin d'un accompagnement pour :

- mettre en oeuvre une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences,
- mieux définir leurs besoins de formation,
- recueillir les besoins de leurs salariés,
- mettre en oeuvre, évaluer et suivre ces formations.

Les signataires s'entendront sur des actions d'information et d'accompagnement des entreprises, en ciblant les secteurs, les types d'entreprise et les publics qui leur semblent prioritaires, en mettant en commun leur connaissance des besoins d'information et d'accompagnement, vers les chefs d'entreprises, Ressources Humaines, encadrement intermédiaire, représentants du Personnel, organisations syndicales ...

Les représentants des salariés, directement ou au travers de leurs mandataires, ainsi que les responsables Ressources Humaines ou formation, sont des acteurs privilégiés pour amener les salariés à prendre conscience des enjeux de la formation, à s'exprimer sur leurs besoins et à mieux connaître les outils. Par conséquent, il est primordial que ces acteurs soient sensibilisés aux enjeux et outils de la formation professionnelle, qu'ils s'associent à leur promotion et qu'ils puissent disposer de dispositifs leur permettant de mieux assurer ce rôle.

La réponse à ces besoins d'information et d'accompagnement doit s'inscrire dans un cadre d'échanges renforcés, privilégiant le dialogue social.

Article 7 : Accompagner les territoires

Les bassins d'emploi de la région Centre présentent des situations économiques et sociales hétérogènes.

Les partenaires insistent sur leur attachement à une intervention locale, particulièrement adaptée pour favoriser **l'anticipation des besoins en compétences, et la définition de stratégies d'entreprises**. L'enjeu identifié par les partenaires est celui du maintien du maillage territorial par les entreprises et notamment par les PME et PMI.

Les signataires conviennent de la nécessité d'un travail de proximité auprès des entreprises et des salariés de la région ; et ainsi de la nécessité d'adapter leur action en fonction des territoires et des bassins d'emploi considérés. Ils chercheront à mutualiser au niveau régional les résultats obtenus par les branches et l'interprofessionnel sur les bassins.

Article 8 : Durée de la convention

Au vu des évolutions des dispositions et accords nationaux à venir, les partenaires conviennent de modifier l'accord en conséquence autant que de besoin.

La convention pourra être renouvelée par tacite reconduction tous les 3 ans à compter de la date de la signature et après un bilan approfondi portant sur une évaluation des résultats et l'actualisation des priorités si nécessaire.

Les signataires conviennent de se réunir au moins une fois par an.

**Annexe 10 – Extraits des livrets de l’alternance 1^{ère}, 2^{ème}
et 3^{ème} année**

FICHE TECHNIQUE SUR LES GROUPES
D'ACCOMPAGNEMENT PEDAGOGIQUE (juillet 2011)
(Temps Centre de Formation)

Au cours de la 1^{ère} année chaque groupe se réunit avant, pendant et après le stage, afin de faciliter la dynamique d'intégration des liens théoriques et pratiques.

Ce travail en groupe permet de partager les expériences, de développer et d'analyser des pratiques et des questions relatives à la formation et à la profession, dans le but de rendre chaque apprenant à la fois acteur de son propre parcours et à la fois co-responsable de celui des autres membres du groupe (apprentissage coopérant).

