



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Année Universitaire 2012-2013

Une approche systémique de la formation des éducateurs techniques spécialisés.

La place de l'écoformation dans un dispositif en mutation

Mémoire présenté et soutenu par Dorothée Poussin

Sous la direction de
Catherine Guillaumin, Hervé Breton, Noël Denoyel, Emmanuel Nal

En vue de l'obtention du
Master professionnel 1^{ère} année – Arts, Lettres & Langues
Mention – Langues, Education francophonie
Spécialité - Sciences de l'Éducation et de la Formation

Remerciements

*A tous les acteurs de mon système de formation
ayant concouru de manière bienveillante
à créer les conditions nécessaires à la réflexivité*

*Et surtout Bertrand Crépeau
qui m'a ouvert les portes de la formation
en voyant en moi dès l'école d'éducateurs
« quelqu'un qui sait dire les choses au bon moment pour faire réfléchir l'autre » dicit*

SOMMAIRE GENERAL

Introduction Générale	- 1
------------------------------	------------

PREMIERE PARTIE : Une approche systémique de la formation

Chapitre 1^{er} : D'un cursus de formation à la question de départ	4
---	----------

I.1. Du trajet de vie au projet de recherche ou L'évolution du projet professionnel	- 4
I.2. La certification d'un métier par réflexivité	- 7
I.2.a. De 1970 à aujourd'hui, la professionnalisation du secteur social	- 7
I.2.b. La formation ETS au sein de l'école des travailleurs sociaux	- 10
I.2.c. La référence JEC	- 13
I.3. Origines de la problématique pour un étayage théorique	- 15

Chapitre 2 : Modulation du système de l'étudiant réflexif	17
--	-----------

II.1. Mise en perspective d'une systémique	- 18
II.1.a. Qu'est ce qu'un système	- 18
II.1.b. Vers une approche systémique	- 19
II.1.c. La systémique de Palo Alto	- 20
<i>Modélisation 1^{ère} d'un système de formation</i>	- 23
II.2. Un étayage théorique des composants des champs de formation	- 24
II.2.a. L'interface d'André Geay	- 24
II.2.b. L'alternance dialogique de Noël Denoyel	- 27
II.2.c. L'alternance Partenariale de Roland Fonteneau	- 29
<i>Modélisation n°2 du système de formation</i>	- 33
II.3. Les éléments du système	- 34
II.3.a. La sphère extra-professionnelle	- 34
II.3.b. La sphère personnelle	- 35
II.3.c. La sphère professionnelle	- 38
II.3.d. La sphère de la formation	- 41
<i>Modélisation n°3 du système de formation</i>	- 47
II.4. L'étudiant au cœur du système	- 48
II.4.a. L'étudiant, auteur de son projet de formation	- 49
II.4.b. Du désir de se former à l'action réflexive	- 51
II.4.c. L'interrelation formateur/apprenant	- 58
<i>Modélisation n°4 d'un système de formation</i>	- 61

Chapitre 3 : Problématisation de la recherche	63
--	-----------

Deuxième partie:

Enquête auprès des ingénieurs formateurs :

Quelle pédagogie de l'alternance pour une professionnalisation ?

Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche	66
IV.1. Guide d'entretien	- 66
IV.2. Le choix du public cible inscrits dans une temporalité	- 70
IV.3. convention d'écriture	- 72
Chapitre 5 : L'analyse de contenu	73
V.1. Les grilles d'analyses	- 73
V.1.a. La grille d'analyse comparative des questions	- 73
V.1.b. La grille d'analyse des entretiens	- 75
V.1.c. Retour réflexif	- 75
V.2. L'analyse des interviews	- 76
V.2.a. Entretien N°1 avec Hercule	- 76
V.2.b. Entretien N°2 avec Donatien	- 78
V.2.c. Entretien N°3 avec Maurice	- 79
Chapitre 6 : Analyse comparative du contenu des entretiens : Interprétation	82
VI.1. La part de l'éco formation dans la tripolarité de formation	- 84
VI.1.a. La professionnalisation par les autres	- 84
VI.1.b. L'autoformation expérientielle	- 89
VI.1.c. L'écoformation trans-formatrice	- 92
VI.2. Entre intime et extime, deux outils réflexifs	- 97
VI.2.a. Le groupe d'accompagnement à la professionnalisation	- 97
VI.2.c. Le journal de bord, outil interface du système	- 100
<i>Modélisation n°5 du système de formation</i>	- 103
Conclusion Générale	- 104
Bibliographie	- 105
Index des sigles	- 110
Table des matières	- 111
11 Annexes	- 113
Abstract	- 239

Introduction générale

« L'institution : Comment sortir du "No man's time". La prise en compte du temps dans l'action éducative spécialisée » était le titre d'un mémoire de M. Mazeres (1997), éducateur de formation à l'époque et formateur d'éducateurs aujourd'hui.

Ce « No man's time » suppose que dans une institution, le temps est suspendu, le rythme est cadencé et défini par ce que les gens y font pendant la durée où ils sont présents. Puis, à l'issue de cet espace/temps ils reprennent le cours de leur vie, et bien souvent, différemment. Il s'y est donc produit un processus de transformation de la personne dans son devenir.

Pourrions nous parler de « No Man's time » pour un étudiant éducateur technique spécialisé en cours de professionnalisation ? L'espace temps de la formation vient chambouler le rythme de sa vie, permet des mutations internes et laisse le futur praticien repartir avec un bagage supplémentaire.

« Chez tout praticien, il y a un savoir qui est caché dans son agir professionnel » m'a-t-on dit le premier jour de ma formation en me donnant à lire Schön, Perrenoud, Wittorski, ou Vermerch. Mes préoccupations s'attardaient sur l'ensemble des outils, méthodes, savoirs faire du formateur pour accompagner l'étudiant à développer une posture réflexive quant à son agir professionnel. La question qui se posait à moi pour leurs savoirs cachés se doublait de celle me concernant. Le miroir si perceptible m'amenait à faire des va et vient entre mon parcours de vie professionnelle et celui des étudiants. Ceux-ci intègrent la formation avec un savoir détenu mais pas tout à fait connu. Ces savoirs cachés (Schön, 1983) se révèlent et se développent au fil de la formation par la volonté de l'apprenant investissant un dispositif de formation propice à la pratique réflexive.

Par ce que les exigences de terrains professionnels attendent des praticiens certifiés de leur diplôme, l'étudiant doit être en capacité de réflexivité. Il doit savoir prendre suffisamment de recul par rapport à sa pratique professionnelle, de façon à expliciter la manière « dont il s'y est pris pour mobiliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations » (Le Boterf, 2008, p118).

Afin de pouvoir réfléchir aux mécanismes et phénomènes liés à la posture réflexive, Nous avons réalisé ce mémoire en deux temps et transcrit notre recherche avec deux parties.

La première partie est destinée à présenter les bases de la recherche avec le contexte de la situation d'appel et le groupe d'étudiants concernés. Nous avons cherché à situer l'individu apprenant dans son ensemble. La photographie des réseaux et des champs de ressources de formation présente toute la complexité de la formation des éducateurs techniques spécialisés à laquelle le formateur a affaire.

Il nous importe, par une approche systémique, de définir les éléments pouvant interagir entre eux au sein du système de l'étudiant. La force de cette modélisation se situerait en l'incidence des interrelations sur le processus de professionnalisation de l'éducateur. Entre individualité des éléments et interrelation systémique comment le formateur d'accompagnement rassemble les conditions nécessaires à la réflexivité de l'étudiant en alternance ?

La seconde partie de mémoire présentera la méthodologie de recherche empreinté pour vérifier ou non nos hypothèses. A partir d'une telle recherche, il nous appartient pour cette année, de définir le dispositif pensé et mis en œuvre par les formateurs pour accompagner au mieux les étudiants. L'enquête auprès de formateurs, responsables de filières et suffisamment expérimentés dans leur domaine, nous permettra d'apprécier et/ou de vérifier cinq hypothèses de recherches et de découvrir un facteur essentiel dans la formation des ETS, celui de l'impact de la réingénierie dans le dispositif de formation proposé par les instituts.

Première partie :

Une Approche systémique de la formation

Chapitre 1^{er} : D'un cursus de formation à la question de départ.

Il n'est pas anodin que j'atterrisse en master 1 sciences de l'éducation et de la formation et que je sois une nouvelle fois à la recherche d'un questionnement sur ma pratique et nouvelle posture professionnelle. Il faudrait creuser les travaux de Riverin Simard qui abordent la nécessité, pour certaines personnes, d'être en perpétuelle veille professionnelle ou « veille de l'apprentissage à vie » (Riverin, 2005, p100) pour comprendre les mécanismes internes qui m'habitent.

Ce chapitre relèvera ce que dans mon parcours, ou étapes de vie, j'ai pu rencontrer pour développer le besoin de me professionnaliser dans le métier de la formation. J'explique alors brièvement l'évolution du secteur social conditionnant notre action professionnelle quotidienne, à nous, intervenants sociaux.

Puis je m'attarderai sur le groupe d'éducateurs techniques spécialisés auxquels j'ai affaire. D'une vision large concernant le métier à une vision restreinte concernant l'ETS en situation de formation et de production de savoirs, je tenterai de préciser le contexte de ma recherche/action.

Ce chapitre sera conjugué à la première personne, le sujet du « je » laissera progressivement la place au « nous »... Mais un « nous » alternant trois groupes d'appartenance : les éducateurs, les formateurs et pour finir les chercheurs ; symbolique de l'alternance intégrative si professionnalisante.

I.1. Du trajet de vie au projet de recherche ou L'évolution du projet professionnel

Il n'est pas mince affaire de pouvoir parler de soi en toute objectivité. Toujours est-il que le **point d'ancrage** dans lequel l'individu se situe à un instant T dépend bien de son histoire, de son parcours de vie et de son vécu professionnel. Pour ma part, le **tournant de vie** dans lequel je me situe est en lien direct avec mon vécu professionnel. La théorie du "*Réussir pour comprendre*" (Piaget 1974) dénote bien que l'apprentissage du métier et la professionnalisation dépendent d'allers et retours entre la pratique et la théorie, entre l'action professionnelle et l'action de recherche conceptuelle.

Non sans prétendre pouvoir réaliser une autobiographie, je pense pouvoir dire que dans mon vécu professionnel, je n'étais ni $R \rightarrow C$ ni $C \rightarrow R$, mais les deux à la fois telle une boucle formative induisant une idée de processus, de cheminement, de réajustement de

trajectoire et de **rétroaction**. M'essayant par tâtonnements à une activité me plaisant, j'eus pléthores questionnements émergeant à chaque expérience vécue. L'inscription dans un cursus formatif s'expliquait en raison des situations rencontrées et de ma volonté à pouvoir mettre en sens mon action.

Animer, en tant qu'assistante animatrice bénévole à l'âge 15 ans, m'envoya sur une formation certifiant d'un brevet d'animation aux fonctions d'animatrice, diplôme non professionnel mais ouvrant les portes à l'élaboration de mon projet : devenir un travailleur social.

C'est au fil des rencontres et des expériences que **j'ai pu m'essayer** aux postes de monitrice éducatrice et d'animatrice socioculturelle pendant quelques mois tout en postulant aux concours d'éducatrice spécialisée en vain. La prise de conscience des responsabilités qui m'étaient allouées m'amena à suivre une formation **professionnalisante** en institut universitaire et technologique au cours de laquelle j'ai pu répondre à des questions suspendues mais à la fin de laquelle mes préoccupations avaient évolué.

Je me souciais de l'**individu** adulte ou enfant, au sein du collectif, cette personne ayant besoin d'un accompagnement individualisé que je ne pouvais lui donner de part les limites de mes fonctions d'animatrice. La prise en charge d'un large collectif ne me permettait pas de pouvoir accompagner, de manière personnalisée, cet enfant ou adolescent dans son individualité.

L'accès à la formation initiale en filière éducation spécialisée (ES) m'a alors permis de construire, déconstruire et reconstruire, en d'autres termes, **faire évoluer mon identité** professionnelle d'éducatrice spécialisée afin de pouvoir exercer en maîtrisant plus précisément les enjeux de l'accompagnement d'enfants en situation difficile. Durant cette formation, j'eus approché différents concepts liés à l'accompagnement de ces personnes en vue d'une prise en charge globale visant l'optimum.

L'option systémique me permit de mettre en exergue que l'**interrelation** entre les acteurs du réseau pouvait avoir une influence sur la prise en charge de l'enfant

présentant une carence éducative et affective nécessitant un cadre suffisamment sécur¹ et bienveillant pour son épanouissement, son autonomisation, voir son émancipation².

Après plusieurs années d'expérience en maison d'enfants à caractère social, j'eus besoin de me questionner, d'interroger et de **solliciter ma pratique**. Les outils présents à ce moment ne me suffisaient pas. J'avais besoin de pouvoir réinterroger ma pratique avec un regard extérieur, neuf et novateur...un regard propice à l'explicitation et à l'interaction dialogique.

C'est en intervenant sur invitation au sein d'un groupe d'accompagnement à la professionnalisation (GAP) dans un institut de formation que le besoin de réitérer cette expérience fut évident. Je sollicitais alors mes représentations quand à la **posture** de l'intervenant professionnel face aux étudiants me fiant à la vision - quelque peu erronée - que j'avais lors de ma formation ES. Mes *a priori* quant au rôle du formateur occasionnel se limitaient à la transmission d'un savoir dans un sens unilatéral.

J'eus besoin de vérifier d'avantage, d'expérimenter ce qui se jouait entre le formateur occasionnel et l'apprenant au moyen d'interventions ponctuelles. Que se passait-il lors de ces interactions constructives relevant de la réciprocité et de l'intercompréhension ? Comment devais-je accompagner ces futurs professionnels avec mes seules expériences d'ancienne étudiante et d'éducatrice spécialisée ? Puis, au fil des vacances, la référence d'un écrit de certification nommé "journal d'étude clinique" (JEC) complexifiait et diversifiait les questions concernant cette fonction de formatrice.

C'est alors qu'en recherchant une formation qualifiante, tout s'accéléra. La validation des acquis professionnels (VAP) était une chance pour l'entrée en master sciences de l'éducation et de la formation, formation par laquelle je peux mettre en mots mon action de terrain. Est-ce qu'il s'agissait de la période de consolidation du projet professionnel se situant vers la trentaine dont parle Houde (1989) ? Une période d'ajustement où les défis relevés font places à d'autres ?

L'**alternance** que je vis entre ces trois volets - que sont l'éducation spécialisée auprès de jeunes en quête de projets, l'accompagnement des futurs professionnels en formation

¹ Le terme « sécur » est emprunté à Boris Cyrulnik qui le définit comme bienveillant, suffisamment bon et sécurisant (Cyrulnik, 2008)

² Le titre de mon mémoire du diplôme d'état d'éducatrice spécialisée était : « Comment répondre au besoin de sécurité des jeunes accueillis en maison d'enfants à caractère social ? »

éducateur technique spécialisé (ETS) puis le master – fait écho avec la pédagogie de l’alternance à laquelle je participe en tant que formatrice.

A chaque étape de la recherche de première année, et toujours avec étonnement, je fais le constat que ces interactions entre les systèmes me renvoient à mon propre cursus de formation et mon vécu professionnel actuel. J’ai donc choisi de rechercher la réponse à ces dernières questions concernant mon nouveau statut de formatrice occasionnelle par le mémoire qui ponctuera cette première année de master.

C’est lors d’un constat concernant le groupe d’étudiants que j’ai en référence que de multiples questions ont émergé. La première de mes interrogations tendait à se poser telle une représentation, un *a priori* sur la capacité, ou l’incapacité, des étudiants de troisième année à développer une **pensée réflexive** concernant leurs actions. Ma question de départ se formulait alors ainsi : Comment favoriser la pratique réflexive des ETS en situation de formation ? C’est cette question de départ qui orienta nos lectures et nous motiva pour choisir notre terrain et notre mode d’enquête (Beaud 2010, p29)

I.2. La certification d’un métier par réflexivité

Le métier d’éducateur technique spécialisé trouve son origine dans le combat de De Tocqueville des années 1830 participant au mouvement philanthropique qui aménagera la vie des jeunes délinquants. Mais ce ne sera qu’en 1939, par la collaboration de De Brétignière et Demetz, que la première colonie agricole et pénitentiaire des jeunes délinquants marquera le début de l’institutionnalisation et la rééducation par « La Paternelle » à Mettray. (Chapon, 2007, p11-19). Mettray... en Touraine... Premier lieu de reconnaissance de l’action éducative pour la réinsertion sociale et professionnelle des jeunes délinquants en dehors des autres champs d’action plus ancrés dans le milieu du handicap.

I.2.a. De 1970 à aujourd’hui, la professionnalisation du secteur social

Initialement l’expression « travailleurs sociaux » désigne l’ensemble des professions du secteur médico-social. Cette catégorie professionnelle trouve son **origine** dans le domaine du soin où historiquement ce sont les infirmières visiteuses qui ont donné naissance au métier d’assistant social.

Métier majoritairement féminisé, les professionnels de l'assistance à la personne œuvraient auprès des populations dont les difficultés repérées nécessitaient une aide particulière : pauvreté, handicap, enfance en danger, délinquance...

En France³, l'ensemble « travailleurs sociaux » correspond au regroupement d'une série de professions sociales et éducatives opéré à partir des années 1970⁴ et 1975⁵ avec une distinction et un cloisonnement des secteurs d'activités liés à l'émergence d'une « société de service » (Laville 2005). Trois secteurs se distinguent : l'assistance sociale, l'animation et l'éducation spécialisée.

Au fil du temps la **professionnalisation et la certification des secteurs** met en place une hiérarchisation des métiers par la segmentation des secteurs du niveau V au niveau I avec plus ou moins de proximité avec les populations accompagnées. Les secteurs V et IV concernent des métiers de plus faible qualification dont le contact avec le public est dit « direct ». Tandis que les métiers de niveau III, d'accompagnement éducatif et social ont pour activités la gestion des dossiers et la coordination des actions, ceux de niveaux II et I représentent les postes d'encadrement et de responsabilités administratives, financières et de management.

Les mutations du secteur sanitaire et social se poursuivent jusqu'en 2009 avec les réformes des métiers. Lorsqu'il a été question d'identifier les évolutions dans le secteur social à partir des années 1990, les termes « travailleurs sociaux » ont été remplacés par l'expression « intervenants sociaux » qui désigne les métiers traditionnels du social.

Les travailleurs sociaux étaient plus majoritairement recrutés par leur **qualification** plutôt qu'en fonction de leurs compétences professionnelles. Cette **professionnalisation** se base sur les statuts définis par les conventions collectives datant de 1951 et 1966 en général dont l'acquisition de la certification repose sur l'obtention d'un diplôme national. Lorsque les professionnels expérimentés abordent « **le temps d'avant** » le tournant des années 1990, nous pouvons comprendre que la logique de l'ancien temps, en amont des qualifications, était une logique de la compétence d'ordre individuelle

³ A la différence des Anglo-Saxons qui nomment « social-workers » les travailleurs sociaux s'apparentant aux assistants sociaux et aides au domicile sans pour autant y intégrer les professionnels de l'éducation spécialisée.

⁴ **Loi n°70-1320 du 31 décembre 1970 Relative aux réformes hospitalières.**

⁵ Loi n°75-535 du 30 juin 1975 relative aux institutions sociales et médico-sociales.

avec un salaire et une position dans l'organisation d'un établissement basés sur l'expérience et le parcours des acquis professionnels.

C'est en 2002⁶ que les mutations commencent par se formaliser avec une **loi resituant l'usager** au centre des préoccupations et façonnant précisément les missions, l'organisation, le fonctionnement et les droits des usagers des institutions sociales et médico-sociales.

Les mutations vécues dernièrement de 2004 à 2009 sont l'origine des préoccupations actuelles des centres de formation. Les **lois de réformes des métiers**⁷ du secteur social et médico-social, rendent compatibles les diplômes à ce mode d'accès particulier envisagé en 2002. Les métiers sont réécrits⁸ sous la forme de référentiels de compétences⁹. Cependant d'autres arrêtés sont venus transformer les diplômes puisque l'esprit de retour à la **valorisation des compétences professionnelles** se posait en contradiction avec celui de certification de 1990. Le référentiel de formation vient donc répondre à un référentiel organisé en domaines de compétences. Aussi en 2004¹⁰, le transfert du financement des centres de formation professionnelle aux conseils régionaux implique que l'Etat devienne décideur des diplômes, de l'architecture des formations et que les régions encadrent l'organisation, la planification et le financement de ces formations.

Toutes ces mutations réactualisent le **débat « qualification/compétence »** où la législation cherche à développer, évaluer et pérenniser les compétences professionnalisant les acteurs du secteur social et médicaux social alors que 1990 avait coupé l'effervescence libérée des pratiques habitées de l'esprit soixante-huitard quant à la confiance complète dans les compétences professionnelles individuelles.

C'est avec cette collaboration de l'Etat et des régions que de nouvelles formules de formation apparaissent dans le sens de la formation permanente. Des dispositifs tels que la Validation des Acquis et de l'Expérience (VAE), les passerelles (passage d'un niveau

⁶ Loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

⁷ Circulaire du 12 mars 2004 pour les éducateurs spécialisés

Décret n°2005-1376 du 3 novembre 2005 pour les éducateurs techniques spécialisés

⁸ Arrêté du 20 juin 2007 pour les éducateurs spécialisés

Arrêté du 19 mai 2009 pour les éducateurs techniques spécialisés.

⁹ Les référentiels métiers, de compétences et de formation des métiers Education spécialisée et éducation technique spécialisée sont disponibles en annexes ❶ et ❷ du mémoire.

¹⁰ La loi du 13 août 2004 « acte II de la décentralisation

à un autre après expérience professionnelle) et l'apprentissage décloisonnent les formations. D'ailleurs, le rapport à l'université et la place des sciences de l'éducation s'intensifie. Il est de plus en plus courant que les travailleurs sociaux s'inscrivent dans un cursus universitaire avec l'obtention d'une licence par la Validation des Acquis Professionnels (VAP). Depuis 2011¹¹, les centres de formations participent à la mise en place des modules d'enseignements attribuant 180 ECTS, crédits européens, reconnaissant le grade de licence des formations de niveau III.

I.2.b. La formation ETS au sein de l'école des travailleurs sociaux

➤ L'ETS au sein du secteur social et médico-social.

L'éducateur technique spécialisé a un niveau de formation III tout comme l'éducateur spécialisé (ES), l'éducateur de jeunes enfants(EJE) ou l'assistant social (AS). En 2002, une étude (Beynier, 2006, p38-45) relevant la proportion des professionnels du secteur social montre que 10100 ETS sont recensés contre 99100 ES, 40400 AS et 12800 EJE.

Bien que se situant au même niveau de certification que ces autres métiers, la formation ETS reste celle dispensant le moins d'heures de formation et d'heures théoriques :

Formation	ETS	ES	EJE	AS
Théorie	1200	1450	1500	1850
Pratique	1890	2100	2100	1680
Total	3090	3260	3600	3530

Tableau comparatif des volumes de formation de quatre métiers.

Pour la recherche de ce mémoire, nous prendrons en comparaison, le métier d'éducateur spécialisé, le plus répandu dans le secteur social et médico-social et celui de notre formation de base.

L'ETS contribue à l'intégration sociale et à l'insertion professionnelle de personnes en situation de handicap ou en difficulté, par l'encadrement d'activités techniques et par

¹¹ Circulaire DGCS/4A/DGESIP n°2011-457 interministérielle du 5 décembre 2011 relative à la mise en crédits européens (ECTS) des formations préparant aux diplômes post-baccalauréat de travail social

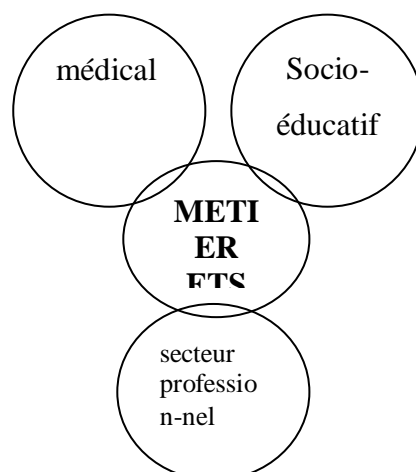
des relations avec les entreprises de son environnement au cours d'un accompagnement professionnel, éducatif et social. La **technicité du métier** est spécifique à cette filière. Le T du sigle ETS s'explique par deux fonctions, l'une est symbolique puisque l'ETS, par son agir, renvoie l'image du monde du travail à l'individu accompagné. L'autre fonction est instrumentale car « elle invite la personne que l'on veut éduquer à se réaliser dans et par des gestes d'apprentissage » (Resweber, 2007, p32).

Le métier d'ETS recouvre trois grands domaines d'activité : l'accompagnement éducatif, la formation professionnelle et l'encadrement technique de production. Cette spécificité technique du métier explique la partie de formation **pratique majoritaire** (par rapport à la partie théorique) sur les trois années dispensées.

L'ETS intervient auprès d'enfants, d'adultes, d'adultes vieillissants, en difficulté sociale ou familiale, en souffrance physique, en situation de dépendance, en situation de handicap ou non mais la particularité de l'exercice du métier est que les populations sont inscrites dans un processus d'insertion ou de réinsertion.

Auparavant, le métier se distinguait par la capacité à transmettre un savoir-faire professionnel à une population en situation de handicap. Aujourd'hui, la population accompagnée par l'ETS se diversifie, **l'ETS devient concepteur de son métier** de plus en plus reconnu dans le champ social (maison d'enfants à caractère social, Pôle emploi, centre éducatif renforcé par exemple).

Le métier ETS se situe alors à l'intersection de trois champs : le secteur médical, le secteur socio-éducatif et le secteur professionnel. Par ses missions, l'ETS intervient généralement pour l'insertion professionnelle des usagers ayant des difficultés (relevant souvent du handicap) nécessitant une adaptation pédagogique et une stratégie éducative particulière.



Le métier ETS,

à l'intersection des trois champs

➤ L'organisation du contenu de formation théorique

L'ETS travaille au sein d'une équipe pluriprofessionnelle en lien avec d'autres acteurs sociaux, médicaux, économiques du domaine de la formation. La part de travail collaboratif avec les partenaires et les autres professionnels implique que la formation théorique soit en partie similaire aux autres formations. En effet, les domaines de compétences organisés se retrouvent dans d'autres formations mais avec des volumes de contenu plus ou moins importants.

Le référentiel métier détermine les trois fonctions principales de l'ETS. Le référentiel de compétences distingue quatre **grands domaines de compétences** (DC) permettant d'en attribuer des indicateurs de compétences. Ensuite les réformes de 2005 et 2009 prévoient deux autres référentiels : celui de certification et celui de formation. La loi ne détaille pas les volumes horaires et la forme des écrits de certification. Cette souplesse laisse une marge de manœuvre pour que chaque centre de formation puisse définir ses priorités en termes de volumes horaires consacrés aux enseignements de formation.

Les domaines de compétences (DC) similaires entre les formations « éducateur technique spécialisé » et « éducateur spécialisé » concernent :

- DC1 : Accompagnement social et éducatif spécialisé
- DC3 : Communication professionnelle
- DC4 : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles.

Les contenus de ces domaines de compétences varient cependant par **choix pédagogiques** en fonction du volume horaire théorique différent entre les formations.

Le DC2 distingue les deux filières dans la spécialité de leur métier. Tandis que l'ETS conduit des projets éducatifs avec un support d'activité technique, l'ES conduit des projets socio-éducatifs plus spécifique au suivi individuel de l'utilisateur.

I.2.c. La référence JEC

➤ Le groupe d'étudiants

L'accès à la formation ETS peut se réaliser par différentes façons. Entre formation et VAE, des passerelles existent depuis d'autres diplômes. Les 16 étudiants de la promotion 2013 en troisième année viennent alors d'horizons différents mais suivent tous une formation sur trois années:

- Trois étudiants en formation continue Pôle emploi provenant d'un cursus universitaire
- Trois étudiants en formation initiale ayant un employeur.
- Dix étudiants en passerelle ayant repris une formation après plusieurs années de pratique avec la fonction de moniteur d'atelier dont deux étudiants n'ayant pas d'employeur (Pôle emploi)
- aucun étudiant cette année en formation initiale avec financement région

La pluralité des profils implique une **hétérogénéité** du groupe d'étudiants qui pour certains ont une expérience professionnelle non négligeable ayant exercé des fonctions d'ETS. La formation peut être le moyen de reconnaître leur profession suite à une évolution de leur poste en interne à l'établissement. Pour d'autres, la formation est le moyen de se reconvertir d'un secteur extérieur au champ social mais ayant exercé un corps de métier spécifique (bâtiments travaux publics, espace verts, cuisinier...) Enfin, il reste une partie du groupe d'étudiants qui arrive en formation sans expérience professionnelle dans le champ de l'éducation et qui accèdent en voie directe par la recherche d'un cursus professionnalisant.

➤ L'écrit professionnel.

La formation ETS se déroulant sur trois années avant la mise en place des ECTS, l'institut de formation décidait d'une temporalité de production relative à l'alternance organisée au fil de l'acquisition des compétences.

Le responsable de la filière dans laquelle j'exerce faisait le choix d'attribuer à chaque écrit de certification un formateur d'accompagnement vacataire référent. Avec la mise en crédits européens, la temporalité se modifiera et chaque intervenant vacataire sera sollicité par ce qu'il enseignera.

C'est alors en troisième année que le formateur référent du journal d'étude clinique accompagne un groupe de 8 à 10 étudiants en fonction de l'effectif des promotions. Ce formateur a pour rôle de créer un espace-temps suffisamment **propice à la réflexion** de groupe et d'accompagner plus individuellement les étudiants dans leur production.

Le JEC est un écrit relatant du travail d'équipe dans une dimension institutionnelle. Il appartient à la première partie du domaine de compétence N°3 : Communication professionnelle/Travail en équipe pluri-professionnelle. Le référentiel de certification stipule que :

« Dans ce journal d'étude clinique de 5 à 10 pages, le candidat centrera son analyse sur le travail en équipe :

- Place de l'équipe dans l'organisation,
- Apports de l'équipe dans l'intervention,
- Analyse de son rôle d'éducateur technique au sein de l'équipe ».

(Annexe 1).

Le but est que l'étudiant chemine dans son questionnement en repérant les situations de terrain en lien avec ce DC, qu'il s'approprie les concepts inhérents à l'équipe et l'institution pour élaborer un lien théorie/pratique. Ce travail se conclue sur l'autoanalyse de ce futur professionnel dans l'exercice de son métier dans le domaine traité.

Nous avons choisi, pour cet écrit de certification non compensable, de proposer une trame indicative de réalisation de JEC en début d'année¹². Cette trame reste un outil de travail dans le cas où l'étudiant ait besoin d'une ligne conductrice. Cependant, l'essence du formateur d'accompagnement est de pouvoir amener l'étudiant à vivre ce processus réflexif, plutôt que de lui faire suivre un contenu de formation indicatif.

Je reste perplexe quant à la présentation d'un écrit de certification telle une commande de travail. Par manque d'expérience, je ne peux affirmer qu'un document relatant du travail réflexif à mettre en œuvre ne serait pas un outil plus approprié pour la production de savoir.

La trame indicative actuelle présente ce que doit développer chaque partie en s'adressant à l'étudiant.

¹² Cette trame se situe en annexe ③ de ce document

Troisième partie : implication (2 à 3 pages maxi)

Il est question dans cette partie de rendre compte dans quelle mesure le stagiaire a pris part à la dynamique d'équipe. Quelle place, selon lui a-t-il occupé ?

Qu'est ce qui est venu freiner l'implication ou au contraire l'enrichir ?

Quelle place pour l'ETS dans cette équipe ?

Dans cette partie il sera important de revenir sur la notion d'identité professionnelle, qu'est ce qui peut venir caractériser l'identité de l'ETS ?

Il est nécessaire d'adopter un regard critique, c'est-à-dire de tenter de comprendre dans quelle mesure votre pratique est impliquée dans une dynamique d'équipe : comment votre pratique influence un collectif et est elle-même influencée par ce dernier ?

(Extrait de la trame, annexe 3)

La pédagogie du questionnement est là, mais il ne me semble pas que les étudiants puissent s'approprier la commande sans accompagnement du formateur. Avant d'assimiler une telle trame, l'étudiant doit pouvoir comprendre la dynamique réflexive dans laquelle il doit s'insérer pour produire sa recherche et être capable de définir son action. Toutefois sans trame indicative, le résultat des productions serait peut être moins structuré, clair et convenable pour la certification sans pour autant qu'il ne soit pas moins réflexif. Jusqu'où guider l'apprenant dans la réalisation de sa production de savoir pour qu'elle soit en phase avec le référentiel et la professionnalisation individuelle?

I.3. Origine de la problématique pour un étayage théorique

C'est en ayant explicité mon parcours de formation et le contexte professionnel, dans lequel j'exerce une fonction d'accompagnement à la formation des éducateurs techniques, que vient trouver la place de ma question de recherche.

En parlant de « question de départ », j'ai été interrogée, non pas sur une problématique rencontrée, mais sur une situation vécue, une **situation d'appel à la recherche**. Le formateur « suggère au jeune chercheur de clore son exploration en écrivant le sujet de la recherche qu'il veut entreprendre sous forme de question de départ [...] car une démarche scientifique fructueuse nécessite la formulation écrite d'une question de départ précise » (Depeltreau, 2000, p110).

Ma question trouve donc son origine sur l'observation et le constat que les étudiants ETS développaient plus ou moins leur esprit critique quant à leur pratique d'éducateur.

En effet, certains se limitaient à présenter leur rôle de transmission de savoir-faire sans pour autant parvenir à se distancier de leur quotidien professionnel (et des problématiques rencontrées dans l'institution) pour en expliciter leur savoir-être dans une perspective de réflexivité.

Pour que ma question de départ soit une bonne question, il faut qu'elle soit claire. La clarté de la question signifie qu'elle sera précise et concise afin qu'elle délimite le sujet dès le début (Depelteau, 2000, p112). Puis « une bonne question de départ aide donc à cerner un problème de recherche faisable selon les ressources dont nous disposons » (Delpeteau, 2000, p115). Et enfin, la question sera pertinente « si elle n'est pas moralisatrice, si elle est une vraie question et qu'elle porte sur quelque chose qui existe ».

Après avoir reprecisé les bases de fondement d'une question de recherche, je propose donc l'écriture de celle ci afin de formaliser mon point de départ de ma recherche de master 1 à savoir :

**Comment favoriser la pratique réflexive
chez les éducateurs techniques spécialisés en situation de formation?**

L'énoncé de cette question de départ nous permet alors de conceptualiser notre recherche qui fera évoluer notre question vers une problématique de recherche. Les bases plus ou moins solides de la question de départ nous permettent de relever trois domaines de recherche : métier, formation, réflexivité de l'apprenant.

Elle évoque des acteurs, des concepts et un contexte particuliers à la recherche. Elle induit des interactions entre acteurs permettant de favoriser l'apprentissage de la réflexivité.

Chapitre 2 : Modulation du système de l'étudiant réflexif

Nous avons pu établir que notre question de départ pouvait traiter de trois volets ou points de vue distincts : celui de l'étudiant, celui de l'ingénierie et enfin celui du formateur.

En parallèle des thèmes de notre question de départ, qui posent les bases de notre recherche conceptuelle, nous nous sommes posés la question de la place de l'individu en formation au sein d'un système, et plus exactement, d'un système qui lui est propre. Il serait intéressant de mettre en corrélation les acteurs du système gravitant autour et avec l'individu s'insérant en formation, et de définir les interactions, les modifications et les conséquences que peut induire la place de la formation dans l'organisation de son système.

Nous faisons donc l'hypothèse que des champs de formation composés d'éléments repérables gravitent autour de l'ETS en situation de formation par la réflexivité. Il nous importe donc de définir les éléments du système et d'en relever les interactions concourant à la formation du futur professionnel.

La notion de système, terme plutôt flou et paradigmatique, sera définie tout d'abord globalement puis, plus spécifiquement au domaine de la formation.

Cette notion nous engagera sur les travaux de l'école de Palo Alto qui développe une systémique basée sur l'impact de l'interrelation des éléments du système. L'intérêt de cette approche sera de mettre en exergue les différents champs de formation, et plus exactement les sous-systèmes.

Avec l'apport des travaux de Fonteneau, Geay, Denoyel, Clénet et Cordente, nous distinguerons quatre sous-systèmes interdépendants composés d'éléments essentiels pour l'apprentissage réflexif de l'ETS.

Nous modulerons un modèle hypothétique de système propre à l'étudiant ETS au fil de notre recherche afin de rendre la complexité de formation visible par un ensemble schématisé.

« La modélisation analytique ou ensembliste se prêtait bien sans doute à l'appréhension des phénomènes compliqués, compliqués mais prévisibles ;

la modélisation systémique s'est développée précisément pour permettre ce passage réfléchi du compliqué au complexe, de la prévisibilité certaine à force de calcul à l'imprévisibilité essentielle et pourtant intelligible » (Le Moigne, 1994, p154).

Il nous apparaissait plus ou moins prétentieux de prétendre pouvoir modéliser un ensemble d'éléments mais cette démarche se voit comme l'apprentissage d'un outil, d'un instrument qui théorise notre pensée tel les dessins de Léonard de Vinci, instruments de modélisation de sa pensée (Le Moigne, 1984, p22).

En quoi les interactions de ces éléments interviennent sur la formation de l'ETS en situation d'alternance ? Quelle place prend l'acteur central du système ? Comment utilise t-il le système ?

II.1. Mise en perspective d'une systémique

Entre théorie des systèmes et systémique, pléthores définitions plus ou moins claires décrivent et développent cette méthode particulière et controversée par son manque de transparence et sa complexité.

II.1.a. Qu'est ce qu'un système ?

Selon le Larousse¹³, le terme « système » peut être défini par distinction de domaines (géologie, anatomie, psychanalyse, philosophie...) ou à partir d'expressions où le terme est complété d'un autre pour lui donner sens (système d'éducation, part de système, système de défense...). De ce fait, le système est un « ensemble organisé de principes coordonnés », un « ensemble de procédés, de pratiques organisées, destinés à assurer une fonction définie », un « dispositif formé de divers éléments et assurant une fonction déterminée »...

La définition nous interpellant la plus concerne le système nerveux par un « ensemble d'éléments considérés dans leurs relations à l'intérieur d'un tout fonctionnant de manière unitaire ». Il est alors fait référence au fait que chaque élément fonctionne séparément mais que la particularité de ce système se situe dans l'interrelation des éléments.

¹³ Définition recueillie dans Le Larousse sur le site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/syst%C3%A8me/76262>.

Ces définitions restent suffisamment floues et souples pour que le chercheur puisse avoir une certaine largeur de manœuvre. « Dans son acception la plus large un système s'entend comme quelque chose de plus ou moins organisé, de quelque façon que ce soit, de son environnement. C'est une totalité gérant par transformation et autorégulation de l'énergie prise au sens large » (Lerbert, 1984, p15). L'emploi des termes « quelque chose », « quelque façon », « une totalité » laisse place à une liberté de modélisation d'un système.

II.1.b. Vers une approche systémique.

R. Fonteneau propose une approche systémique du partenariat en présentant un système fondé à partir de sous-systèmes et constituant « l'interface partenariale qui délimite une scène sur laquelle viennent jouer les différents acteurs du jeu partenarial » (Fonteneau, 1993, p30). Nous décidons de développer cette appropriation du terme « systémique » par les professionnels de la formation avec les connaissances acquises durant notre parcours professionnel. Qu'entendons-nous par systémique ?

Il n'y a de système que dans un cadre que le chercheur ou le sujet d'étude veut définir. « Comme tout objet scientifique, un système est une construction par un chercheur qui peut, lui aussi, être considéré comme un système. Il est donc possible d'en construire à l'infini » (Lerbert, 1984, p15). Le système comprend donc des domaines qui sont eux-mêmes des sous-systèmes.

Le Moigne met en évidence une définition d'un système comme un « objet artificiel [...] qui, dans un environnement, dotés de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique » (Le Moigne, 1984, p61). L'auteur explique ce qu'est le système en utilisant une expression suffisamment floue (objet artificiel) pour que nous poursuivions nos recherches. Le « système » se décrirait-il plus qu'il ne se définirait ?

Le Moigne propose de définir un système par des concepts connus de tous dans le but que la construction de la définition soit suffisamment communicable et intelligible :

- « - Quelque chose (n'importe quoi, présumé identifiable)
- Qui dans quelque chose (environnement)

- Pour quelque chose (finalité ou projet)
- Fait quelque chose (activité=fonctionnement)
- Par quelque chose (structure = forme stable)
- Qui se transforme dans le temps (évolution) » (Le Moigne 1984, p62)

Partant de ces définitions, comment pourrait évoluer un système de formation de base pour exposer les facteurs participant à la réflexivité de l'ETS en formation ?

« La théorie générale des systèmes a pour ambition d'approcher ses objets d'étude dans leur ensemble, dans leur contexte, dans leurs interactions et dans leur régulation » (Dégrange, 2007, p14). Nous posons donc les bases de notre recherche par une approche systémique de la formation (contexte) avec l'apport des travaux de l'école de Palo Alto (théorie), concernant un ensemble d'éléments interagissant, s'autorégulant et dont la particularité et les forces de ce système se situent en ces interrelations.