1 ^{ère} Année	PERIODE	OBJECTIFS	MODALITES
SEANCE 1	Mardi 06 Septembre 2011 De 14h00 à 17h30	Effectuer une présentation de chacun	
		Apporter des précisions sur la présentation du parcours	A partir du Livret d'Accueil
		Fixer les modalités de fonctionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Principe de confidentialité et de respect mutuel • Principe participatif (assurer à tour de rôle le secrétariat et l'animation des séances) • Principe de d'anticipation (chaque séance fait l'objet d'une préparation formalisée en fonction des objectifs énoncés) • Principe de mutualisation (implication de chacun dans la dynamique de co-élaboration)
SEANCE 2	Lundi 07 Novembre 2011 De 09h00 à 12h30	A partir d'une présentation de son lieu de stage	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborer son projet de stage (objectifs, modalités....) à partir des outils proposés par le centre • Introduction à la pratique professionnelle : les codes professionnels, vestimentaires, langagiers, organisationnels... (appréhensions, envies, craintes...)
SEANCE 3	Lundi 12 Décembre 2011 De 09h00 à 17h30	Bilan de la 1 ^{ère} séquence et confirmation du projet professionnel	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du cadre d'intervention • Problématiques rencontrées (publics,...) • Pratiques de l'assistant(e) social(e), identification du réseau partenarial
SEANCE 4	Vendredi 16 Mars 2012 De 14h00 à 17h30	<p>↳ Se préparer à utiliser la conduite d'entretien</p> <p>↳ Se préparer à s'inscrire dans une dynamique partenariale</p>	<ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les apports de DYLAC • Sur l'appréhension du cadre d'intervention et les pratiques professionnelles (ISAP/ISIC)
SEANCE 5	Lundi 04 Juin 2012 De 09h00 à 17h30	Bilan de la 2 ^{ème} séquence et travail sur les pratiques professionnelles	<p>A partir d'une situation expérimentée en stage,</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectuer une présentation de situation en vous appuyant sur votre recueil de données, • Travailler la place de l'Assistante sociale

Au cours de la 2^{ème} année chaque groupe se réunit avant, pendant et après le stage, afin de faciliter la dynamique d'intégration des liens théoriques et pratiques.

Ce travail en groupe permet de partager les expériences, de développer et d'analyser des pratiques et des questions relatives à la formation et à la profession, dans le but de rendre chaque apprenant à la fois acteur de son propre parcours et à la fois co-responsable de celui des autres membres du groupe (apprentissage coopérant).

Les séances s'articulent comme suit :

2 ^{ème} Année	PERIODE	OBJECTIFS	MODALITES
SEANCE 1	Lundi 05 Décembre 2011 De 09h00 à 12h30	Préparation à la mise en stage : à partir d'une présentation de son lieu de stage.	... définir le « périmètre » de sa place d'apprenant : comment se situer, ce qu'il faut accepter ou pas... • Elaborer son projet de stage à partir des outils proposés : objectifs, modalités, évaluations...
SEANCE 2	Lundi 09 Janvier 2012 De 09h00 à 17h30	Présentation du cadre expérientiel.	• Présentation du cadre d'intervention et caractéristiques du site qualifiant (population...) • Présentation des missions de l'A.S. • Se situer comme apprenti dans ce cadre
SEANCE 3	Lundi 20 Février 2012 De 09h00 à 17h30	Aborder le positionnement professionnel, et contextualiser la pratique.	• Comment se situer dans l'organisation hiérarchique, vis-à-vis des professionnels et du public ; • Argumenter ses propres choix d'intervention : les prises de risques, les impasses, limites et découvertes.
SEANCE 4	Lundi 02 Avril 2012 De 09h00 à 17h30	S'engager dans un processus d'auto-évaluation.	A partir du document de préparation à l'auto-évaluation formative, au référentiel de compétences et les expériences de stage... • Repérer les compétences à mettre en œuvre dans le processus d'auto-évaluation, • Tisser des liens entre les compétences visées et les situations vécues, individuelles/collectives
SEANCE 5	Lundi 11 Juin 2012 De 09h00 à 17h30	Bilan de la 3 ^{ème} séquence et préparation à la 4 ^{ème} séquence.	Réponse à la consigne : « Comment présenter votre expérience, et quels conseils et outils transmettre » : • Comment s'y prendre, sur quels éléments s'appuyer, qu'est ce que l'école peut apporter, quels sont les ouvrages clés.... ?

Au cours de la 3^{ème} année chaque groupe se réunit avant, pendant et après le stage, afin de faciliter la dynamique d'intégration des liens théoriques et pratiques.