II.1.c. La systémique de Palo Alto

L'école de Palo Alto, en Californie abritant l'université de Stanford, est très connue pour l'approche systémique des relations humaines. Les chercheurs et institutions ont développé à la seconde moitié du XXe siècle une approche des communications entre les éléments pour donner naissance à une thérapie familiale basée sur les relations entre les individus. Les prémices de cette technique d'analyse se confrontaient à la psychanalyse avec une image controversée des praticiens. Cette systémique se développe et se répand peu à peu dans d'autres domaines de recherche et d'action jusqu'à l'analyse des organisations.

Parmi ses principaux fondateurs on trouve Gregory Bateson, Donald D Jackson, John Weakland, Jay Haley, Richard Fisch, William Fry, Paul Watzlawick et la famille Rockefeller. Il nous faudrait l'espace temps consacré à bien plus qu'un mémoire de master 1 pour définir les travaux de chacun, mais il nous semble important de mettre en avant que l'école de Palo Alto rassemble des scientifiques reconnus dans des disciplines diverses comme les mathématiques, la biologie, l'anthropologie, les sciences humaines, la psychologie, la philosophie, la neurobiologie..... Certains sont à l'initiative de la systémique de Palo Alto par leur organisation au sein du mental research institute, d'autres ont contribué, par leur discipline à enrichir lors des conférences Macy, les

recherches quant à la théorie de la communication cybernétique¹⁴. C'est alors que la vision linéaire de la communication (expéditeur → message → destinataire) laisse place à une vision circulaire et régulée par des phénomènes de feed-back (Wittezaele, 1992, p49), ou rétroactions transformatrices.

Actuellement, la systémique selon l'école de Palo Alto s'exerce majoritairement pour une psychothérapie individuelle ou familiale qui a pour particularité d'être de courte durée, d'intégrer l'individu à la recherche méthodologique de ses problèmes récurrents et qui agit sur la totalité du système.

Dans le même but que la systémique des organisations, nous nous intéresserons au schéma du système en faisant apparaître ses interactions possibles. L'objet, ici l'étudiant, se situe toujours au cœur de ces systèmes. « Si les processus ne se rejoignent plus au niveau de l'apprenant, nous ne sommes plus dans une véritable alternance partenariale mais dans une pseudo-alternance : l'apprenant n'est plus le centre du projet formatif » (Fonteneau, 1993, p30-31).

Avant de définir un système par ses éléments, champs et composantes codifiés, il nous semble indéniable de préciser les hypothèses fondatrices des pistes de réflexion qui nous permettront de modéliser un système.

La systémique de Palo Alto repose sur différentes hypothèses :

- Le **système est dynamique**. Les éléments sont en perpétuelle évolution par des facteurs extérieurs ou du fait de l'interrelation d'eux-mêmes. Ce qui induit que le système n'est pas fixe et peut être entendu comme une image, une photo à un moment T. Il s'y passe des mouvements d'actions, de rétroaction et de circulation des informations.

Selon Palo Alto, le système se définit par un « ensemble d'éléments en interaction tels qu'une modification quelconque de l'un d'eux entraîne une modification des autres » (Marc, 2000, p21).

¹⁴ « La cybernétique est une science des systèmes autorégulés, qui ne s'intéresse pas tant aux composantes qu'à leurs interactions, et où est pris en compte avant tout leur comportement global. C'est une modélisation de la relation entre les éléments d'un système, par l'étude de l'information et des principes d'interaction » propos recueillis à partir du site <http://fr.wikipedia.org/wiki/Cybern%C3%A9tique>

- Un **système n'est pas simple** et évident à comprendre s'il n'est pas étayé et interprété avec des finalités justes et déterminées.

L'approche systémique repose sur la théorie de la communication qui s'applique « à la fois à prendre en compte des processus complexes et à en donner une formalisation rigoureuse » (Marc, 2000, p18).

« Le sujet reçoit des messages qu'il interprète, c'est-à-dire déforme, puis formule des réponses. Dans ce cas, le terme médian d'interprétation ouvre des voies multiples, et notamment la prise en compte des modalités de la déformation qu'elle présente » (Dégrange, 2007, p22).

- Le **système est organisé** avec des interactions non aléatoires. Les interactions peuvent être complémentaires, unilatérales ou bilatérales entre deux éléments et peuvent faire naître des conséquences tels des « effets cascades dans le système » (op.cit.)
- Un **système est finalisé** avec une orientation précise. Ici la finalité sera de pouvoir repérer et définir ce qui favorise la réflexivité chez l'éducateur technique spécialisé en situation de formation.
- Le **système est dépendant** de son environnement qui entre en interaction ou qui modifie les éléments, il n'est pas autonome, ne se suffit pas à ses éléments.
- Le système figure et se distingue parmi tant d'autres par **sa particularité**. Ce qui implique que l'approche systémique intègre des apports théoriques.

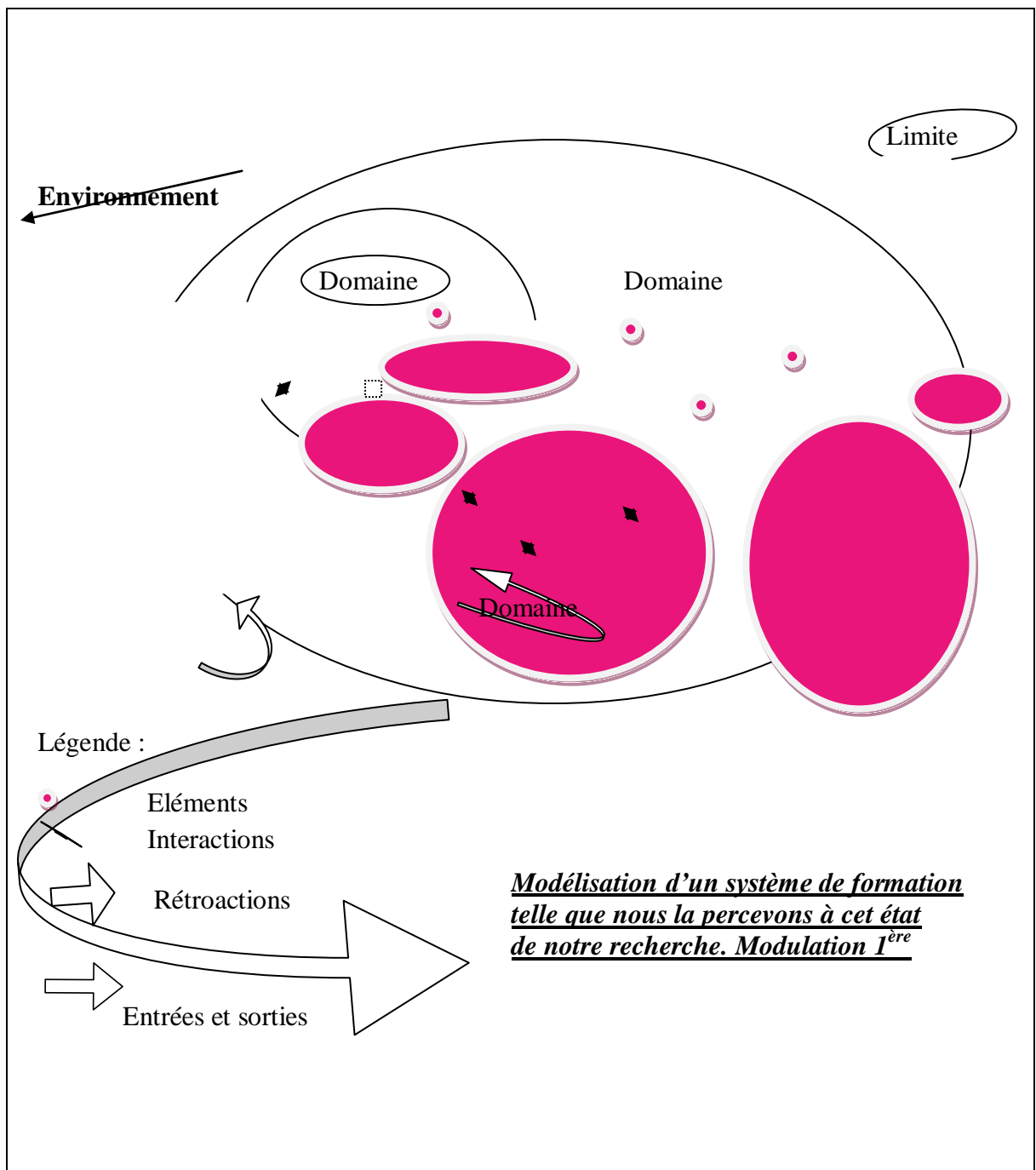
Les caractéristiques essentielles de ces systèmes sont suffisamment précises pour être codifiées. La structure du système présente une **limite** séparant le système de l'individu de l'**environnement** ou l'éco-système.

Les **éléments**, regroupés par domaines, sont reliés les uns aux autres par un **réseau de communication** propre aux priorités de l'individu.

La particularité de ces systèmes est aussi basée sur l'**autorégulation** des éléments communiquant par des flux d'informations et des rétroactions. Le système vit

et est mouvant au fil des expériences. « La **rétroaction** permet la régulation, qui est une adaptation aux changements de l'environnement. Elle permet aux systèmes de s'ajuster les uns aux autres » (Dégrange, 2007 p15).

Enfin, la grande majorité des systèmes est en communication avec l'extérieur, l'environnement. Il s'opère des rétroactions transformatives par des **entrées** et des **sorties** sur la limite du système. Cet ensemble de code définiront notre systémique de formation et fera apparaître les relations entre les éléments composant le système.



Ce système modélisé par les codes tirés des hypothèses de la systémique de Palo Alto présente la complexité de la formation d'un ETS en situation de formation. L'intérêt d'un tel système se situant dans ses interactions, nous nous attarderons sur les travaux de certains auteurs pour comprendre dans quelles dimensions se situent les interrelations. Palo Alto nomme ces liaisons par les termes « interactions », « réseaux de communication », « transmission d'information » ... Mais sur quelles bases d'échanges se situent ces interactions concourant à la formation réflexive de l'ETS ? Est-ce un partenariat, un contrat, un dialogue, une relation de confiance ou de réciprocité ?

II.2. Un étayage théorique des composants des champs de formation

Après avoir modélisé un système de formation codifié à partir des hypothèses de la systémique de Palo Alto, il nous faut maintenant définir les sphères ou sous-systèmes représentant les domaines des éléments que nous relèverons.

Nous nous attardons sur les travaux de la **formation par alternance**. L'alternance est selon le Larousse « une succession alternée et généralement régulière »¹⁵. Alternier c'est « faire succéder des choses à tour de rôle ou de façon variée »¹⁶. De ces définitions, il ressort que des choses, se suivent tour à tour. En ce qui concerne la formation adulte, ces choses peuvent être des espaces de formations, des acteurs, des savoirs, des expériences, des temporalités.

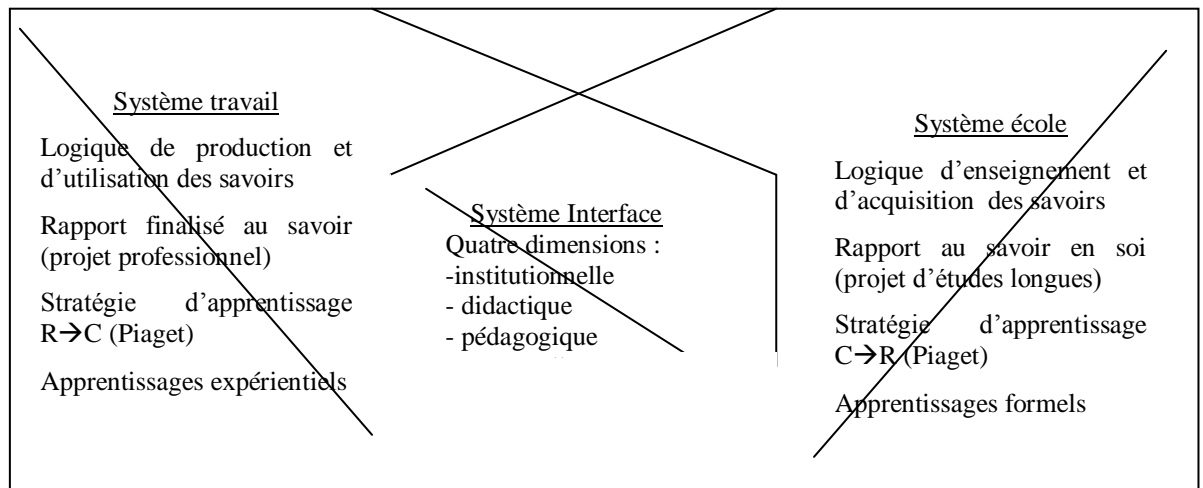
L'approche des systèmes d'alternance de certains **auteurs œuvrant pour la formation** adulte sont des appuis sur lesquels nous poserons les bases de proposition de système. Par leurs recherches, ils ont mis en avant des phénomènes s'articulant pour la formation et la professionnalisation des apprenants.

¹⁵ Définition recueillie à partir du site du Larousse avec le lien <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/alternance/2560>

¹⁶ Définition recueillie à partir du site du Larousse avec le lien <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/alterner/2572>

II.2.a. L'interface d'André Geay

L'alternance entre les pôles **Travail** et **Ecole** d'A. Geay pose le principe que deux sous-systèmes se rencontrent en créant un système interface composé de quatre dimensions.



Système alternance selon André Geay (1998, p35)

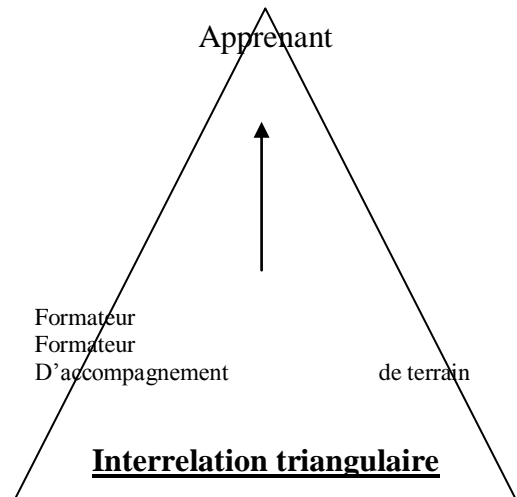
Les systèmes Ecole et Travail se distinguent par leur logique de travail, leur rapport au savoir, leur stratégie d'apprentissage et la forme des apprentissages.

Ce n'est pas tant la composition des deux systèmes que la dynamique d'alternance qui nous intéresse et se traduisant par la création d'un troisième système. Geay fait alors apparaître la relation entre les éléments du système sous forme de dimension.

La **dimension institutionnelle** se situe dans la contractualisation, la co-construction, l'échange cohérent entre les deux systèmes dans l'intérêt de l'apprenant. Cette dimension est alors le lieu de formalisation d'un projet d'encadrement de l'apprenant qui peut agir et rétroagir en utilisant les forces, les apports de l'interrelation des deux systèmes.

Le projet d'encadrement des ETS en formation se formalise par leurs évaluations et autoévaluations figurant dans leur livret de formation. L'importance de ce projet de formation est bien souvent minimisée par l'étudiant qui peut manquer de réflexivité et omettre les acquis liés de l'alternance. La contractualisation appartient à la convention de stage ce que le projet appartient à l'interrelation des trois systèmes.

Ces deux **logiques d'apprentissage** se retrouvent également dans la distinction des modes d'accompagnement de l'apprenant qui alterne entre formateur d'accompagnement et tuteur. Un partenariat devient sein lorsque l'alternance fonctionne à parité d'estime (Geay, 1998, p57) c'est-à-dire lorsque le formateur et le professionnel accompagnateur reconnaissent la place et la fonction de l'autre dans le processus formatif de l'étudiant. Il appartient, dans ce système, aux acteurs de proximité de tirer bénéfice de ce que l'alternant intègre dans l'autre système. La pédagogie du questionnement trouve donc sa place dans l'accompagnement de l'apprenant qui étaye son action par la théorie en situation de formation, ou inversement, expérimente ses acquis théoriques sur le terrain par l'action questionnante du formateur/tuteur. Il s'y passe alors une **triangulation** entre le formateur de terrain, le formateur d'accompagnement et l'apprenant ; une interrelation se repérant formellement par des journées de rencontres ponctuelles soit au sein du centre de formation soit sur le lieu de stage.



Le **lien plus subjectif** peut également se repérer à travers les écrits de certification faisant référence aux deux formateurs/accompagnateurs de la pratique. Ce partenariat entre formateurs, lorsqu'il est clair, respectueux et solide, crée un contexte sécurisant où l'apprenant peut aller aisément à la découverte de l'inconnu sans crainte puisqu'il sait que le lien sûr (Cyrulnik, 2008) crée un **environnement stable** pour la construction de l'identité professionnelle de l'apprenant.

Cette **dimension pédagogique** se retrouve en lien direct avec une **dimension didactique** qui repère les outils, méthodes et procédés utilisés pour permettre la réflexivité de l'étudiant. Le projet de formation prend sens en respectant des étapes participant au processus de conscientisation de sa pratique en vue d'une autonomisation réflexive.

Chacun des outils, méthodes ou stratégies employées par les deux formateurs diffèrent par leur contexte et le savoir-faire du professionnel encadrant. Il est souvent constaté que l'explicitation des pratiques d'encadrement, de la pédagogie exercée dans chacun des systèmes est mise en mot, *a minima*, par ce que l'étudiant est en mesure de retransmettre et malheureusement pas par un échange constructif entre chacun des acteurs.

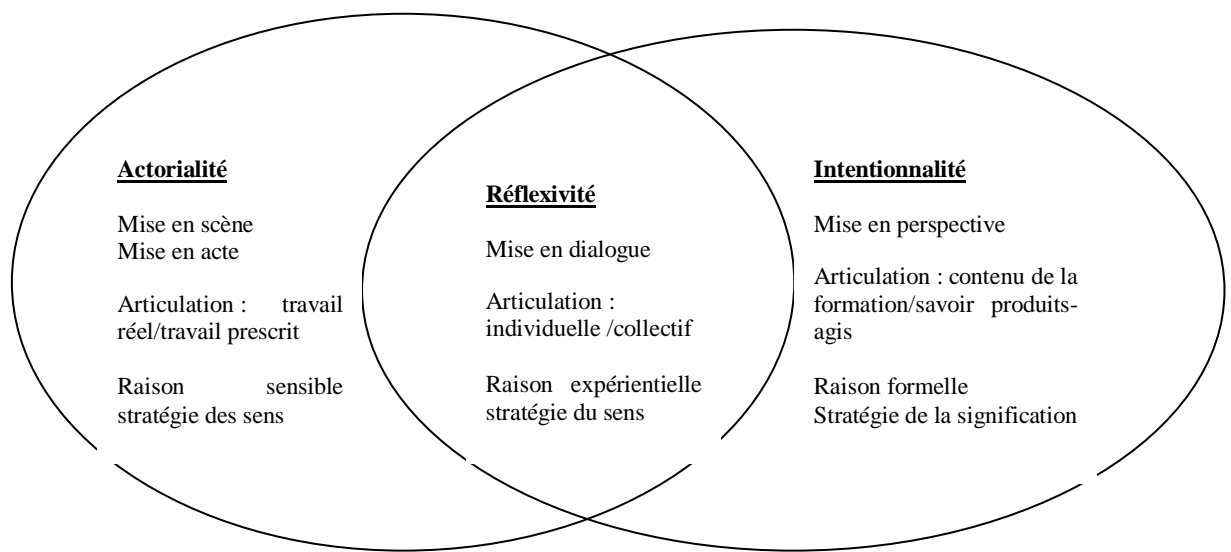
Enfin, André Geay développe une **dimension personnelle** dans laquelle se précise la place d'acteur far de l'apprenant et où est pris en compte son histoire, ses habits, son environnement personnel. Le projet de formation tient compte de la temporalité, des méthodes de travail intégrées, de l'implication de l'apprenant dans le système de formation, d'autoformation qui transforme avec ses moyens cognitifs, environnementaux et matériels ses connaissances en savoirs expérimentiels. Il est nécessaire que l'apprenant sache comment il fonctionne pour qu'il puisse s'autonomiser dans ce processus formatif en vu de **s'émanciper de l'accompagnement tutoral**.

D'ailleurs Noël Denoyel explique que l'utilisation du terme tutorat n'est pas appropriée et préfère l'utilisation de l'expression « accompagnement tutoral » parce que le formateur d'accompagnement n'enseigne pas sa pratique, son savoir, mais il accompagne ou compagne l'apprenant dans son appropriation de savoirs, dans sa réflexivité. C'est un dialogue entre l'accompagnateur et l'apprenant sur leur objet commun.

II.2.b. L'alternance dialogique de Noël Denoyel

L'interrelation entre le champ de la formation et celui du terrain se situerait dans sa mise en dialogue. Nous pourrions donc penser que les réseaux de communication du système seraient appelés « dialogue » pour reprendre Denoyel (2005, p81) « Il n'y a pas d'alternance sans une mise en dialogue de la pratique » dicit ses propos tenus en séance magistrale.