Ce travail en groupe permet de partager les expériences, de développer et d'analyser des pratiques et des questions relatives à la formation et à la profession, dans le but de rendre chaque apprenant à la fois acteur de son propre parcours et à la fois co-responsable de celui des autres membres du groupe (apprentissage coopérant).

Les séances s'articulent comme suit :

3 ^{ème} Année	PERIODE	OBJECTIFS	MODALITES
SEANCE 1	Lundi 26 Septembre 2011 De 14h00 à 17h30	Préparation à la mise en stage : à partir d'une présentation de son lieu de stage,	... définir le « périmètre » de sa place d'apprenant : comment se situer, ce qu'il faut accepter ou pas... • Elaborer son projet de stage à partir des outils proposés : objectifs, modalités, évaluations...
SEANCE 2	Lundi 14 Novembre 2011 De 09h00 à 17h30	Présentation du cadre expérientiel	• Présentation du cadre d'intervention et caractéristiques du site qualifiant (population...) • Présentation des missions de l'A.S. • Se situer comme apprenti dans ce cadre
SEANCE 3	Vendredi 16 Décembre 2011 De 13h30 à 16h30	Aborder le positionnement professionnel, et contextualiser la pratique	• Comment se situer dans l'organisation hiérarchique, vis-à-vis des professionnels et du public ; • Argumenter ses propres choix d'intervention : les prises de risque, les impasses, limites et découvertes...
SEANCE 4	Lundi 23 Janvier 2012 De 09h00 à 17h00	S'engager dans un processus d'auto-évaluation	A partir du document de préparation à l'auto-évaluation formative, au référentiel de compétences et les expériences de stage... • Repérer les compétences à mettre en œuvre dans le processus d'auto-évaluation, • Tisser des liens entre les compétences visées et les situations vécues, individuelles/collectives
SEANCE 5	Lundi 19 Mars 2012 De 09h00 à 16h30	Bilan de la 4 ^{ème} séquence et préparation à la fin de formation	Au-delà de l'ordre dans lequel les apprentissages ont été effectués, • En quoi et comment les méthodologies participent à la construction de repères professionnels communs • Comment se projeter et se présenter en tant que professionnel

11 REFERENCES

11.1 Références Bibliographiques

11.1.1 Ouvrages

- Barbier R., (1996), *La recherche action*, Poche ethnosociologie, Paris, Economica, 112 p.
- Bardin L., (1977), (Réédition 1998) *l'analyse de contenu*, Paris, PUF, 291 p.
- Carré P., (2010) *La formation individualisée : un objet de recherches?* L'Harmattan, 104p.
- Clénet J., (2002), *L'ingénierie des formations en alternance*, « pour comprendre, c'est-à-dire faire... », L'Harmattan, 303 p.
- Dupuich-Rabasse F., (sous la direction de), (2008), *Management et gestion des compétences*, Entreprises et management, L'harmattan, Paris, 258 p.
- Fabre, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris : PUF. (Réédition. 2006). 274 p.
- Finot A., (2000), *Développer l'employabilité*, Insep Consulting Éditions, Paris, 101 p.
- Geay, A. (1998), *L'école de l'alternance*, Paris, L'Harmattan, 192 p.
- Minder M., (1999), *Didactique fonctionnelle : objectifs, stratégies, évaluation : le cognitivisme opérant*, (8^{ème} édition) De Boeck supérieur, 366 p.
- Piaget J., (1975), *L'équilibration des structures cognitives : problème central du développement*, PUF, 188 p.
- Schön D., (1994), *le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, collection formation des maîtres, Montréal, les éditions LOGIQUES, 418 p.

Vermersch P., L'entretien d'explicitation, (1994 1^{ère} édition), (2011 7^{ème} édition) ESF éditeur, pédagogies outils, Issy-les-Moulineaux, 220 p.