D'une part, il y a la sphère de la pratique qui permet de mettre en scène le corps au travail articulant travail réel et travail prescrit. Ensuite, l'expérience accompagnée articule les dimensions collective et individuelle par la mise en commun et la mise en intrigue. Et d'autre part, il y a l'intentionnalité qui différencie les savoirs théoriques, universels d'une formation aux savoirs acquis et produits.



La triple mise de l'alternance dialogique (Denoyel, 2005, p84)

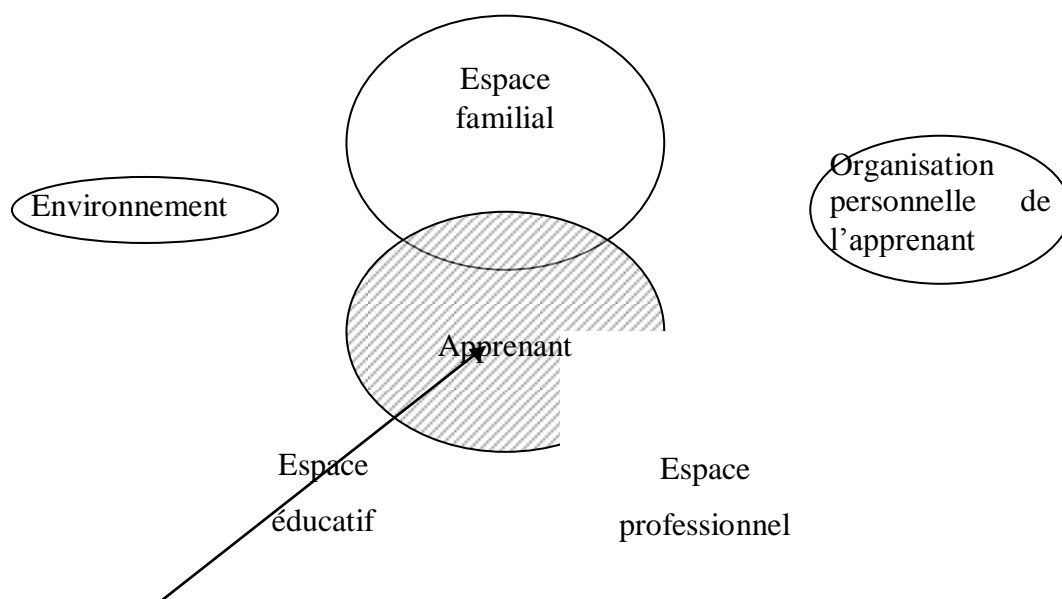
Pour Noël Denoyel, il s'agit là d'un dialogue entre **l'actorialité et l'intentionnalité** c'est-à-dire entre l'agir et la pensée, entre l'action professionnelle et la formation par la réflexivité. Cette mise en dialogue représente l'espace d'intégration des deux sphères et peut se formaliser par des temps de travail réflexif repérés dans une formation ou au sein- même du lieu de travail. Ce qui caractérise la mise en dialogue réflexif des deux champs relève de la temporalité et du mode d'accompagnement tutoral qui s'y adapte. L'accompagnateur, qu'il soit professionnel ou formateur d'école, entend la temporalité de l'apprenant dans son processus réflexif. Il questionne, sollicite et propose des outils et méthodes favorisant la **réflexivité** par « un accompagnement expérientiel des temps interfaces, une clé pour mettre en dialogue les différentes activités » (Denoyel, 2005, p82-83).

L'interrelation, le réseau de communication, le passage de d'information représenté comme liaison au sein du système par une flèche à double sens (\leftrightarrow) serait donc plurielle tant les allers et retours sont redondants entre les éléments du système.

En revenant à la modulation de notre système ayant pour finalité de définir ce qui pourrait favoriser la réflexivité des étudiants, nous pourrions dire, par référence à Denoyel, que ce serait la mise en dialogue des deux champs de formation qui représenterait l'interaction.

II.2.c. L'alternance partenariale de Roland Fonteneau.

Le partenariat entrepris par le système interface de Geay (1998) ou l'accompagnement dialogique de Denoyel (2005) sont venus en amont des travaux de R. Fonteneau (1993) qui développe la nécessité que les champs de formation de l'apprenant s'organisent de manière partenariale plus que copulative. L'intégration des champs les uns dans les autres sous-tend qu'une partie d'un champ est pris en compte et concoure à la formation par le partage de pouvoir. **L'approche systémique du partenariat** (Fonteneau, 1993, p30) met au centre du système l'apprenant qui relie les champs de la formation par son organisation personnelle. Il appartient donc à l'apprenant de faire s'intégrer les sphères familiale, éducative et professionnelle.



Approche systémique du partenariat selon Fonteneau (1993, p31)

Ce qui participe à la formation de l'apprenant se révèle par les quatre dimensions du partenariat toujours en lien direct avec l'apprenant : le projet, le temps, l'espace et les acteurs partenaires.

« Il n'y a pas de partenariat efficace sans un projet reconnu par tous les partenaires » (ibid, p31). Le projet d'alternance de l'apprenant englobe les trois espaces. Dans un objectif personnel (confort de vie, besoin de reconnaissance et d'accomplissement...) l'individu arrive en formation avec son bagage, son passé et son système familial contribuant à la complexité de la formation. **Le projet de formation** ne concerne pas

seulement les acteurs et les temporalités des espaces professionnel et éducatif puisqu'il doit – pour être un projet solide- tenir compte des impératifs et facteurs de la sphère familiale.

L'apprenant doit être en mesure de combiner les **normes temporelles** de chaque sphère. « L'apprenant doit alors conjuguer avec plus ou moins de bonheur son temps personnel avec celui de l'emploi du temps qui lui est imposé. Dans le cadre de l'alternance, tout se complique» (ibid, p32-33). Dans les cas où l'alternance n'est pas suffisamment partenariale, l'apprenant a des difficultés pour articuler ces temps.

L'engagement des trois sphères dans le projet permet à l'apprenant de s'organiser en toute légitimité. Il est le cas d'un des étudiants pour qui le partenariat eut été mal formalisé, ce qui engendrait une indisponibilité d'esprit lors des séances de formation. Empreint à des problématiques familiales et sollicité par des collègues, il ne pouvait investir pleinement ce temps de formation et cet espace.

« Chaque espace est un lieu d'apprentissage sur lequel l'apprenant doit pouvoir s'exprimer différemment, ce qui est la base de la relativité existentielle » (ibid, p33). Le partenariat se situe dans la reconnaissance de l'espace différent pour créer un environnement formatif stable.

Les acteurs qui entrent en jeu dans cette alternance partenariale doivent être capables de se décentrer d'eux-mêmes dans l'intérêt de l'apprenant. L'acteur partenaire, qu'il appartienne à l'espace familial, professionnel ou éducatif, s'engage à lâcher prise d'un espace, d'un savoir, d'une compétence pour reconnaître la place de l'apprenant. C'est un risque identitaire qu'encourt l'accompagnant qui se verra sollicité dans ses compétences, ses valeurs et donc son identité professionnelle.

Les trois systèmes présentés ci-dessus mettent en avant trois sphères de formation : le travail, la formation, la famille. Catherine Clénet distingue une quatrième sphère participant à la formation de l'apprenant en **ses expériences de vie collectives et associatives** (Clénet, 2006, p113). Elle appelle « l'entreprise en tant que champ technique mais aussi social, l'organisme de formation, les expériences de vie collectives et associations et l'environnement personnel et social » les différentes **sources de**

formation. Son questionnement portait sur l'apprentissage par l'expérience dans une dynamique d'autoformation. L'auteur souhaitait mettre en évidence l'alternance intégrative des champs s'organisant pour la réflexivité de l'apprenant.

Mais est-ce en termes d'intégration, de juxtaposition, d'association ou de partenariat que nous devons faire état de la complexité des interrelations des champs ? Nous avons mis en avant différents modes d'interaction entre les sphères formatives des auteurs référencés :

- La **relation de confiance** entre les acteurs : confiance en leur volonté de concourir dans l'intérêt de l'apprenant.
- La **relation de réciprocité** ou de parité d'estime des accompagnateurs
- L'interrelation par l'**intégration** d'une sphère au sein d'une autre de manière formelle, informelle, explicite ou implicite (par le projet, les écrits de certification, les rencontres, le questionnement..)
- La **contractualisation** de la relation partenariale par la convention
- L'échange **co-constructif** de l'accompagnement
- La **relation dialogique** des acteurs la mise en dialogue de l'action et de la pensée, de la pratique et de la théorie.
- Peut- être même pouvons- nous parler d'interaction **financière** lorsque l'individu s'autofinance et met à contribution sa sphère personnelle.

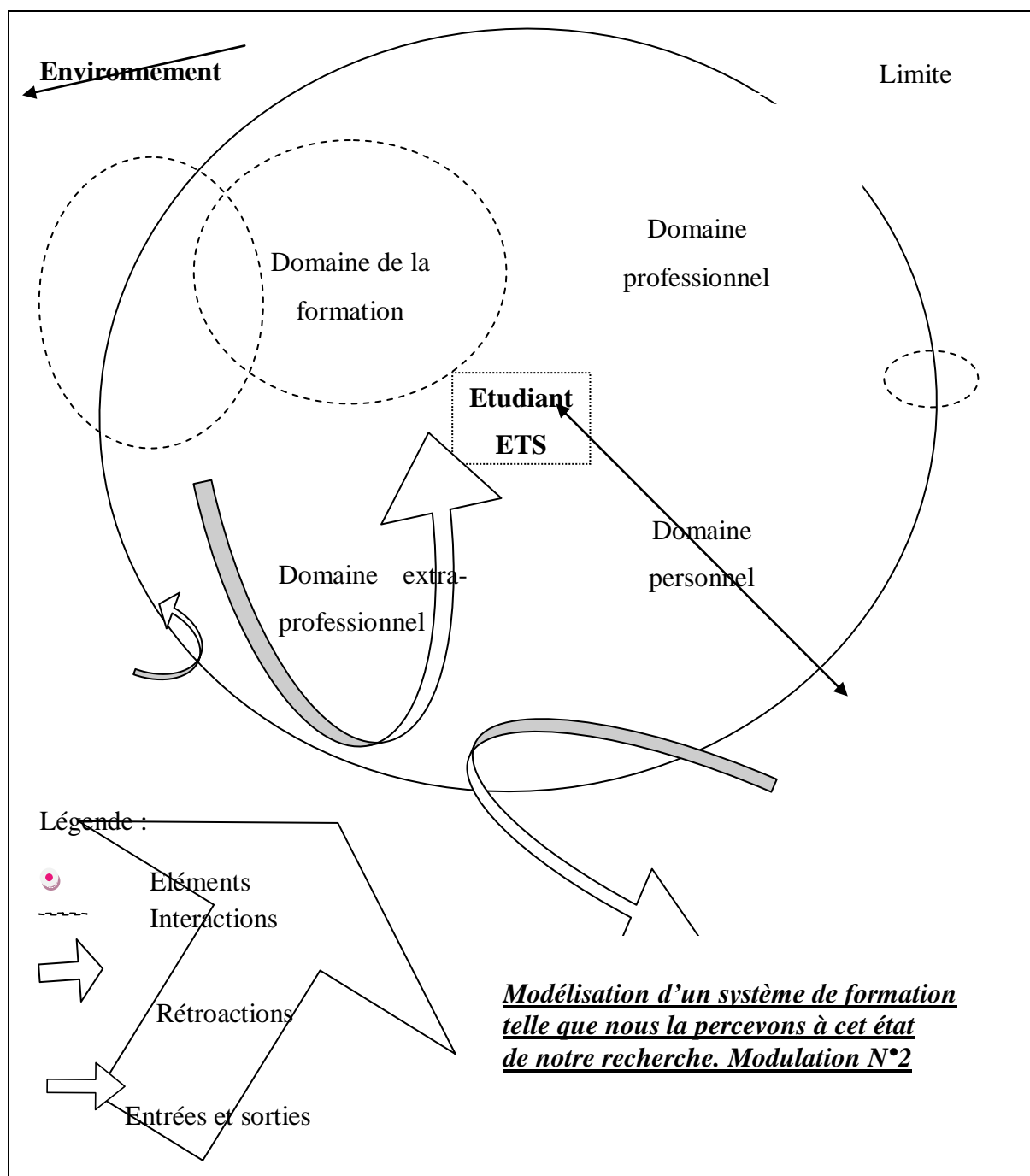
Les sphères participant à la formation se composent d'éléments déjà plus ou moins définis. Il nous importe donc de pouvoir maintenant faire émerger les constituants, les acteurs, espaces intégrés aux champs formatifs ; autrement dit une totalité de choses, pour reprendre la définition de Lerbert (1984, p15).

Nous pouvons maintenant moduler notre proposition de système par le choix légitime des quatre domaines de formation :

- **Domaine ou sous-système professionnel** regroupant les acteurs, expériences, temporalité, espace, historicité du métier qui lui est propre
- **Domaine ou sous-système familial** n'omettant pas les habitus familiaux, la culture, les acteurs, base de l'identité personnelle de l'apprenant et structure conjoncturelle dans laquelle il vit au moment de la formation

- **Domaine ou sous-système de la formation** intégrant les acteurs, l'ingénierie pédagogique, la temporalité, l'espace, les savoirs théoriques, les autres étudiants
- **Domaine ou sous-système extra-professionnel**, espace temps passé ou actuel (en parallèle) pouvant être une source de formation par les expériences, les rencontres.

La délimitation en pointillés des domaines de formation s'explique par la **perméabilité des limites des sous-systèmes** laissant passer le réseau de communication. A l'état actuel de nos recherches, il nous semble que les relations sont diverses, différentes, propres aux acteurs de l'interaction, et que la dimension d'alternance implique que l'étudiant fait des va-et-vient permanents entre ces domaines.



II.3. Les éléments du système

Les éléments du système dépendent des caractéristiques de la population- cible de la recherche. De ce fait, les ETS en formation se situent au cœur du système pouvant rassembler, comme nous avons développé dans le chapitre précédent, quatre domaines de formation ou sous-systèmes : la sphère professionnelle, et la sphère personnelle, la sphère extra-professionnelle et le centre de formation. Les relations entre ces sphères sont plurielles et se définissent par les éléments les composant.

II.3.a. La sphère extra - professionnelle

Les ETS intègrent bien souvent leur formation avec une expérience plus ou moins longue dans leur domaine d'activité qu'ils transmettent (cuisine, espaces verts ou autres) et/ou dans le secteur médico-social¹⁷ mais de manière bénévole. C'est pourquoi, nous pouvons relever plusieurs éléments du système appartenant à cette sphère : les acteurs rencontrés, le savoir-faire technique, l'activité associative.

➤ Le savoir faire technique.

Dans son métier, l'ETS est détenteur d'une technique qu'il transmet à l'utilisateur. Durant ses stages, l'étudiant apprendra les méthodes et outils pédagogiques de transmission de son savoir à son égard. Pour certains étudiants, leur passé professionnel est en lien direct avec le domaine d'activité auquel ils forment l'utilisateur. Certains ont une expérience non négligeable hors secteur médico-social et ont pris à un tournant de leur vie, la décision d'une reconversion. Il faudrait interviewer les étudiants pour entendre les raisons de ces réorientations professionnelles, mais s'ils occupent actuellement un poste de moniteur d'atelier dans le domaine de la cuisine ou du bois, c'est qu'ils ont reçu l'apprentissage de cette technique en amont.

➤ L'activité associative et les rencontres déterminantes

« Divers champs de participation sociale interfèrent avec les chemins professionnels » comme le volontariat ou le loisir responsable (Riverin, 2005, p106). L'activité associative se conjugue avec le travail ou l'orientation choisie dans le sens où elle peut permettre un équilibre, un complément, un sas avec l'activité professionnelle. Il existe

¹⁷ Se conférer à la partie I.2.c. La référence JEC et son groupe d'étudiants.

différents liens entre l'activité associative, bénévole et l'activité professionnelle. Les deux activités peuvent se rejoindre, se compenser, s'opposer ou s'étendre (l'une est la suite logique de l'autre) (Op.Cit.). Ce qui laisse croire en une orientation, ou une reconversion par la suite de rencontres déterminantes dans le secteur associatif.

La technicité de leur métier peut également trouver son origine par des situations ou expériences vécues antérieurement par la participation, l'engagement associatif. Les établissements du secteur social et médico-social où l'ETS intervient sont généralement privés ayant des financements de collectivités territoriales ou européennes. La reconversion vers un emploi du secteur associatif n'est pas anodine. L'histoire de vie, les valeurs, les croyances formant l'identité personnelle de l'individu participent au choix d'orientation professionnelle. Une reconversion vers le monde du social fait souvent écho à la fuite du secteur capitaliste ou productiviste où les valeurs n'étaient pas en adéquation avec celles de l'individu. Dans les métiers du social, la logique d'intervention et d'organisation tourne autour de l'intérêt de l'utilisateur. Tandis que dans leur ancien métier (cuisinier, menuisier, travaux publics...) la logique d'intervention avait pour finalité la production, le rendement, l'objectif à tout prix.

Nous entendons souvent les étudiants faire référence à des activités antérieures et des situations déterminantes les ayant amenés à faire le choix d'une reconversion dans le social tout en utilisant leurs compétences et savoirs-techniques du métier qu'ils occupaient. C'est dans certains cas, par un bilan de compétences ou des **rencontres significatives** que le choix s'est réalisé.

L'étudiant ETS n'est pas forcément conscient des raisons de ce tournant professionnel à l'arrivée en formation. Mais le temps de la formation, l'environnement prêtant à la réflexivité amène l'étudiant à se questionner. Qu'est ce qui l'a amené à se reconverter ou à faire le choix de cette professionnalisation ? Cette sphère s'intègre alors à celle personnelle par son histoire de vie, sa temporalité, son habitus deviennent des sources de formation.

II.3.b. La sphère personnelle

En tant que formateurs-accompagnateurs d'adulte, nous ne pouvons omettre la sphère personnelle avec laquelle l'individu débute, suit et poursuit (pour ne pas dire finit) sa formation professionnelle. L'accompagnement individuel prête régulièrement attention

aux difficultés d'ordre personnel de l'apprenant qui peut rencontrer des situations problématiques entravant l'apprentissage. Son habitus, sa temporalité, son réseau familial seraient des éléments repérables du système de formation.

➤ **L'habitus**

L'étudiant investit sa formation professionnelle avec son histoire et ses enseignements reçus. Il y a une distance entre l'enseignement traditionnel duquel il a pu acquérir un habitus scolaire et la formation dans laquelle il s'engage. L'habitus de l'approche éducative traditionnelle « met l'accent sur l'enseignement dispensé par les enseignants et les livres ; elle impose un enseignement et une discipline ; elle favorise l'acquisition d'habiletés isolées et répétitives, sans rapport avec le but significatif de l'étudiant » (Dewey, 1938, 1958, in Landry, 1991, p21).

L'adulte en formation n'assimile pas les savoirs de la même façon qu'il était enfant. Il n'a pas la capacité d'apprentissage subjectif, symbolique que l'enfant peut développer puisqu'il a besoin de vérifier les connaissances, de les expérimenter pour les assimiler. La formation adulte tourne autour de son expérience antérieure et actuelle qui fait sens aux notions acquises.

L'ETS, ou tout autre apprenant à un âge avancé, doit donc se défaire de son habitus. Il doit déconstruire pour reconstruire ses méthodes d'apprentissage. Ce n'est plus l'information qui vient à lui, mais c'est à l'apprenant de rechercher, de s'approprier et d'expérimenter ses savoirs. L'adulte en formation développe donc une capacité d'autonomisation « caractérisée par une appropriation de l'apprenant sur son pouvoir de formation » (Clénet, 2006, p14).

L'adulte en situation de formation s'est inscrit dans un processus d'autoformation. Il est désireux d'apprendre, de développer ses connaissances, d'élargir ses horizons de savoirs. La formation permanente dans laquelle il se situe dénote une dimension temporelle spécifique à ses expériences vécues. L'adulte se situe dans une transition de vie, transition qui peut s'observer par une évolution professionnelle. Les nouvelles expériences, la validation des acquis, la reconnaissance de ses savoirs participeraient à son accomplissement professionnel, voire personnel.

L'habitus scolaire se mêle à son habitus familial par le processus de socialisation et de personnalisation. L'adulte est un être social par la formation de son habitus emplie de croyances, de valeurs, de normes, acquises au sein des groupes primaires (l'école, la famille, l'entourage proche). Cet habitus est « un système de dispositions durables » (Bourdieu, 1982, p37) qui conditionne son rapport au monde. C'est une certaine ligne de conduite, une certaine base de savoirs-être et faire au sein d'un monde changeant. Bourdieu expose que l'individu détient un capital culturel, un ensemble de ressources culturelles lui permettant de faire référence à son savoir. Le capital social représentant l'ensemble des ressources liées à son réseau social, l'adulte en formation fait appel à ses ressources acquises dans son parcours de socialisation.

➤ **La temporalité**

Les notions de parcours, de cheminement, de processus impliquent que l'individu en formation peut se situer dans une étape de sa vie déterminante. Les étapes de vie sont en adéquation avec les cycles d'apprentissage qui, suivant les recherches de Riverin Simard, présentent des phases de questionnement et des phases de consolidation. Les étapes de vie au travail (Riverin Simard, 1984) relèvent de l'éducation permanente nécessitant des capacités certaines. L'adulte en formation tout au long de sa vie doit pouvoir développer une grande motivation. Les bouleversements induits par une formation continue relève d'une démarche vocationnelle, c'est-à-dire du développement personnel de l'adulte au travail (Riverin Simard, p17). Nous voyons là toute l'importance de la sphère personnelle dans le système de formation.

La formation permanente se rythme d'étapes, de crises, de changements se succédant pour participer au processus identitaire de l'adulte. « Le qualificatif même de « permanent » souligne le rapport essentiel que vise à entretenir ce mouvement socio-éducatif avec le temps » (Pineau, 1986, p40).

La temporalité de la formation, comme Fonteneau le souligne, combine la temporalité de chaque sous-système. L'ETS doit savoir combiner entre ces différents espaces temps qui sont multiples et pendant lesquels l'apprenant tire formation « une constante qui ressort est non seulement la variété et la multiplicité des temps psychosociaux (temps libre/temps contraint, temps de travail/temps de loisirs, temps occidentaux/orientaux, temps de dominés/temps de dominants), mais aussi leur hétérogénéité et même leur

inégalité » (Pineau, 1986, p80). Les temps de formation ou de travail ne constituent pas à eux-seuls les temps éducatifs. L'ETS fait appel à son passé, à ses activités extra-professionnelles. Il réfléchit, se distancie, remet en scène son action en dehors des temps d'activité professionnelle, il alterne entre ces temps. La formation par alternance des ETS est emplie de temps et contretemps où l'individu se forme « en dehors des heures et objet de travail quotidien qui font souvent passer l'urgent avant l'important » (Pineau, 1986, p12)

➤ **L'environnement familial**

Aux éléments « habitus » et « temporalité » de la sphère personnelle peut s'ajouter l'environnement familial. Il contribue et participe entièrement au contexte de formation. L'individu en situation de formation vit des bouleversements internes, professionnels. Sa place dans le rang social change avec la certification, il se découvre par la réflexivité. La réflexion et ces mutations ont bien souvent un impact réel sur l'environnement proche de l'apprenant. Le schème familial se voit modifié par la modification d'un membre de la famille. La sphère familiale pouvant être comprise comme un système en lui-même, dès lors que l'un des éléments évolue (l'individu en formation) l'ensemble des interrelations se modifient. Les acteurs familiaux participent à l'environnement d'apprentissage de l'apprenant et devraient faire partie intégrante du projet de formation pour en assurer la viabilité.

II.3.c. La sphère professionnelle

Les expériences professionnelles ou extra-professionnelles, hors ou s'inscrivant dans le champ du secteur social et médico-social, participent à la professionnalisation de l'apprenant par une dynamique autoréflexive. En situation de formation par alternance, L'ETS s'exerce, expérimente et confirme des savoirs d'action. Les stages ou son poste exercé durant la formation lui permettent de se socialiser avec le milieu professionnel et d'évoluer dans sa pratique au moyen d'allers et retours. Nous retiendrons trois éléments intégrant la sphère de la formation : les savoirs d'action liés à l'expérience, les acteurs de terrain dont le formateur et le métier en lui-même.

➤ Les expériences et savoirs pratiques

Selon Le Larousse¹⁸, la pratique est tout ce « qui s'intéresse ou est relatif à l'application d'une discipline, d'une connaissance, ou qui vise directement à l'action concrète, par opposition à théorique ». L'action serait un essai, une expérimentation d'une connaissance. Les ETS arriveraient avec une expérience de terrain plus ou moins conscientisée qui peut se définir comme « le moyen d'acquérir une connaissance voire cet acquis lui-même » puisque l'expérience est antérieure à la formation (Villiers, 1991, p13). De Villiers distingue les expériences dans l'avenir qui seront « une tentative, un essai, une mise à l'épreuve dont le résultat ne peut qu'être espéré » (Op cit).

L'action participe à l'expérience par l'intégration professionnelle des connaissances qui, à ce stade de notre recherche, restent un ensemble de **savoirs d'actions** plus ou moins coutumiers. Par « connaissances », nous entendons « à la fois un processus et un produit, notamment le processus d'acquisition, d'intégration des savoirs par les individus, mais aussi le processus de mise au jour de "conclusions, résolutions" à partir de sa propre pratique » (Wittorski, 2004, p62).

Quant aux savoirs d'action, de nature pratique, ils « sont élaborés à partir d'une formalisation de pratiques et reconnus comme vrais par un groupe de praticiens » (Op.cit.). Wittorsky distingue les savoirs d'action en trois catégories : les savoirs dans l'action, sur l'action et pour l'action. Ces savoirs se distinguent par l'effort/ l'acte réflexif que réalise le sujet dans une temporalité et sous une forme propre au savoir. Cet exercice réflexif se réalise en ce que l'apprenant met en place dans un processus réflexif. Il lui appartient de remanier sa pratique dans le processus formatif prévu par la pédagogie de l'alternance.

Nous pouvons apparenter les savoirs d'action appris sur le terrain à la **technique du métier** (le T du sigle ETS) dans le sens où cette technique est souvent la reproduction d'un agir, ou la réalisation d'une commande qu'au moment de l'action, l'individu ne conscientise pas encore la totalité des enjeux de son action.

Le **savoir-faire** reçu et réalisé pourrait s'expliquer par l'histoire, les us et coutumes, les règles de l'institution, le bon sens ou la tradition. Ce qui caractérise le S du sigle d'ETS

¹⁸ Définition recueillie sur le Larousse, à partir du site : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pratique/63256>

relève de la **compétence** du futur professionnel à transmettre sa technicité de manière adaptée aux difficultés de l'individu. « Il est spécial cet éducateur- là parce qu'il a mis sa compétence manuelle au service d'une cause sociale, politique, éthique et intellectuelle » rapporte Resweber (2007, p33) par sa vision philosophique du métier. C'est en cela que se situe l'apprentissage de l'étudiant ETS, c'est en l'apprentissage de cette technique pédagogique de transmission de savoirs.

L'organisation de la mise en place des stages pendant un cursus de formation relèverait donc de l'apprentissage de cette technique. « L'apprentissage est non seulement l'apprentissage d'une connaissance technique, mais aussi l'apprentissage des cadres sociaux dans lesquels cette connaissance technique est mise en œuvre » (Cornu, 2001, p33).

➤ **Le formateur de terrain**

Dans la sphère pratique, nous pouvons également faire apparaître le formateur de terrain qui accompagne et transmet son savoir- faire et savoir- être à l'apprenant. Son rôle d'accompagnement tutoral est ce qui caractérise ce professionnel des autres, anciennement appelé « référent de stage » et qui, depuis les réformes, prend le nom de formateur de terrain. Clénet distingue la fonction de la posture tutorale.

« La fonction est définie dans un cadre institutionnel et désigne ce que fait le professionnel. [...] La posture appartient à une logique de compétences d'adaptation et d'ajustement constituée d'une implication personnelle, d'initiative individuelle engageant la personne au-delà de sa fonction institutionnelle » (Clénet, 2006, p117).

Le formateur de terrain aurait deux fonctions : socialisation et formation. Il a une fonction de socialisation dans la mesure où il est un objet d'étude, une représentation du métier, un modèle identificateur. Cette fonction « met en jeu le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification » (Paul, 2004, p38).

Ce formateur de terrain appartient bien à la sphère de la pratique par son métier et sa qualification. Le référentiel de formation prévoit l'obligation que ce professionnel de terrain soit qualifié du poste d'ETS et qualifié de la compétence à pouvoir transmettre son savoir-faire. Par qualification nous entendons « un ensemble de capacités et de

connaissances requises pour effectuer les tâches impliquées par le poste » (Cornu, 2001, p104). La reconnaissance de la qualification acquise du professionnel accompagnateur reposerait *a priori* sur son diplôme, son expérience professionnelle et son ancienneté, ce qui sous-entend que le professionnel est qualifié pour accompagner un stagiaire à partir du moment où il peut (capacité) transmettre ses connaissances et d'accompagner l'apprenant vers sa propre acquisition de compétences. La qualification était à la compétence ce que l'agir est au savoir. « En passant de la qualification à la compétence, on est passé du monde de l'avoir (on a des savoirs, des connaissances, une qualification) à celui d'être (on est compétent) » (Ibid, p111).

Le formateur de terrain est donc reconnu compétent par sa hiérarchie pour se voir attribuer la fonction de transmetteur des connaissances liées à son **métier** et d'accompagnateur à la formation de l'apprenant. Le terme métier implique une formation spécifique, une reconnaissance du métier par autrui et l'appartenance à une entité où les savoirs techniques s'apprennent dans le domaine de la pratique, à la différence de la profession qui relève d'un apprentissage formel ayant un rapport à l'intellect et à la théorie qui concerne plus la sphère de la formation.

➤ Les autres professionnels

Bien que le formateur de terrain soit référent de l'accompagnement de l'apprenant, il n'agit pas seul. Il est garant de son accueil et de son suivi, il rassemble les conditions nécessaires pour l'apprenant et est le lien entre l'établissement de formation et les autres professionnels de terrain. Chacun des acteurs, de par leur fonction et leur poste de travail, interagit avec l'apprenant pour une perspective plus large du métier. Le domaine de compétence 3 - travail en équipe pluriprofessionnelle et pluridisciplinaire – ici, l'étudiant est évalué dans sa capacité à collaborer avec les autres professionnels. Il distingue les missions, les rôles et fonctions de chacun pour définir les siennes.

II.3.d. La sphère de la formation

Nous composerons la sphère de la formation par l'ensemble des facteurs inscrits dans les centres de formation, à savoir ce qu'englobe l'**ingénierie** de la formation par sa **pédagogie** choisie, les **savoirs théoriques** et la présence des acteurs, les autres étudiants et le **formateur** d'accompagnement.

➤ L'ingénierie de formation

Définissons tout d'abord ce terme d'ingénierie. Selon Guy Le Boterf, l'ingénierie d'aujourd'hui n'était pas celle d'hier ni, en perpétuelle évolution, celle de demain. « Le ministère de l'éducation nationale marqué par la tradition du découpage du savoir par discipline et par l'influence du mouvement nord américain des relations humaines (Le Boterf, 2004, p365) ne considérait pas l'ingénierie comme la « conception, construction et conduite de formation avec génie, ingéniosité etgénérosité » (Pineau, 2010, p9) ou comme un « ensemble coordonné d'activités permettant de maîtriser et de synthétiser les informations nécessaires à la conception et réalisation d'un ouvrage en vue d'optimiser l'investissement qu'il contient, d'assurer les conditions de sa viabilité »(Le Boterf 1990, in Brémaud, 2010, p16).

Ardouin résume l'ingénierie de formation sous quatre verbes : analyser, concevoir, réaliser et évaluer. L'ingénierie serait performante sous condition qu'elle puisse se réactualiser après une évaluation séquentielle. « L'ingénierie de formation consiste ainsi à faire l'analyse complète du travail et à monter un projet de formation adapté, pour aider l'entreprise à évoluer et à devenir plus performante [...] mais aussi pour que l'individu puisse progresser à l'intérieur de son projet » (Ardouin, 2003, p19). Il lie l'ingénierie de formation aux choix des contenus de formation, des méthodes et outils pédagogiques choisis et de l'organisation du travail des formateurs. La mise en place de l'ingénierie de formation des centres de formation des travailleurs sociaux s'organise dans cette visée d'ingénierie pédagogique qui reprend la suite logique des quatre référentiels : métiers, de compétences, de formation et de certification. « Il s'agit de concevoir des dispositifs qui faciliteront la professionnalisation d'un individu, sa promotion, son maintien ou son retour à l'emploi » (Brémaud, 2010, p339).

Nous notons la définition de Le Boterf, qui qualifie l'ingénierie de concourante et de simultanée comme un dialogue permanent entre tous les acteurs de la formation en question et des métiers concernés réajuste régulièrement le contenu de formation. « Ce qui est recherché, c'est la coopération, la contribution simultanée et interactive entre les divers acteurs et métiers qui concourent au processus d'ingénierie [...] en avançant par approximation successive, cette demande d'ingénierie relève d'une ingénierie de conception alors que l'ingénierie séquentielle (Ardouin) se rattache davantage aux ingénieries de fabrication » (Le Boterf, 2005, p244). C'est en cette définition que nous

apparentons l'ingénierie de formation des ETS qui, après une réforme du secteur médico-social, se voit depuis quelques années en perpétuel réajustement intégrant les professionnels de terrain, choisissant les formateurs d'accompagnement et adaptant le contenu pédagogique à l'évolution des pratiques professionnelles et des publics rencontrés.

➤ **Le formateur d'accompagnement**

Dans ce système d'ingénierie en transformation une distinction se fait entre deux figures d'ingénieurs : « celui du formateur et celui de l'ingénieur formateur » (Abraham Pain 2005, in Brémaud, 2010, p331). Le formateur assure « des fonctions d'ingénieur pédagogique en se chargeant de la mise en œuvre d'un dispositif de formation à travers ses composantes intégrant les méthodes d'animation, les outils pour l'action et pour son évaluation » tandis que l'ingénieur formateur « ordonnance les activités du formateur, chargé de concevoir l'ouvrage après l'analyse des besoins, conception d'un dispositif sur mesure, contrôle de sa mise en œuvre et évaluation de ses effets ». Le Boterf argumente qu'il doit y avoir une grande coopération entre ces deux figures. Il présente alors l'ingénieur formateur tel un "maître d'œuvre" et le formateur tel "le maître d'ouvrage" qui, dans ce système d'ingénierie de formation simultanée, doivent concourir de manière proximale.

L'ingénieur formateur s'attache donc à concevoir un système ingénieux, « un espace émergent pour l'inventivité [...] une conception propre aux sujets humains, à propos d'objets complexes » (Clénet, 2003, p65). Il ne s'agit pas pour le formateur de reproduire des standards de formation (où l'application du programme serait la clef de la réussite) mais bien de concevoir, de penser un projet dans un environnement comme le reprend Clénet. L'acte de penser ou « l'acte cognitif de concevoir » (Le Moigne 1994, in Clénet 2003, p67) fait référence à « l'ingénium », « sciences de l'ingénierie [...] se définissent davantage par leurs projets : projets d'acteurs pensant et se projetant, développant des processus cognitifs et des actions complexes, dans des environnements à transformer » (op.cit.). La fonction du formateur sera donc de penser un projet de formation cohérent avec l'environnement en mutation. L'ingénieur formateur est, de ce fait, celui qui lierait les éléments du système pour permet à l'individu de se former dans un environnement qui respecte au mieux son individualité. La production de savoir optimale pour la certification n'est plus l'enjeu du formateur du « tournant réflexif »

(Pineau 2009, p19) qui lui recherche l'invention d'une ingénierie de formation englobant la complexité de l'environnement et les individualités. Le dénombrement des modalités d'accès à la formation des travailleurs sociaux dénote cette complexité. L'ingénieur formateur ne peut transposer une seule méthode d'apprentissage pour autant de situations distinctes (la voie de l'apprentissage, la formation initiale, la formation continue, les passerelles) et d'individualités composant un groupe d'étudiants si hétérogène.

Le qualificatif de « convenable » affronte celui de « l'idéal ». Clénet expose alors l'évolution d'un mode d'intervention idéal, relevant de la standardisation des méthodes pour une certification optimale, vers un mode d'intervention dit « convenable » (Clénet 2003, p71). Pour mettre en place une ingénierie de formation convenable, Clénet présente des actions conjointes, simultanées, cohérentes et adaptatives. Il prend en compte l'exploration du milieu et des acteurs au sein d'un dispositif mouvant. Il cherche avant tout à créer et à transformer les modes d'interventions plutôt que de reproduire les méthodes traditionnelles dans le but de répondre à la dynamique mouvante de l'environnement et de rechercher une autonomie de régulation du système. Ce bref étayage de ce qu'est le mode d'intervention convenable de Clénet ne suffit pas à argumenter cette conception de l'ingénierie de formation mais il relève le caractère innovant de la fonction de l'ingénieur formateur faisant face (ou avec) un environnement en perpétuelle évolution nécessitant une remise en question permanente du projet de formation.

➤ Les autres étudiants

La présence, les apports expérientiels, les confrontations d'idées au sein d'un groupe d'étudiants sont des caractéristiques privilégiées pour la formation de l'individu. En formation, les travaux de groupe permettent le dialogue entre les étudiants rencontrant des situations relevant d'apprentissages communs. « Le dialogue c'est la pratique qui fait émerger un sens entre les paroles des uns et des autres » (Galvani, 2009, p40). Dans une dynamique d'hétéroformation, les étudiants exposent, discutent, supposent et proposent des pistes de recherches avec réciprocité. « La démarche du groupe de dialogue (Bohm, 1996) vise l'intercompréhension et le dépassement des points de vue particuliers par prise de conscience de leurs limites dans une vision globale » (op.cit.). L'objectif des séances liées à la réalisation du JEC vise la compréhension globale du

travail à réaliser dans une perspective de réflexion sur la pratique au sein d'une équipe. Chacun expose sa situation en mettant en récit son expérience et en se confrontant à la vision des autres pour la formation commune. Il appartient au formateur de créer cette dynamique de travail, mais il appartient à tous les acteurs de faire vivre cette instance.

➤ **Les savoirs théoriques**

L'ETS intègre la formation avec ses savoirs en l'état, plus ou moins conscientisés, des connaissances que nous avons définies en amont. L'environnement de la formation recèle de savoirs qu'ils soient théoriques, pratiques, procéduraux.

« Le savoir est constitué d'informations mises en relation, organisées par l'activité intellectuelle du sujet » (Legroux, 1981, p119). L'ETS en formation construit ses propres savoirs à partir d'informations recueillies, recherchées, lues, entendues, énoncées. Il interroge ses connaissances, les extériorise par explicitation et les matérialise par production de savoirs. Le savoir devient donc « le fruit d'objectivation de ses connaissances » (Develay, 2007, p17).

Wittorsky distinguait les savoirs des connaissances ayant une nature théorique ou pratique. « Ils sont de nature théorique quand ils sont élaborés par une activité scientifique » (Wittorsky, 2004, p62). Puis il présente trois catégories de savoirs pratiques ou d'action qu'il découle en savoirs dans l'action, sur l'action et pour l'action. Ces derniers savoirs nécessitent une mise en relation théorie pratique que nous développerons en seconde partie de chapitre.

Les savoirs théoriques relèvent de la permanence, de l'universel et de l'applicable (Barbier, 1998, p3-14). Ils ont pour caractéristiques d'être énoncés, d'être socialement reconnus et objectivés (Barbier, 2004, p42).