11.1.2 Articles de revue

Boutinet J-P, (1998), *Education Permanente* n° 136/1998-3, p.93

Denoyel, N. (1999). « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la Sémiotique de Peirce », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999. pp. 35-42.

Denoyel N., (2005), in *Education Permanente* n°163, *L'alternance : une alternative éducative ?*, pp. 81-87

Develay M., (2007), in *Education Permanente* n°172/2007-3, dossier : *l'alternance, pour des apprentissages situés*, coordonné par Solveig Fernagu-Oudet, pp. 9 et 12

Grillo E., (2005), (Sous la direction de), *Dire / Croire* Revue psychologie de l'interaction n° 19-20, L'Harmattan, 223 p.

Vachon J., (2 décembre 2011), *Actualités Sociales Hebdomadaires* n°2735, Profil et Motivations, *Qui sont les jeunes travailleurs sociaux ?*, pp 34 à 37

11.1.3 Ouvrages Collectifs:

Bahuaud A. et 13 autres travailleuses sociales, (1994), *De l'assistance à la solidarisation : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan, 188 p.

Barbier J-M., Bourgeois E., De Villers G., Kaddouri M., (2006) *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation, Actions et savoirs*, Paris, L'Harmattan, 301 p.

Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J., Trognon A. (1987) (réédition de 2005), *Les techniques d'enquête en sciences sociales, observer, interviewer, questionner*, Paris, Dunod, 197 p.

Blanchet, A., Gotman, A., (1992 1^{ère} édition), (Réédition 2007) *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, 126 p.

Carre P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, 600 p.

Dewey J, Barnes C.A, (2003), *Philosophie pragmatique et arts plastiques*, L'Harmattan, 78 p.

Du Crest A., Le Bouëdec G., Pasquier L., Stahl R., (2001), *L'accompagnement en éducation et formation*, Défis formation, L'Hamattan, Education, pédagogie, gestion, managment, entreprises, 208 p.

Gérard C. et Gillier J-P. (coordinateurs), (2002) *Se former par la recherche en alternance*, L'Harmatan, 274 p.

Guillaumin C, Pesce S., Denoyel N. (sous la direction de), (2009), *Pratiques réflexives en formation : ingéniosités et ingénieries émergentes*, Paris, L'Harmattan, 225 p.

Leguy P., Morin J., Brémaud L., Pineau G., (2005), *Se former à l'ingénierie de formation*, Collection Ingenium, L'Harmattan, 299 p.

Molina Y. et Rullac S., (sous la direction de), (2011), *DEASS – DCI. Intervention professionnelle en service social*, Vuibert, itinéraires pro, 2^{ème} édition, Paris, 342 p.

11.1.4 Chapitre dans un ouvrage collectif

Beillerot J., Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, 600 p.

Bellier S., (1998) in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, p 238

Binswanger L., (1971), *Introduction à l'analyse existentielle*, Paris, Editions de minuit, in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, p.205

Bourgeois E., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, p.303

Chartier, (1998), in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition p.296

Danis C. et Solar C., (1998), *Apprentissage et développement des adultes*, Montréal, in *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de Philippe CARRE et Pierre CASPAR, Dunod, Paris, 2004, 2^{ème} édition, p.32

De Robertis C. et Pascal H., (1981), *Méthodologies de l'intervention en travail social, socioguides*, Le Centurion, in Bahuaud A. et 13 autres travailleuses sociales, *De l'assistance à la solidarisation : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan (1994), p. 121

Filloux J-C, Maisonneuve J., (1993), in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2^{ème} édition, pp. 500 et 501

Jobert G., (1998, 2001) in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p.358

Le Boterf G. (1976 à 2002), In *Traité des sciences et des techniques de la formation*, sous la direction de Philippe CARRE et Pierre CASPAR, Dunod, Paris, (2004), 2^{ème} édition, pp.376 et 377

Lemoigne J-L., (2002), in Leguy P., Morin J., Brémaud L., Pineau G., (2005), *Se former à l'ingénierie de formation*, Collection Ingenium, L'Harmattan, p.11