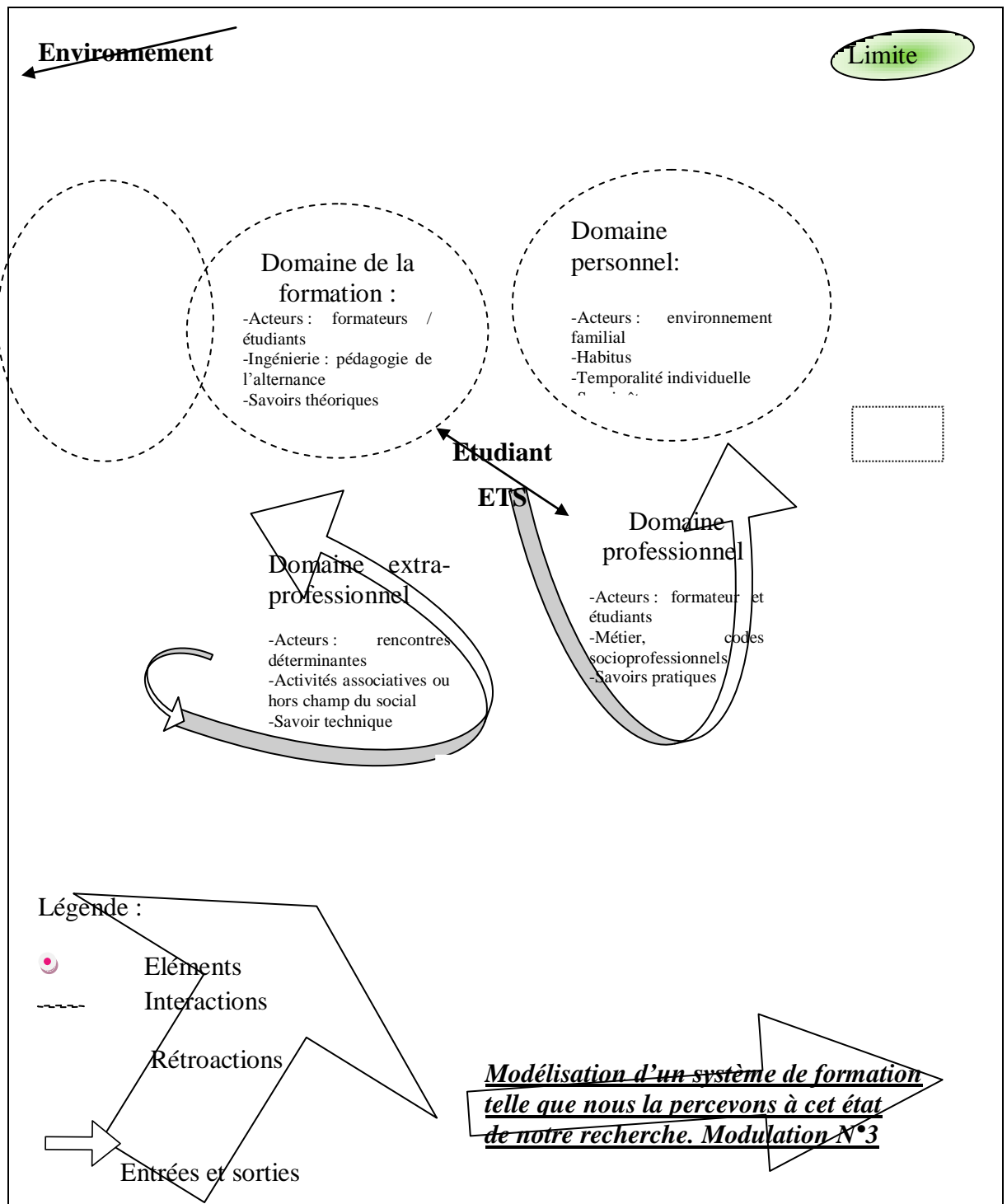
Ces quatre sphères extraites des travaux de chercheurs du domaine de la formation s'organisent eux-mêmes en système et deviennent des sous-systèmes. Ceux-ci sont mouvants en évoluant dans le temps en fonction des interactions entre les éléments et des informations pouvant provenir de l'extérieur. Nous avons pu définir ce que pourrait composer chacune des sphères. Chacun des sous-systèmes se compose d'acteurs, de capitaux propres à leur limite et d'une forme de savoirs.

L'ensemble des éléments des sous-systèmes se coordonnent et peuvent être en lien les uns avec les autres de façon différente. Les relations plurielles définies par les apports des auteurs peuvent être des interactions d'ordre :

- Organisationnel (coopération dans la mise en œuvre du projet de formation),
- Cognitif (mise en sens réflexive),
- Ethique (confiance, respect, réciprocité),
- Informatif (échange d'informations),
- Culturel (mise en dialogue des us et coutumes, des codes),
- Contractuel (convention),
- Humain (accompagnement tutoral, co-formation entre étudiants)
- ou autres que nous ne pourrions définir au stade de notre recherche.

Faire apparaître l'ensemble des interactions différentes de manière codée nous semble être trop complexe pour la visibilité du modèle de système. « Le degré de complexité d'un système dépend du nombre de ses éléments, du nombre de relations qui lient ces éléments entre eux (interaction) et enfin des types de relations qui lient ces éléments entre eux (interrelation). Le degré de complexité caractérise l'originalité du système et mesure la richesse de l'information qu'il contient. Le système possède un degré de complexité plus grand que ses parties qu'il possède des propriétés irréductibles à celles de ses composants à cause des relations qui unissent les composants » (Desmarais, 2009, p140).

Notre système, si complexe soit-il, ne peut se lire sans commentaires définissant les éléments et précisant les codes utilisés. L'intérêt de l'approche systémique figure dans l'interrelation des membres du système.



II.4. L'étudiant au cœur du système

Nous nous sommes attachés à poser les bases de conception d'un système. La modélisation du schéma se module par l'intégration codifiée des éléments des sous-systèmes, sources de formation de l'apprenant.

Nous avons relevé que la pluralité des modes, types et contenus des interactions complexifie notre système.

Attardons- nous sur l'essentiel, le cœur du système, c'est-à-dire l'apprenant, soit l'ETS en situation d'apprentissage réflexif. Nous supposons que l'intégralité des interrelations convergent, passent par l'acteur central. Ceci suggère que, par son action, l'ensemble du système se modifie. Par son action, l'étudiant donne sens à la vie du système. Il agit pour son projet de professionnalisation avec l'ensemble des éléments. Nous pourrions symboliquement penser qu'il conduit ses travaux dans un environnement systémique en suivant un processus réflexif plus ou moins objectivé par le formateur d'accompagnement.

Cette partie de chapitre abordera le processus réflexif dans lequel s'insère l'adulte en formation, acteur mis en scène par le système. Celui-ci utilise les éléments intégrés aux espaces de formation :

- par son projet, éléments fédérateur des champs de formation
- dans une dimension temporelle propice à la professionnalisation par la réflexivité
- avec un accompagnateur de proximité à la fois guide, tuteur, référent, permanent.

II.4.a. L'étudiant, auteur de son projet de formation

Cordente distingue quatre types de projet dans la formation par alternance avec un système intégratif des sphères formation et travail. (Cordente, 2007, p66). Il présente que l'alternance intégrative se fait à travers un projet de formation global.

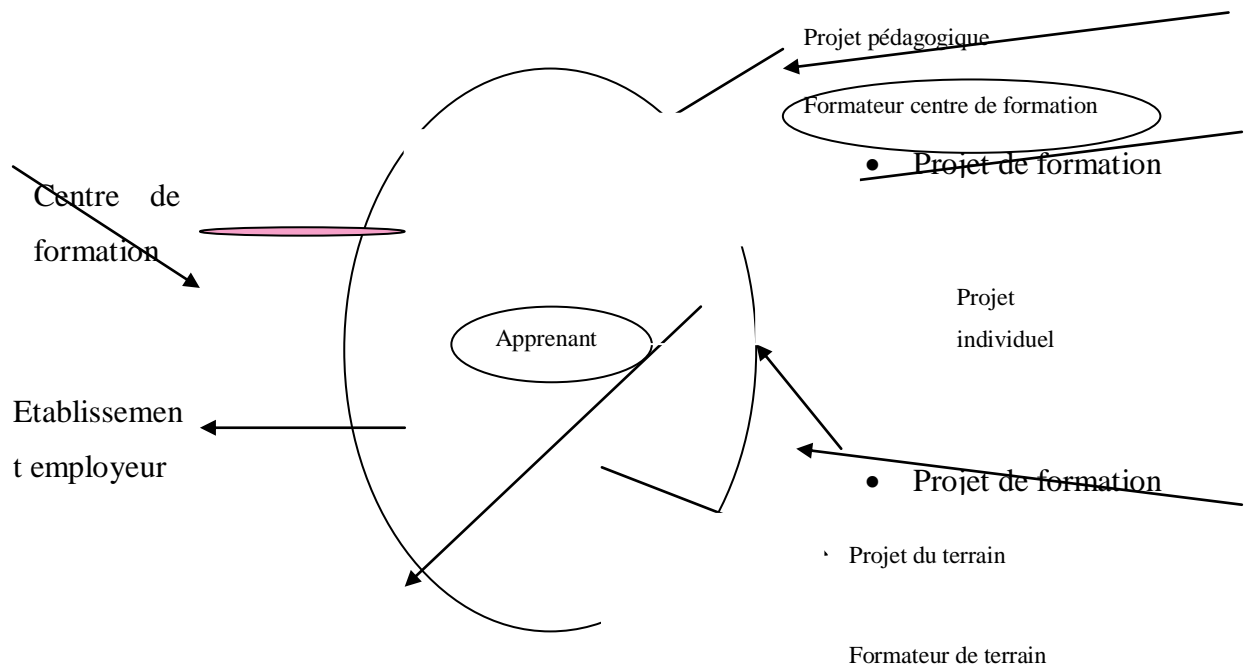


Schéma de l'alternance intégrative à travers un projet de formation global (Cordente, 2007, p66)

Le projet de formation serait l'élément fédérateur de deux organismes : le lieu des pratiques professionnelles (l'établissement employeur) et le lieu de la formation (l'école d'éducateurs). L'apprenant ETS se situe à la **jonction** des deux sphères intégrées l'une à l'autre. Cette interface ou « entre-deux » représente l'espace appartenant aux deux organismes pendant toute la durée de la formation par alternance.

Le constat part du principe que le projet de formation se formalise bien souvent par contractualisation des trois parties incluant l'étudiant. Le projet global prendrait en compte le projet interne aux deux établissements par une **logique d'interaction** et de négociation constituant le lien social existant.

Par complémentarité des deux champs de formation, le projet de formation s'adresse à l'apprenant qui, par la suite, définit son projet individuel. L'apprenant est donc acteur à part entière dans la formalisation et la mise en œuvre de son parcours de formation.

Par définition le projet n'est pas immuable puisqu'il peut évoluer au sein du système de formation. C'est pourquoi il doit être discuté au fil des expériences de stage, des travaux réalisés. « L'intérêt de discuter le projet ou de le rediscuter dans le cas de systèmes qui se reproduisent tient au fait que cela permet les ajustements nécessaires dans un monde vivant » (Fonteneau, 1993, p31).

Pour que ce projet ait du sens dans l'esprit de l'étudiant et prenne place dans son parcours de formation, il doit se vouloir réel, concret, inscrit dans le temps et dans l'espace avec une logique de pensée/ action/ évaluation.

En centre de formation, l'étudiant formalise un pré-projet dans lequel il inscrit des choix de stage, des souhaits de recherche/ développement théorique et ce, dès le début de la formation. Au fil de son parcours, l'étudiant met en sens ses expériences, il expérimente, évalue et se projette sur la poursuite de son projet. C'est en cet exercice réfléchi que l'étudiant donne sens à son parcours de formation. Ceci relève de l'autoformation qui, selon Galvani, est « l'action de mise en forme et de mise en sens personnel qui articule différentes sources de formation : l'existence, l'expérience et la pratique, les connaissances offertes de l'environnement social » (Galvani, 2002, in Clénet 2006, p114).

L'objectif étant la professionnalisation au métier d'ETS, l'apprenant alterne entre théorie et pratique, il s'essaie à la pratique de concepts et conceptualise sa pratique. Il cherche à comprendre son action professionnelle en quête d'identité. La formation participe donc à la création de l'identité professionnelle. L'utilisation du mot "quête" implique la notion de processus, de cheminement, de passage par étape, à tâtonnement, avec des retours, dans la recherche de l'identité professionnelle. Le projet de formation établit l'objectif de professionnalisation à atteindre. Son évaluation régulière fait état de la réalité accomplie et met en exergue la différence.

La quête identitaire est la différence entre la réalité et les attentes, ce serait ce processus par lequel l'apprenant apprend à prendre conscience de son identité professionnelle dans son auto-formation. Denoyel reprend Vygotski et aborde cet espace de développement

identitaire comme la « zone proximale de développement » (Denoyel, 2002, p231) « la fonction d'accompagnement qui, chez l'accompagné, pointe l'espace d'apprentissage entre ce qu'il fait lorsqu'il est autonome et ce qu'il fait lorsqu'il est accompagné » (op.cit.).

L'adulte en situation de formation serait donc en recherche de professionnalisation « se certifiant par le développement de compétences professionnelles. La notion de compétence se situe à l'intersection de trois champs : le champ du parcours de socialisation, le champ de l'expérience professionnelle et le champ de la formation » (Wittorski, 1998, p 57). Pour que l'apprenant mute dans son identité professionnelle il doit mettre en corrélation ces trois champs. « La professionnalisation des individus relève d'une intention sociale de transmission, construction, développement et évolution du système d'expertise (compétences, capacités, savoirs et connaissances) caractérisant la profession concernée, et dans le même temps, le développement de l'identité professionnelle des personnes » (Wittorski, 2005, p10).

La formalisation de l'écrit de certification JEC, présenté dans la partie contextuelle de ce mémoire, relève bien de cet objectif de professionnalisation. Le principe est alors de pouvoir théoriser sa pratique explicitée pour comprendre son action et se définir en tant que professionnel. Ce processus réflexif suit un ordre logique par étapes successives s'inscrivant dans une temporalité définie et avec des partenaires (ou éléments du système reconnus).

L'individu agit (auto) dans un environnement (éco) et avec les autres acteurs du système (hétéro). Il avance par choix dans une dynamique d'autoformation.

II.4.b. Du désir de se former à l'action réflexive.

La dimension temporelle du processus réflexive doit être prise en compte pour comprendre ce qui se joue entre le moment où l'individu entre en formation et celui où il devient auteur (dans le sens production écrite) de son savoir. L'individu doit alors « être capable de réflexivité [...] ». La réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à ses pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est

pris pour mobiliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations» (Le Boterf, 2008, p118).

➤ **Le désir de se former**

L'adulte intègre la formation par choix d'orientation, par décision à une étape particulière de sa vie. Il fait le choix motivé par quelque raison d'entrer en formation professionnalisante. Le désir de se former peut faire suite à une réflexion sur son orientation professionnelle. Cette action réfléchie s'inscrit dans le temps comme « des temps réflexifs sur les orientations apparaissant souvent lors de circonstances déstabilisantes (Riverin, 2005, p104). Son désir, ses motivations, ses envies, ses souhaits formalisent les prémices de son projet de formation sans pour autant être conscient de l'investissement socioprofessionnel, personnel, voire affectif, suggéré.

La motivation seule ne suffit pas à être acteur du projet. L'apprenant doit entendre, comprendre et intégrer une dynamique de travail marquant l'implication dans la mise en œuvre de son projet de formation.

Il n'est pas là question de « recevoir de l'enseignement », ni « d'être formé par », mais bien de « se former à ».

Il appartient alors à l'étudiant de développer des stratégies, de se servir des éléments de son contexte de formation pour développer ses compétences.

L'apprenant se cherche en tant que professionnel à part entière. Il n'est pas la résonnance de son formateur de terrain, il n'est pas non plus le fruit d'un formatage de formation. Il doit savoir se saisir des attributs de son environnement pour trouver sa propre identité professionnelle. Il est acteur de son projet de formation en faisant des choix d'orientation, en développant ses compétences et en évaluant sa propre action par des retours réflexifs au cœur des éléments du système.

➤ **Le temps de la compréhension**

L'accompagnateur, qu'il soit professionnel ou formateur, accueille l'apprenant avec toute son individualité. Il le guide vers sa recherche identitaire dans ses expériences professionnelles ou en semaines de regroupement en école. Cependant les temporalités sont plus ou moins différentes.

En centre de formation, le formateur laisse un temps de latence pour que l'étudiant comprenne le cadre de sa formation. C'est à ce moment, si particulier, qu'il entre dans une dynamique d'apprentissage différente de celle plus traditionnelle connue par le passé. L'acteur principal du réseau systémique, soit l'étudiant, met donc en interrelation son habitus, ses expériences antérieures et le contexte de la formation.

Ce temps réflexif sur ce qui l'a amené à la formation, sur ce qu'il désire mettre en œuvre dans un contexte de formation par alternance, pose les bases de la formation et annonce, dès le début, le caractère réflexif de son parcours formatif.

En centre de formation, l'ingénierie pédagogique prévoit généralement un temps plus ou moins long de formation avant de débiter l'alternance. Cette durée permet à l'individu de se situer dans le sous-système formation avant d'entrer en alternance.

➤ **L'entrée en alternance**

Très rapidement, l'inclusion du champ de la pratique professionnelle dans le système de formation permet à l'apprenant de découvrir le métier puis de faire émerger un questionnement par ce qu'il a observé, vécu, entendu.

Ces questions émergent de l'action qui, comme Schön les différencient, se catégorisent en des étapes de la pratique réflexive. L'étudiant apprenti réfléchit au cours de son action et sur son action *a posteriori* (Schön, 1994, p17). « Réfléchir en cours d'action suggère non seulement que nous pouvons penser à faire mais aussi penser à ce que nous faisons tout en exécutant cette tâche » (Guillaumin, 2009, p167). Cette réflexion peut être accompagnée par le formateur de terrain ou l'autre professionnel présents à ce moment de l'action. Ce formateur accompagne l'apprenant dans le sens où il crée les conditions de stage favorables à la mise en action de son savoir.

La réflexion sur l'action quand à elle, est plus différée dans le temps. Elle peut se faire de manière autonome, accompagnée ou partagée. Nous ne pouvons pas dire que l'espace temps de réflexion sur l'action appartient à tel ou tel sous-système. L'étudiant peut trouver son espace de réflexion personnel autant au cœur de la formation, dans une temporalité hors champ socio-professionnelle ou avec l'équipe de l'établissement de stage, très souvent dans le cas où le stagiaire est pleinement intégré à la dynamique d'équipe et par l'équipe. Cependant, la manière de réfléchir (individuelle, collective ou accompagnée) est commune à ces sources de formation.

C'est alors à cette étape de la formation, dans les premières semaines d'alternance, que l'étudiant va se confronter à différentes méthodes, outils, moyens mis à sa disposition par le système.

➤ **L'expérimentation de la pratique réflexive**

La réflexion en solitaire, que nous pourrions appeler la première réflexion sur l'action, représenterait le moment où la personne repense à son action et émet des doutes, des questions, où il ressort une caractéristique, une singularité de la situation. La distance temporelle entre l'action et cette première réflexion sur l'action est plutôt courte. L'espace temps du retour chez soi après une journée de travail est bien souvent une interface introspective favorable pour cette réflexion. L'apprenant se parle à lui-même, c'est l'autoréflexion.

Il convient *a posteriori* que l'apprenant soit en capacité de retransmettre cette expérience à l'Autre. Il y aurait deux voies de transmission de l'information. Par un passage narratif vers une explicitation orale, ou d'une explicitation orale vers le passage à l'écrit, chacun trouve sa stratégie réflexive la plus appropriée à son habitus, son identité, ses capacités.

En Master SIFA, il est demandé aux étudiants « de produire un texte dans lequel ils font la narration d'une observation participante dans le cadre d'une situation vécue au cours de la période de stage » (Guillaumin, 2009, p169). Cette narration peut alors se faire directement, sans passage par l'oral, ou après en avoir vaguement discuté de manière informelle avec son formateur de terrain dans le but de rechercher ce qu'il s'est passé. L'explicitation dans les deux situations est une mise en mots pour une mise en sens de sa pratique. Mais la narration de l'observation permet de garder trace de la réflexion, d'être stockée et devenir un support de production. « La narration de l'observation est aussi une expérience d'autorialité » (op.cit.).

C'est alors ce qui se produit au début des séances JEC où l'étudiant est sollicité pour expliciter oralement à un autre étudiant tout d'abord, une situation professionnelle d'équipe dans laquelle il s'est impliqué, pour permettre de poser par écrit cette réflexion.

La formation par le groupe permettrait à chaque étudiant d'évoluer depuis le vécu de la situation. Lewin met en avant deux approches des travaux de groupe. L'une rationnelle est centrée sur la tâche à accomplir. Par exemple il pourrait s'agir de

l'intercompréhension des attentes d'un écrit de certification où le vécu du groupe soutient la recherche de la commande. L'autre approche est plus expérientielle et « valorise le ici et maintenant, et la croissance des participants (Landry, 1991, p23). L'exercice de recherche de la commande du référentiel facilite l'expression et le traitement du vécu de chaque étudiant.

Enfin, la réflexion accompagnée serait attribuée à l'accompagnateur professionnel ou formateur qui, par une pédagogie du questionnement, permet l'explicitation de l'étudiant.

➤ **La prise de conscience de ses savoirs**

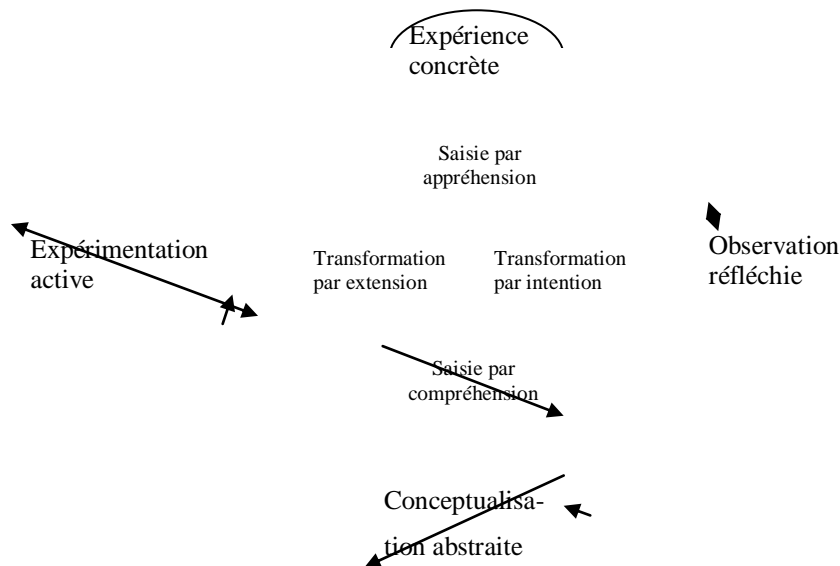
En s'écoulant parler, en se relisant et par l'intervention des autres, l'étudiant se confronte, à sa réflexion. "C'est par la production personnelle du savoir que la personne organise les liaisons entre son expérience vécue (pratique) et les savoirs théoriques (théorie)"

L'interaction entre les membres d'un groupe, avec la reformulation apportée ou l'apport d'un point de vue extérieur est aussi le moyen de questionner l'individu explicitant son action. Aussi, suite à l'entretien d'explicitation, l'interviewé relit ses propres énoncés par une auto-confrontation qui le met à distance de son activité.

Il devient alors son propre sujet de recherche et l'événement devient singulier. « L'autoconfrontation permet au sujet de comprendre le travail entre activité et subjectivité et lui permet de dialoguer avec lui-même sur sa propre expérience qui devient étrangère » (Clot, 1995).

La boucle d'apprentissage de Kolb révèle le processus expérientiel des savoirs. L'apprenant, ou le praticien réflexif part d'une expérience concrète pour suivre sa recherche par l'observation et la réflexion qui conduit à la formation des concepts qui génère des hypothèses vers une expérimentation active.

La boucle d'apprentissage plus complexe de Kolb s'étend par deux dimensions. L'une se situe autour de la préhension, l'autre dans la transformation.



Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel
(Kolb 1984 in Landry, 1991, p27)

La saisie par appréhension

D'une manière concrète, l'apprenant aborde la situation immédiate avec ses ressentis. Il ne questionne pas encore la situation de manière scientifique. Elle l'expose avec ce qu'elle est, sans demi-mesure, en présentant avec tous les affects et l'intuition de résolution ou d'aboutissement.

La transformation par intention

L'intention est une réflexion intérieure qui permet de comprendre les problèmes. Par l'observation réfléchie, l'apprenant se penche sur ce qui est vrai et ce qui se voit plutôt qu'elle ne recherche les raisons, le mode de fonctionnement

Saisie par compréhension

L'apprenant s'appuie sur ses représentations et son interprétation pour saisir l'expérience en cours. Il cherche à conceptualiser, donc à avoir une approche plus abstraite de la situation pour l'expliquer. Il ne se situe plus dans son ressenti personnel mais recherche une explication théorique générale.

Transformation par extension

Il s'agit là d'une recherche d'expérimentation active des résultats de ce processus expérientiel où l'individu, après avoir intégré une théorie, cherche à mettre en acte une préconisation.

Ce serait donc à cet instant que nous pourrions aborder la rétroaction inscrite dans notre approche systémique. Par rétroaction, nous entendons un retour sur l'expérience pour agir différemment dans une situation analogue. La rétroaction implique donc que la pratique réflexive peut avoir la fonction de prendre conscience de ses compétences pour mieux pratiquer lors de futures situations analogues ou alors de conscientiser des schèmes de l'ordre de l'habitus professionnel. En effet, Perrenoud reprend le concept de Bourdieu pour avancer que « le praticien réflexif prend mieux conscience de son propre habitus et, parfois, de le faire évoluer » (Perrenoud, 2004, p43).

Les rétroactions de notre système se situeraient en interne du système puisque c'est pas l'interrelation des acteurs et l'interaction des éléments que l'ETS réajuste, modifie, retourne sur son action et se professionnalise. Notre modélisation de système évolue.

➤ **La production de savoir, processus d'émancipation**

« Former un praticien réflexif, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience » (Pineau, 2009, p24). L'enjeu de la fonction du formateur ne se situe donc pas seulement dans l'accompagnement, dans la transmission d'un savoir mais dans un objectif plus pérenne.

Le futur professionnel, en se formant, se constitue un savoir, produit un savoir et intègre une manière d'être et de faire dépassant l'espace temps de la formation suivie. « Le primat de ce savoir reconnu permet ainsi au sujet de construire ses savoirs en en produisant lui-même » (Denoyel, 2005, p82). La posture d'auteur autoréflexif se renforce si l'apprenant réflexif produit un savoir en parallèle de son expérience.

L'objectif du formateur à l'ITS est précisément de former le professionnel à l'autonomie de réflexion dans un objectif de veille professionnelle. Entre l'acte d'acculturation (acte d'apprendre en connaissant ses savoirs) et acte de socialisation (acte d'apprendre une culture au regard des autres), Michel Huber expose que l'acte d'enseigner "est de créer les conditions, en définitive, de se rendre inutile (Huber, 2000, p31).

La formation à la pratique réflexive est donc un processus praxéologique, « une démarche construite (visée, méthode, processus) d'autonomisation et de conscientisation de l'agir (à tous les niveaux d'interaction sociale) dans son histoire, dans ses pratiques

quotidiennes, dans ses processus de changement et dans ses conséquences » (LHotellier, 1994, p95).

II.4.c. l'interrelation formateur/apprenant

L'ingénieur formateur en centre de formation crée « les conditions d'une parole réflexive, invitant au dialogue et favorisant la négociation, la confrontation et la délibération » (Clénet, 2006, p117). Il crée des espaces temps individuels ou collectifs permettant la réflexivité de l'apprenant.

Dans l'autoformation de l'ETS, le formateur d'accompagnement, et plus spécifiquement d'accompagnement tutorial, joue un rôle très particulier au sein du système de l'étudiant. Il nous faudrait interviewer les étudiants eux-mêmes pour apprécier la place du formateur d'accompagnement dans son processus réflexif. Cependant, par sa proximité, le formateur d'accompagnement serait l'interlocuteur privilégié.

Dans le cas d'une école technique secondaire, « l'école a désigné un accompagnateur du projet qui est le coordinateur pour l'école mais aussi le lien avec l'entreprise, le passeur. Il assure le suivi quotidien de l'élève, le planning de rotation, l'acquisition de compétences, l'animation de l'équipe d'enseignant autour du projet et l'organisation du jury de qualification » (Michaux, 2012, p198). Il est alors sous-entendu que l'accompagnateur est garant du suivi du projet de formation et que ses fonctions sont plurielles. Attardons-nous sur les objectifs, les fonctions et les modes d'interrelation repérables pour les ETS au centre de formation.

➤ La fonction tutorale

La fonction tutorale relève de la notion de tuteur. L'ETS se voit attribuer différents formateurs l'accompagnant tout au long de son parcours de formation, mais un seul formateur le suit individuellement dans son cheminement autoformatif. Il est communément appelé le « GAPeur », terme désignant le formateur tuteur de son projet de professionnalisation et responsable du suivi d'un GAP, « Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation ».

La pluralité des acteurs de la formation et la complexité des individualités trouvent un compromis équilibrant en la présence du formateur GAPeur, formateur d'accompagnement tutorial, qui relie les acteurs en interne au centre de formation et en

externe du sous-système. Il participe, par sa fonction et son action mise en œuvre tout au long de la formation, à l'autoformation accompagnée de l'ETS. « L'intervention d'un tuteur comprend une sorte de processus d'étayage qui rend le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Vial, 2009, p56). C'est ce formateur que l'étudiant sollicite pour penser son projet, le mettre en place, le réajuster ou le reformuler.

L'accompagnement tutoral dans le système formation est inscrit dans un lieu, une temporalité, des us et coutumes propres à l'institution, facteurs représentant le cadre institutionnel. « Par cadre institutionnel se trouve ainsi désigné un dispositif qui met en œuvre des politiques par la médiation d'organismes ou d'organisations au sein desquels l'accompagnement est d'abord une fonction : il s'acquitte d'une tâche particulière au regard de ces politiques et se décline en obligations pour le professionnel » (Paul, 2004, p118).

➤ **L'accompagnement de l'individualité**

La relation d'accompagnement, basée sur un mode paritaire, avec une dimension horizontale, diffère selon les individualités. Chaque situation correspond à une posture spécifique caractérisée par un positionnement relationnel spécifiant la place de l'un dans son rapport à l'autre.

Dans le cas d'un étudiant autonome dans son parcours et réflexif dans sa dynamique d'action/formation, le formateur aura une attitude plus détachée qu'avec un étudiant ayant besoin d'un accompagnement plus proximal.

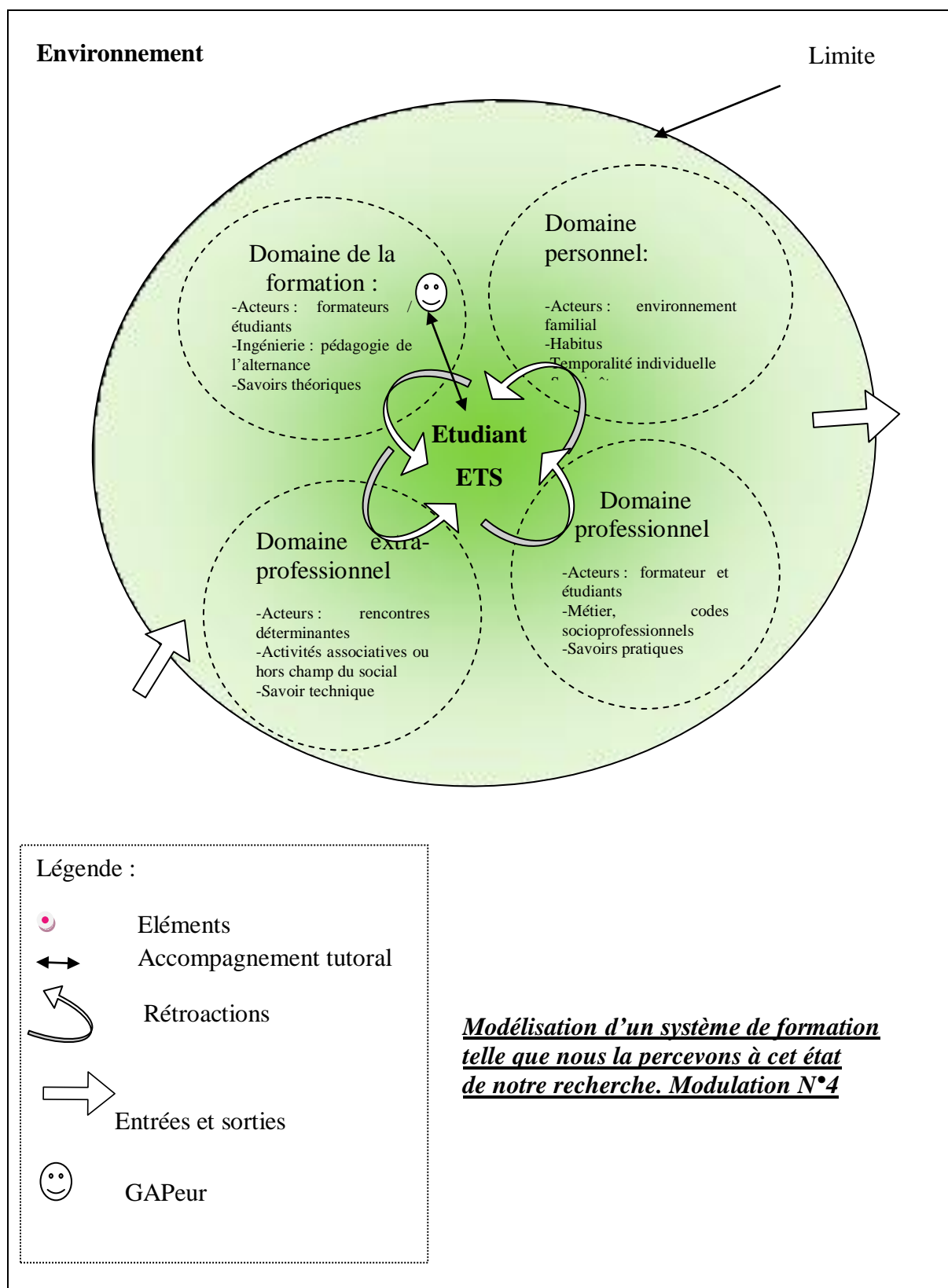
Entre accompagnement de conseil (autonomie certaine de l'apprenant), accompagnement de guidance (suivi momentanée car nécessaire à un instant T) et accompagnement de portage (prise en charge de l'apprenant) (Boutinet 1998, in Paul, 2004, p74), le formateur doit savoir adapter son action aux capacités et aux difficultés momentanées de la personne. Il aura plus « une attitude d'effacement qui consiste à ne pas faire ni dire à la place de l'autre, à lui laisser suffisamment d'initiatives pour qu'il apprenne en situation » lorsque l'ETS sera cohérent, responsable et en capacité de réguler les interactions du système au moment opportun.

La **relation d'accompagnement**, l'interrelation formateur GAPEur et ETS peut donc être définie comme suit :

- **horizontale** (réciprocité et parité d'estime dans la relation humaine)
- **collaborative** (partenariat au sein d'un système d'autoformation)
- **active et rétroactive** au sein d'un système (avec deux sujets ayant un intérêt commun et évoluant dans le temps)
- **singulière** (par l'individualité de l'apprenant)
- **centrée** sur l'expérience, **le vécu** de l'apprenant...
- pour une **logique d'autonomisation** de l'ETS.

Le formateur se centre sur l'accompagnement méthodologique de l'autoformation et l'animation de la co-formation. La responsabilité des formateurs est d'accompagner l'autoformation pour la mettre en culture, la faire progresser avec ce que l'ETS donne comme matière expérientielle.

Il nous semble donc que c'est en cela que se situerait l'enjeu pour le formateur d'accompagnement des futurs professionnels du secteur social et médico-social. Comment le formateur pense l'ingénierie ou la réingénierie de la formation en fonction des mutations actuelles ? Quels outils sont utilisés, tant traditionnels que novateurs, pour mettre en œuvre une ingénierie répondant à la complexité de la formation (environnement, individualité, diversité des modalités d'accès...) ? Comment une institution pense le dispositif d'accompagnement ?



Ce travail de recherche basé sur la systémique de Palo Alto nous a permis de modéliser un système plus ou moins global. Bien qu'il ne soit pas un guide systémique de la formation des ETS, il présente toute la complexité à laquelle se confrontent les acteurs du système plus ou moins conscients de leur environnement systémique.

Wittorski (1998, p58) met en avant que la compétence est une notion se situant à l'intersection des trois champs de formation : champ du parcours de socialisation, le champ de l'expérience professionnelle et le champ de la formation.

Notre système présente quatre champs de formation, sources contribuant à la formation de l'ETS par l'interrelation de leurs éléments. Les champs ne s'intègrent pas les uns aux autres mais ils sont en lien par ce que l'acteur principal met en œuvre dans son parcours d'autoformation accompagnée.

La compétence de l'ETS se développerait donc en ce que l'étudiant met en place, de manière plus ou moins autonome, dans son projet de formation. Par les interrelations plurielles des sous-systèmes de formation, par la volonté d'autoformation de l'étudiant et par l'accompagnement tutoral du formateur GAPEur, des phénomènes rétroactifs permettent à l'apprenant de se professionnaliser.

Nous arrivons à un stade de la recherche où des hypothèses se dévoilent. Les quatre champs de formation contribuant à la professionnalisation de l'ETS, nous pourrions émettre des hypothèses concernant l'individualité de chaque élément systémique.

Nous limiterons notre recherche action pour ce mémoire de master 1 au domaine de la formation.

Chapitre III. Problématisation de la recherche

Comment favoriser la pratique réflexive des éducateurs techniques spécialisés en situation de formation ?

Cette question de départ nous a ouvert des pistes de recherche concernant les concepts liés à la réflexivité dans une ingénierie priorisant une pédagogie de l'alternance pour une typologie d'apprenant spécifique.

Nous nous sommes intéressés dès le commencement de notre recherche à l'individu, à l'humain, à la relation interindividuelle.

Nous partions du principe que l'étudiant est l'élément essentiel dans un système de formation qui lui est propre. Par une approche systémique et plus particulièrement celle de l'école de Palo Alto, nous avons identifié quatre champs de formation comme sous-systèmes. Nous avons défini les éléments contribuant, par leur interrelation, à la formation réflexive de l'ETS.

Celui-ci se distingue par sa place centrale au cœur du système avec une autonomie de formation plus ou moins développée en fonction des individualités. Cette autoformation nous semble difficile sans la présence d'un accompagnateur de proximité. C'est alors qu'il nous importe de poursuivre la recherche au cœur du sous-système de la formation.

Quelle ingénierie est pensée, conçue, mise en œuvre pour la professionnalisation de l'ETS ? Quels outils et méthodes sont utilisés pour favoriser la réflexivité ? Comment l'éco, l'auto, l'hétéroformation sont prises en compte par les ingénieurs formateurs ? Quelles valeurs sont véhiculées à travers la formation des ETS ? Comment se formalise l'apprentissage de la pratique réflexive en centre de formation des travailleurs sociaux ?

Ces questionnements ouvrent donc à notre problématique de recherche qui devient :

Quelles pratiques l'ingénieur formateur met en œuvre pour accompagner la réflexivité de l'éducateur technique spécialisé dans son processus de professionnalisation ?

Nous partons alors de cinq hypothèses :

- Le centre de formation prône des **valeurs** qui participent à l'essence de l'ingénierie de formation conçue.
- L'ingénierie se base sur une **pédagogie de l'alternance** développant les savoirs expérientiels de l'apprenant.
- Les référentiels de compétences et d'activité/formation font la **promotion d'une réflexivité**.
- Les pratiques des formateurs à la pédagogie de la réflexivité s'**harmonisent** par un cadre institutionnel fixé par la législation et une régulation interne.
- L'accompagnement à la professionnalisation se formalise par des **outils et méthodes** initiant l'étudiant à la réflexivité.

Ces hypothèses nous permettront d'effectuer une investigation auprès de professionnels de la formation ayant une vision d'ensemble du système.

Elles posent alors les bases du guide d'entretien que nous présenterons en seconde partie du mémoire.

Deuxième partie :

Enquête auprès des ingénieurs formateurs :

**Quelle pédagogie de l’alternance pour la
professionnalisation ?**

Chapitre IV. Méthodologie de la recherche

A travers ce chapitre, nous présenterons le cheminement de notre recherche et la méthodologie de recueil de données. Dans le but de laisser une liberté dans la fond et la forme des questions et de recueillir une richesse des informations, nous avons choisi l'entretien semi-directif. Ce « procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations en relation avec le but fixé » nous paraissait être une méthode de recueil de données appropriée à notre recherche (Pinto et Gravit 1971, p 40).

Des premières questions à la transcription des entretiens, les étapes spécifiques nous ont permis de récolter des informations, des opinions et l'expériences de trois personnes interviewées après une phase de recherche théorique et contextuelle permettant d'émettre les hypothèses de fin de première partie.

IV.1. Guide d'entretien

Nous avons choisi d'utiliser l'entretien semi directif pour recueillir les informations nécessaires au traitement de la problématique. La première partie du mémoire fait apparaître des hypothèses émises au fil de la contextualisation et de la conceptualisation. Le but de ce recueil de données sera donc de compléter, confirmer, infirmer ou vérifier les hypothèses de départ. L'entretien exploratoire intervient lorsque « les hypothèses de départ ne sont encore qu'incomplètement formulées » (Blanchet, 2007, p39). Cet entretien préalable précise alors le guide d'entretien établi pour permettre « un processus de vérification continu et de reformulation d'hypothèses » (Thompson 1980 in Blanchet 2007, p39).

➤ L'entretien informel

Dans le but de structurer une grille d'entretien fiable et complète, nous avons tiré expérience d'un premier entretien informel servant d'exploration. En réalisant une interview d'un formateur occasionnel professionnel, plus précisément un formateur professionnel avec qui l'auteur travaille en coréférence du groupe d'étudiant JEC, nous avons pu tirer profit de cet échange et mettre en forme le guide d'entretien utilisé.

Le choix de cette personne s'argumente du fait de la proximité collaborative avec l'auteur diminuant les enjeux relationnels institutionnels qui peuvent influencer le

contenu de l'échange. En effet, l'interview informelle avec une personne entretenant de bonnes relations professionnelles permettait de réajuster plus facilement la trame et la formulation des questions grâce à un retour critique libéré de l'interviewé. Cette liberté d'expression a, semble t'il, été possible du fait du cadre informel de l'échange.

Nous avons utilisé pour cela un guide d'entretien avec très peu de questions ouvertes afin de laisser libre cours à la parole.

Premier Guide d'entretien :

- *Comment, par qui et avec qui se pense l'ingénierie de la formation ?*
- *Quelles sont les valeurs de l'institut de formation concernant les deux filières?*
- *Quelle pédagogie de formation répond au référentiel de formation concernant la réflexivité de l'action ? Et sous quelle forme?*
- *Quelle pédagogie pour la réflexivité est transmise aux formateurs ? Comment l'appliquent- ils précisément? Y a t-il une évaluation réalisée?*

- *Comment se traduit ce rôle de passeur quant à la notion de pratique réflexive ?*
- *Quels sont les outils, les méthodes pédagogiques employés pour que les ETS soient réflexifs durant et après leur formation? (journal professionnel, GAP, autoformation, alternance....)*
- *Y a-t-il une évaluation pensée et mise en place de la pertinence de ces outils?*
- *Y a t'il une différence dans la mise en place de la pédagogie entre les types de formation : continue, initiale, VAE, passerelle... ?*

Nous n'avons pas enregistré cet entretien cependant, il nous paraissait évident que les questions si larges, longues et complexes posées devaient être modifiées pour permettre une progression des questions et rechercher une progression pertinente des réponses.