Monteil J.-M, « *A propos du conflit sociocognitif : d'une heuristique fondamentale à une possibilité d'opérationnalisation* » (1987), in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition, p.312

Nuttin, J., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2004), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition p.287

Pineau G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), 2004, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2ème édition pp.316-320

Quivy R., Van Campenhoudt L., (1988) (réédition de 1995), *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod, p.15

11.1.5 Textes officiels

Circulaire n° DGAS/4A/2005/249 du 27 mai 2005 et circulaire n° DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relatives aux modalités de la formation préparatoire au diplôme d'Etat d'assistant de service social et à l'organisation des épreuves de certification, annexe II,

« les objectifs d'acquisition de compétences en établissement de formation et en stage professionnel ».

Direction Recherche Etudes Evaluations et Statistiques – (Novembre 2005) - *Les métiers du travail social* - Eudes et résultats n°441

11.1.6 Textes en ligne

« Accord cadre sur la formation professionnelle tout au long de la vie entre les organisations représentatives de salariés et d'employeurs et la Région Centre ». Ressource en ligne. Accédée le 02/03/2012 sur : www.regioncentre.fr

ANAS (1994). « Le code de déontologie » Ressource en ligne. Accédée le 10/04/2012 sur www.anas.fr/Le-code-de-deontologie_a735.html

Arnoult-Brill, E. (2007) « Avis et rapports du Conseil Economique et Social : La sécurisation des parcours professionnels » page I 5 Ressource en ligne. Accédée le 03/04/2012, sur :

www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/074000392/0000.pdf

« Définition : Processus de différenciation de l'individu » Ressource en ligne. Accédée le 16/04/2012, sur www.le-dictionnaire.com/definition.php?mot=individuation

Direction Régionale de la Jeunesse des Sports et de la Cohésion Sociale (DRJSCS) Ressource en ligne. Accédée le 2/02/2012, sur www.drjscs.gouv.fr

Dougados S. et Pélicier-Loevenbruck S. (2009) « formation professionnelle, les nouveaux enjeux à l'heure de la flexicurité » Semaine sociale Lamy 16 février 2009 N°1387 Ressource en ligne. Accédée le 03/04/2012 sur www.wk-rh.fr/actualites/upload/SSL1387.pdf

INSEE (2010). « Nombre de chômeurs et taux de chômage selon le sexe et le diplôme en 2010 » Ressource en ligne. Accédée le 16/04/2012 sur www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03345

Perrenoud Ph. (1993) Ressource en ligne. Accédée le 3/04/2012, sur www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_06.html

« Référentiel professionnel des assistants de service social » - *arrêté du 29 juin 2004*
Ressource en ligne. Accédée le 03/02/2012 sur www.imf.asso.fr/formations/form_diplo/ass/annexes.pdf

11.1.7 Cours, colloque, bilan d'activités

Cornu, L. Professeur des Universités à l'Université François Rabelais de Tours – cours donné le 07 décembre 2011 (*non publiée*)

Donnée issue de la DRJSCS pour la session de juin 2011 (*non publiée*)

Dubar C., in Guth S., (2000), *Une sociologie des identités est-elle possible ?* Actes du colloque sociologie IV, tome III, Mutations et complexité, L'Harmattan, 242 p., p.26

Source interne à l'Institut employeur – bilan d'activité 2010-2011 (*non publiée*)

11.2 Table des sigles

ANAS : Association Nationale des Assistants de service Social

AP : Accompagnement Pédagogique

AS : Assistant Social

ASS : Assistant de Service Social

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

DC : Domaine de Compétence

DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales

DE : Diplôme d'Etat

DEASS : Diplôme d'Etat Assistant de Service Social

DREES : Direction Recherche Etudes, Evaluations et Statistiques

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

GAP : Groupe d'Analyse de Pratiques

GPEC : Gestion Prévisionnelle des Emplois et Compétences

ISAP : Intervention Sociale d'Aide à la Personne

ISIC : Intervention Sociale d'Intérêt Collectif

LCE : Langue et Civilisation Etrangère

UF : Unité de Formation

11.3 Table des Matières

REMERCIEMENTS	2
INTRODUCTION GENERALE	6
PARTIE 1	15
APPROCHE CONTEXTUELLE – PRE-ENQUETE.....	15
1 LA PROFESSION D’ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL : ELEMENTS HISTORIQUES	15
1.1 De la naissance de la profession au début du XXème siècle à la professionnalisation reconnue en 1938	15
1.2 La généralisation des politiques sociales 1945 à 1975.....	16
1.3 De 1975 à nos jours vers la définition actuelle du métier	17
2 L’ACCES A LA FORMATION PROFESSIONNELLE QUALIFIANTE D’ASS ET LA PRATIQUE PROFESSIONNELLE	20
2.1 L’entrée en formation.....	20
2.2 Récit autobiographique	24
2.2.1 Parcours personnel en lien avec cette formation	24
2.2.2 En tant que professionnel ASS en entreprise	28
3 LA PROFESSION D’ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL ET LA FORMATION AUJOURD’HUI : ELEMENTS A CONNAITRE.....	30
3.1 Rappel de quelques éléments fondateurs du métier d’ASS	30
3.1.1 Les méthodologies d’intervention en service social.....	30
3.1.2 Code de déontologie des ASS émanant de l’Association Nationale des Assistants de service Social (A.N.A.S.) – Articles choisis.....	33
3.1.3 Le référentiel professionnel actualisé depuis la réforme du Diplôme d’Etat (Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004).....	37
3.2 Ingénierie de formation et projet pédagogique	38
4 CONCEPTIONS PEDAGOGIQUES ET INTENTIONNALITE.....	43
4.1 Ma pratique de formateur depuis l’obtention du titre professionnel FPA	43
4.2 Ma perception de la rencontre entre la formation proposée et les apprenants	46
4.3 Ma pratique professionnelle et mon implication dans le processus d’accompagnement pédagogique.....	50

PARTIE 2	54
APPROCHE CONCEPTUELLE.....	54
5 L'INGENIERIE DE FORMATION ET L'ALTERNANCE.....	54
5.1 L'ingénierie de la formation... en alternance	54
5.2 Aspects multidimensionnels de l'alternance : un système vivant !.....	56
5.3 La dimension pédagogique : prise en compte de facteurs externes et internes à l'apprenant	58
5.4 Qu'entend-t-on par ingénierie pédagogique ?.....	61
6 COMMENT EST VECUE L'ALTERNANCE SELON LES POSTURES RECIPROQUES FORMATEUR/ADULTE APPRENANT ?	62
6.1 La relation pédagogique : entre favorisation du conflit sociocognitif et effets du climat socio affectif... ..	62
6.1.1 S'engager dans la formation.....	64
6.1.2 Connaissance des apprenants et mise en jeu de la motivation : quelles responsabilités et quelles pratiques pour le formateur ?.....	66
6.2 L'accompagnement au cœur du dispositif	72
6.2.1 Qu'entend-on par accompagnement comme modalité pédagogique en formation d'adultes ?.....	72
6.2.2 Prendre en compte les histoires de vie comme reconnaissance de la singularité de chacun. Qui sommes-nous, adultes ?	74
6.3 Vers la construction d'une identité professionnelle... ..	77
6.3.1 L'individualisation pour accompagner le changement identitaire	77
6.3.2 Questionnement transitoire en apposition comme retour réflexif sur la pratique de formateur... ..	78
6.3.3 La constitution de groupes restreints	80
7 LE PROCESSUS DE PROFESSIONNALISATION : LES COMPETENCES POUR DEVENIR SOI-MEME... OU L'INVERSE ?	83
7.1 La professionnalité des adultes en formation : un but à atteindre ensemble.....	83
7.1.1 Professionnalité, identité. La reconnaissance comme ciment	83
7.1.2 Quid de la professionnalité du formateur ?	84
7.2 L'acquisition de compétences	86
7.3 Tendre vers l'explicitation des compétences visées ou « la simple » prise de conscience comme guide ultime à l'accompagnement collectif ?	89
8 EVOLUTION DE LA QUESTION DE DEPART VERS UNE PROBLEMATIQUE.....	91

PARTIE 3	95
9 METHODOLOGIE	95
9.1 Le choix de la population étudiée	98
9.2 Elaboration d'un guide d'entretien.....	99
9.3 Passation des entretiens.....	103
9.4 Transcription des entretiens	103
9.5 Méthode de recueil des données	104
9.6 Analyse de contenu – Procédé	105
PARTIE 4	106
10 REALISATION DE L'ANALYSE DE CONTENU	106
10.1 Pratiques pédagogiques préparatoires : contenus, méthodes	106
10.1.1 Un temps de préparation nécessaire	106
10.1.2 Le temps de la rencontre avec le groupe	107
10.1.3 Une progression visée à travers l'utilisation de supports mais sans outils.....	108
10.1.4 Aider à faire des liens	110
10.1.5 Investir le groupe de la nécessaire coopération et prendre sa place de formateur	112
10.2 La posture pédagogique	113
10.2.1 Faire preuve d'une bonne capacité d'adaptation	113
10.2.2 Se montrer très disponible	114
10.2.3 ... tout en ayant des place et posture spécifiques	115
10.2.4 Travailler sur la confiance à l'aide de la confidentialité	117
10.2.5 Accepter la relation privilégiée qui s'instaure de fait.....	117
10.2.6 Prendre la mesure d'un rôle protéiforme, redéfini avec la réforme	118
10.2.7 Avoir conscience du niveau de responsabilités vers la professionnalisation ..	120
10.2.8 Evaluer et agir sur la posture	121
10.3 Recherche action coopérative	122
10.3.1 La réflexion et les débats en équipe sont d'une impérieuse nécessité.....	122
10.3.2 L'intention doit être manifeste dans l'objectif de travailler à un projet pédagogique commun	124
10.3.3 L'expression du besoin d'un cadre de fonctionnement.....	125
10.3.4 Une tentative nouvelle de rapprochement... ..	126
10.3.5 Cet espace aujourd'hui... ..	127
10.3.6 Les regards extérieurs comme indicateurs	128
10.4 Pratiques pédagogiques évolutives : réflexives et pragmatiques	129
10.4.1 Prise en compte la dimension compétences depuis la réforme	129

10.4.2	Travail de réflexion autour de cette notion.....	131
10.4.3	Les temps d'échanges pour faire le lien entre les besoins des apprenants et les pratiques pédagogiques.....	132
10.4.4	Analyse du profil des nouveaux apprenants en formation ASS.....	133
10.4.5	Conceptions formatives autour de l'accompagnement.....	134
10.5	Contraintes ou bénéfices organisationnels et institutionnels	135
10.5.1	La valorisation de l'alternance	135
10.5.2	La réflexion sous l'angle de la compétence et ses incidences.....	136
10.5.3	Ce que la réforme a profondément modifié à propos des temps d'accompagnement pédagogique.....	137
10.5.4	Les groupes et le contenu des séances tels que prévus.....	138
10.5.5	Le poids de la certification depuis la réforme dans ces temps d'accompagnement	140
10.5.6	Questionnement autour de la notion de formateur référent du parcours	141
10.5.7	La vraie difficulté de trouver des temps de concertation d'équipe autour de l'accompagnement des étudiants	142
10.6	Les apprenants.....	144
10.6.1	Sujets acteurs de leur formation dans la diversité des parcours	144
10.6.2	Une progression souvent déstabilisante.....	145
10.6.3	Des niveaux de compétences initiaux très disparates	146
10.6.4	L'appui du formateur.....	147
CONCLUSION		148
ANNEXES		152
Annexe 1 - Transcription entretien Aline		153
Annexe 2 - Transcription entretien Léa.....		168
Annexe 3 – Tableau de classification entretien Aline		187
Annexe 3 – Tableau de classification entretien Léa.....		219
Annexe 4 – Croisement des données		269
Annexe 5 – Référentiel Professionnel.....		305
Annexe 6 – Référentiel d'activités		308
Annexe 7 – Référentiel de compétences		311
Annexe 8 – Code de déontologie intégral.....		315

Annexe 9 – Accord cadre sur la formation professionnelle tout au long de la vie entre les organisations représentatives de salariés et d’employeurs et la Région Centre décembre 2008.....	321
Annexe 10 – Extraits des livrets de l’alternance 1^{ère}, 2^{ème} et 3^{ème} année	328
11 REFERENCES.....	332
11.1 Références Bibliographiques	332
11.1.1 Ouvrages.....	332
11.1.2 Articles de revue.....	333
11.1.3 Ouvrages Collectifs:	333
11.1.4 Chapitre dans un ouvrage collectif	335
11.1.5 Textes officiels	336
11.1.6 Textes en ligne.....	337
11.1.7 Cours, colloque, bilan d’activités	338
11.2 Table des sigles	339
11.3 Table des Matières	340

Christophe GIROUDEAU

Pratiques d'accompagnement en formation par alternance

Etude ciblée en formation initiale Assistant de Service Social

Université François Rabelais-Tours

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Master 1ère année – Arts Lettres et langues

Mention Sciences de l'Education et de la Formation tout au long de la vie

Le métier d'assistant de service social, plus ancien métier du travail social, vise le développement d'une pratique professionnelle fondée sur un socle de valeurs et de compétences identifiées.

S'engager dans une démarche de professionnalisation longue de trois ans nécessite un engagement réciproque formateurs/adultes en formation.

L'auteur tente de nous montrer la complexité de ce processus de transformation alliant périodes expérientielles et accompagnements intégratifs collectifs et individuels ; apports théoriques et construction d'une identité professionnelle dans l'action.

Cette recherche a conduit à la rencontre de deux formatrices par le biais d'entretiens semi directifs et a permis d'en saisir la pratique pédagogique qui fait ressortir, à l'instar des concepts abordés, un aspect crucial dans la compréhension de l'acte formatif : les savoir-faire ne se disent pas...

L'auteur appréhende, à travers cette étude, les questionnements qui ont trait à la relation formative qui, dans ce contexte, est privilégiée. Il montre l'importance des postures et fait ressortir le besoin d'un travail d'équipe.

Le changement identitaire des adultes en formation apparaît comme un autre élément important. Il interroge ici directement les pratiques pédagogiques à l'œuvre.

Mots-clés

Alternance – ingénierie – identité – accompagnement - compétences

Christophe GIROUDEAU

Practice guidance for work - study programs

Targeted survey in a training program Social worker

University of François Rabelais-Tours

Department of science in education and training

Master 1 – arts, litterature and languages

When working as a social worker you aim at strengthening and developing your professional practice which is based on values and identified skills.

To follow a three-year-long professionalization program it is necessary for both tutor and trainee to get involved in the program.

The writer wants to show how complex this transformation process can be because it combines experiential periods of time and collective and individual guidance; it also alternates between a theoretical content and the building of a professional identity in operations.

This research led to the meeting of 2 female tutors who through interviews were able to point out a crucial aspect in the understanding of the training process: the know-how can't be taught?

With this research the writer tackles the problems dealing with the preference for a formative relation. He underlines the importance of the way we behave and he also brings out the necessity of a team work.

The trainees' change of identity seems to be another important element to take into account because this change questions the teaching practices used.

Key words

Changeover – engineering – identity - guidance – skills