A la lecture du premier guide d'entretien, il est facile de constater que les questions ne sont pas organisées par ordre thématique avec une logique de progression. Aussi, les questions pensées étaient peu ciblées, très larges et pouvaient laisser place à des réponses trop diffuses.

➤ Formalisation du guide d'entretien semi-directif

Suite à cet entretien informel faisant lieu d'entretien exploratoire, nous nous sommes attelés à mettre en forme un guide d'entretien plus structuré dénotant une progression cohérente des questions. Nous avons tout d'abord repéré des thèmes-questions préalablement élaborés suivant les hypothèses de recherche.

Pour Blanchet et Gotman (2007, p58) « le degré de formalisation du guide est fonction de l'objet d'étude (multidimensionnalité), de l'usage de l'enquête (exploratoire,

principale ou complémentaire) et du type d'analyse que l'on projette de faire ». C'est pourquoi la trame des questions était alors indicative tel un fil conducteur de l'entretien et laissait une marge de manœuvre aux questions d'explicitations, de reformulation et d'étayage à l'interviewer.

L'invitation des interviewés s'est réalisée soit en face à face, soit par mail. Au cours de ces contacts, nous avons été amenés à exposer très brièvement aux professionnels ciblés le cadre contractuel de l'interview, les composantes, le sujet et la trame globale du guide d'entretien qui n'était pas encore formalisés. Ces informations transmises sur demande des personnes nous ont permis d'avoir leur consentement et de préciser le cadre de la recherche plutôt rassurant pour l'interviewé.

En début d'entretien nous avons choisi de rappeler la structure de l'échange prévue et les conditions de l'interview à savoir l'anonymat, le consentement à l'enregistrement et à l'échange question/réponses, sous forme de contractualisation orale des deux parties.

Nous avons choisi d'amorcer l'entretien en questionnant la personne sur ses valeurs, son poste, son parcours de manière succincte. L'objectif n'était pas d'en faire la biographie mais d'entrer en matière plus facilement.

Première partie : Le profil de la personne interviewée, ses valeurs, son parcours

- 1 Comment s'intitule précisément votre poste au sein de l'institut de formation ?*
- 2 Depuis quand exercez vous ce poste dans cette filière?*
- 3 Qu'est-ce qui vous plaît particulièrement dans votre fonction?*
- 4 Comment concevez-vous votre rôle?*
- 5 Quelles sont les valeurs auxquelles est attaché l'institut de formation concernant la filière?*
- 6 Si ce sont des valeurs différentes, qu'est-ce qui, selon vous, explique cette (ces) différence(s)?*

Suite à cette première partie de questions, il nous semblait que l'entrée en matière faisant apparaître le point de vue personnel de l'interviewé dans un cadre institutionnel spécifique pouvait laisser place à des questions ouvertes concernant l'ingénierie de formation.

Deuxième partie : L'ingénierie de formation

- 7 Pour vous, ingénierie, c'est un mot qui vous est familier ou pas?*
- 8 Comment définiriez-vous une ingénierie?*
- 9 Comment se met au point une ingénierie de formation? Qui participe, qui décide?*
- 10 Y a-t-il des différences dans les ingénieries des ETS et les autres filières? Comment ça s'explique?*

A partir de cette seconde partie de question, nous avons pensé que le recueil de données seraient suffisamment conséquent pour poser le cadre institutionnel et législatif de l'exercice de l'interviewé.

Dans une perspective de progression des questions/réponses, nous avons souhaité interroger l'interviewer sur les concepts de recherche liés à la réflexivité avant de diriger les questions sur le contenu et la mise en œuvre du projet pédagogique relatifs à la réflexivité. Ce rappel théorique, se promettant être un échange réciproque ou une mutualisation de savoirs, permettrait de préciser le fond de notre recherche afin de favoriser la précision des réponses et d'éviter les déviations de commentaires de l'interviewé.

Troisième partie : Echange sur les concepts

11 Si on vous dit "réflexivité", est-ce que ça vous parle, et comment ça vous parle?

12 Est-ce que le référentiel de formation prévoit la promotion d'une réflexivité dans la filière? Comment?

13 Est-ce que le référentiel de formation prévoit une évaluation d'une réflexivité dans la pratique des étudiants?

A cet instant de l'entretien, nous avons projeté que l'interviewé verbaliserait ce que les cadres législatif et institutionnel prévoyaient en matière de réflexivité pour la formation des travailleurs sociaux.

Nous avons donc orienté cette dernière partie du guide d'entretien vers l'exercice des professionnels en cohérence avec ce contexte exposé.

Nous souhaitions faire apparaître les pratiques pédagogiques, la manière dont les formateurs s'approprient la réflexivité et en font la promotion auprès des étudiants.

Quatrième partie : Pratiques pédagogiques

14 D'après vous est-ce que les étudiants, entendent comprennent et investissent le référentiel de compétence et de formation ? Quand, pourquoi, comment ?

15 Comment se choisit le contenu de la formation en réponse avec le référentiel de formation ?

16 Comment harmonisez-vous les pratiques des formateurs à la pédagogie de la réflexivité ? Par quel moyen ?

17 Comment est-ce qu'on s'y prend pour initier des étudiants à la réflexivité?

18 Quelles sont les méthodes ou les outils?

19 Pour vous, quel est celui (ou ceux) qui marche(nt) le mieux? Pourquoi, à ton avis?

20 Est-ce que ces outils ou méthodes font l'objet d'évaluations ?

21 Finalement, y a-t-il une différence dans la mise en place de la pédagogie entre les différents types de formation?

22 Est-ce que le rapport à la maîtrise d'une pratique réflexive varie, selon les formations? Pourquoi?

IV.2. Le choix du public- cible inscrit dans une temporalité

➤ Choix du milieu de recherche

Puisque notre question de départ mettait en relation différents systèmes de la formation des ETS, nous pouvions enquêter auprès de différents publics à savoir **1** les étudiants, **2** les ETS en situation d'emploi ayant suivi la formation du DEETS, **3** les formateurs permanents et occasionnels ou **4** les responsables de filière.

La méthode de recueil de données implique que nous maîtrisions au préalable les enjeux socioprofessionnels (emploi salarié), affectifs (relations professionnelles, moraux, identitaires...de l'intervieweur qui peuvent s'inscrire dans la mise en œuvre de notre recherche.

Qu'y engageons-nous de nous même ? (Beaud 2010, p19) Qu'est ce que l'auteur engage de ses expériences, de ses convictions et de sa propre temporalité dans le déroulement de l'enquête? Le choix du public devait également prendre en considération les possibilités concrètes qui s'offraient à nous en termes de faisabilité spatio-temporelle.

Il nous fallait nous adresser à un public suffisamment compétent, expérimenté et réflexif afin de recueillir des informations claires, précises, pertinentes et élaborées.

Nous avons donc choisi d'interviewer des responsables de filières et formateurs ES et ETS d'instituts de formation en pensant coupler à la fois leurs fonctions auprès des étudiants, leurs fonctions d'ingénierie dans les instituts de formation et leurs savoirs expérientiels. Nous les prénommons Hercule, Donatien et Maurice¹⁹.

➤ Les raisons du choix des personnes interviewées.

Le professionnel privilégié de l'enquête, Monsieur B.C. responsable de filière Education Technique spécialisée et Moniteurs éducateurs (ETS/MA) de l'institut de formation T n'a pu être interviewé du fait de son absence à long terme pour des raisons médicales. Mr B.C., ancien tuteur de formation, est la personne ayant amené l'auteur de ce mémoire à intervenir occasionnellement puis à exercer la fonction de formatrice d'accompagnement auprès des étudiants ETS. Monsieur B.C., éducateur technique

¹⁹ Afin de préserver l'anonymat des professionnels, nous avons attribué de faux prénoms aux personnes interviewées.

spécialisé de formation avait exercé son poste dans différents établissements avant de s'orienter vers la formation des futurs professionnels et de s'engager en doctorat. Il succéda à J.F.R, ancien responsable retraité de cette filière qui développa et pérennisa avec Monsieur B.C. « l'esprit qui habite la filière » dont parle Maurice lors de l'interview [L15 (182,83)]. Monsieur B.C. constituait son équipe de formateurs en repérant des individus, professionnels intervenants, ayant « la capacité à dire ce qu'ils pensent au bon moment pour que l'Autre se pose la bonne question » dicit ses propos.

C'est en son absence que nous avons décidé d'inviter à l'interview son homologue d'un institut de formation différent mais collaboratif. Donatien de l'institut de formation O, est régulièrement en contact avec l'institut de formation T pour des questions d'organisation des épreuves de certification. De ce fait, nous avons choisi d'interviewer cet ingénieur en travail social expérimenté pouvant faire apparaître le caractère technique du métier. Nous avons demandé à Donatien de bien vouloir se prêter au jeu d'une interview en exposant le cadre de notre recherche et les fonctions professionnelles de l'interviewer. Ces échanges se sont réalisés à distance, par mail, entre les 18 février et 5 mars dans le but de préciser sur sa demande le contenu global de l'échange et de fixer un rendez-vous pour le 13 mars 2013 à 15h au sein du centre de formation.

Egalement, pour combler l'absence de Monsieur B.C., nous avons choisi d'interviewer le responsable du pôle éducation spécialisée de l'institut de formation T que nous prénommons Hercule. De par son statut, son ancienneté et son expérience, l'avis et les données recueillies auprès de ce professionnel ressource pouvaient être enrichissants puisque ces métiers (ETS et ES) ont une partie de leur référentiel de compétences similaire et que leur formation se réalise au sein du même institut. L'invitation à l'interview s'est réalisée en face à face de manière très informelle au début février, entrevue durant laquelle nous avons statué de se recontacter par mail pour décider d'un rendez-vous d'entretien fixé au 12 mars 2013.

Enfin, nous avons fait le choix d'interviewer un formateur permanent de la filière ETS. Cette filière, à l'effectif d'étudiant réduit ne compte, à ce moment, un seul formateur permanent, Maurice. Il se trouve que l'absence de Monsieur B.C. au cours de notre recherche a un impact direct sur les fonctions et rôles, voir statut, de Maurice qui s'est vu attribuer temporairement le poste de ce dernier. C'est en échangeant sur ces

mutations professionnelles que l'interviewer lui a proposé de répondre à des questions au moyen d'un entretien ; la date eut été décidée pour le 19 mars 2013.

L'environnement de notre recherche s'est vu modifié au moment où nous avons déterminé les thèmes et le milieu de recherche par l'absence de la personne quelque peu responsable de la situation d'appel impliquant la question de départ. Cet imprévu nous a permis de recueillir des avis distincts et intéressants sans pour autant combler la frustration d'un échange possible avec Monsieur B.C.

IV.3. Convention d'écriture²⁰

La transcription de nos entretiens enregistrés sous format numérique s'est réalisée avec le souci de relever l'intégralité des propos en précisant, si nécessaire les temps de silence plus ou moins long par « ... » et les temps de d'interruption d'enregistrement en cas d'intervention extérieure.

Dans un souci de repérage au sein de l'entretien, chaque ligne a été numérotée et chaque interaction a été identifiée par l'initiale du prénom fictif attribué à l'interviewé suivie d'un numéro. Les interventions de l'interviewé sont identifiées par l'initiale en majuscule et en caractère simple tandis que les interventions et questions de l'interviewer sont identifiées par l'initiale en minuscule avant un caractère gras. Ainsi, un extrait de l'entretien sera mentionné par [H8, (1.55)] « on est complètement dans une autre approche de la manière de se former », il faut comprendre que nous citons la huitième interaction d'Hercule située ligne 55.

Une fois cette transcription réalisée, nous avons modifié les documents dans le but de les rendre entièrement anonymes en attribuant des prénoms fictifs aux personnes et aux lieux ou en codant les noms d'associations. En effet, il ne nous est pas paru nécessaire de modifier chacun des lieux pour la recherche. Dans ce sens, les deux centres de formation des travailleurs sociaux sont dénommés IF T et IF O pour Institut de Formation T et Institut de Formation O.

Les entretiens ainsi codés et rendus anonymes seront transmis à nos interviewés avec l'intégralité du mémoire comme nous le leur avons indiqué dans le but de respecter une certaine discrétion professionnelle

²⁰ Se conférer aux annexes XXXX

Chapitre V. L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est « un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description des énoncés, à obtenir des indicateurs » (Bardin 1977, p43). L'analyse de contenu recèle donc de méthodes et d'outils d'analyses ayant chacun leurs codes définis mais concourant tous à la « description systématique et quantitative du contenu manifeste des communications ayant pour but de les interpréter » (Berelson, 1952 in Grawitz, 1971, p606). Le but de l'enquête par entretien visant de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous avons souhaité répondre aux questions posées au cours de la mise en forme de la problématique.

V.1. Les grilles d'analyses

Avec rigueur, nous nous sommes attachés à suivre la catégorisation des entretiens en grille d'analyse en prenant toutefois une liberté d'initiative. Mais avant cela, nous avons réalisé une grille comparative de questions, travail participant également à analyser les interactions verbales.

V.1.a. La grille d'analyse comparative des questions²¹

Suite à différents constats, nous avons pris l'initiative de réaliser une grille d'analyse de questions posées lors des entretiens en comparaison de la trame de questions composant le guide d'entretien.

Le premier constat était qu'à la suite de la première interview, celle d'Hercule, nous nous sommes aperçus que la trame de questions prévue avait été plus ou moins respectée durant l'interview.

Deuxième constat, il nous semblait qu'il pouvait exister un lien entre l'expérience professionnelle des interviewés et le déroulement de l'interview. L'aisance à l'oral, la timidité, le nombre d'années d'expérience ou autres facteurs semblaient avoir des conséquences sur la forme que prenaient les interviews.

Troisième constat, il nous apparaissait que la technique d'entretien de l'interviewer pouvait évoluer au fil des expériences.

²¹La grille d'analyse comparative des questions est disponible en annexe 7

Comme suit, la grille d'analyse comparative est un tableau à une entrée composé de cinq colonnes. Par ce tableau, nous pouvons d'une part distinguer l'évolution des questions du premier guide d'entretien vers le guide d'entretien formel. Ensuite, et pour chaque entretien, nous pouvons disposer les questions émises en rapport avec les thèmes et questions de la trame du guide pour relever des distinctions au sein d'une même couleur (thème).

Guide d'entretien informel	Guide d'entretien	Entretien Hercule	Entretien Donatien	Entretien Maurice
<i>Quelles sont les valeurs de l'institut de formation concernant les deux filières?</i>	5 <i>Quelles sont les valeurs auxquelles est attaché l'institut de formation concernant la filière?</i>	<i>h7 : Au niveau des valeurs de l'IF T, en quoi le pôle éducation spécialisée s'imprègne des valeurs de l'IF T ? Y a-t-il une "marque" spécifique développée ?</i>	<i>d9 : Est ce que vous, vous repérez ces valeurs et les développez au sein de votre filière ?</i>	<i>m11 : L'IF T, comme l'IF O ou l'IF A peut avoir des valeurs auxquelles ils sont attachés, est-ce que vous pouvez repérer des valeurs propres à l'IF T ?</i> <i>m13 : Pour la filière ETS et MA, quelle serait la marque forte de cette formation...qui est défendue et développée ?</i>
<i>quelle pédagogie pour la réflexivité est transmise aux formateurs, comment l'appliquent-ils précisément? Y a-t-il une évaluation réalisée?</i>	16 <i>Comment harmonisez vous les pratiques des formateurs à la pédagogie de la réflexivité ? Par quel moyen ?</i>	<i>h21 : Est-ce qu'on peut dire qu'il y a des distinctions entre les accompagnements des formateurs ?</i> <i>h22 : Et comment on tend vers l'harmonisation pour donner une réponse commune à une commande de référentiel</i> <i>h23 : Est-ce qu'il y a des groupes d'analyse de la pratique professionnelle pour les formateurs ?</i> <i>h24 : Est-ce qu'il y a des temps d'échanges formels repérés sur une année de formation qui regroupent les formateurs pour pouvoir justement échanger sans que ce soit dit analyse des pratiques professionnelles.</i>	<i>d29 : Et auprès des formateurs, autant permanents qu'occasionnels, comment vous faites passer ce besoin d'amener l'étudiant à expliciter son vécu professionnel, comment faites-vous passer ce besoin de favoriser la réflexivité ?</i> <i>d33 : Et au niveau des accompagnateurs formateurs, comment vous harmonisez l'accompagnement d'un formateur à un autre qui peut avoir un domaine différent d'un autre ?</i>	<i>m27: Comment s'harmonise la pratique des formateurs, enfin formateurs occasionnels dits « intervenants », autour de la pédagogie de réflexivité</i>

Deux lignes extraites de la grille d'analyse comparative des questions (annexe 7)

La mise en parallèle des questions posées à la trame indicative de questions nous permettra de mettre en avant, de manière hypothétique, l'origine de telles variations.

Cette grille d'analyse comparative des questions est un support d'analyse pour noter la forme qu'ont pris les entretiens et éventuellement émettre des suppositions.

V.1.b. La grille d'analyse des entretiens

Par cet outil d'analyse, nous avons extrait des catégories permettant de vérifier les hypothèses de recherche.

Après codage et comptage des lignes, nous avons découpé la transcription des entretiens en petits segments significatifs. La première colonne de la grille d'analyse contient l'intégralité des interactions. Nous aurions pu y déposer seulement les séquences longues nous paraissant les plus appropriées à notre recherche, cependant il nous a semblé que l'intégralité participerait au respect du discours. Les propositions retenues sont donc assez courtes, succinctes.

Ces unités d'enregistrement font ressortir des sous-thèmes récurrents qui, classifiés par thèmes, viennent s'approcher de nos hypothèses.

Les catégories les plus souvent repérées concernent l'ingénierie de formation, les fonctions du formateur et la pédagogie de l'alternance. Un quatrième facteur vient complexifier le contenu des catégories.

Il apparaît à maintes reprises, une préoccupation essentielle des trois interviewés : celle de la réingénierie des formations des travailleurs sociaux. Ce facteur vient donc imputer l'ingénierie, les fonctions du formateur et la pédagogie de l'alternance, domaines en pleine mutation.

C'est en complétant le tableau d'analyse qu'il nous est apparu un manque, une perte d'informations en vue d'une passerelle entre la grille d'analyse et la synthèse de ce qui a été abordé en entretien. C'est pourquoi nous avons pris une seconde initiative facilitant l'exploitation du document en rajoutant une cinquième colonne permettant d'émettre des commentaires ou hypothèses de compréhension.

V.1.c. Retour réflexif

Par une transversalité des guides d'entretien et grilles d'analyse, nous nous sommes aperçus que nous manquions véritablement de savoir-faire en matière d'entretien. Il n'est pas si aisé de concevoir un guide d'entretien suffisamment bien organisé pour en maîtriser les enjeux découlant de l'interview.

En effet, l'appropriation des méthodes et l'assimilation des ouvrages concernant l'entretien semi-directif nous auraient permis de percevoir que l'ordre et la place des questions structurent l'entretien et donnent plus ou moins d'importance aux thèmes/questions développés. Notre guide d'entretien comprenant quatre grands thèmes a permis, semble-t-il, un cheminement des réponses mais n'a pas évité d'influencer les réponses des interviewés.

La technique d'explicitation n'a pas suffisamment été expérimentée par l'interviewer pour qu'elle soit facilement pratiquée.

Ce manque repéré trouve probablement son origine dans un manque de cohérence avec les hypothèses de départ qui, à ce moment de la recherche, n'étaient pas totalement rédigées.

V.2. L'analyse des interviews

A travers cette partie de chapitre, nous synthétiserons ce qui a été abordé lors des trois interviews et les formes qu'ont pris ces échanges. Suivant la logique de la temporalité, nous présenterons les interviews dans l'ordre où elles se sont produites dans le temps avec une analyse tirée de la lecture flottante et des deux grilles précédemment développées.

V.2.a. Entretien N°1 avec Hercule

- La forme de l'entretien

L'entretien a eu lieu le 12 mars 2013 en fin d'après-midi dans son bureau. Hercule semblait s'attendre à un entretien semi-directif puisqu'il a laissé l'interviewer présenter le contexte de la recherche et le déroulement de l'interview une fois où les deux parties se trouvaient autour de la table avec le magnétophone en fonction.

Dans la globalité de l'interview, nous pouvons dire qu'Hercule laissait la place à l'interviewer dans la prise de parole qui pouvait intervenir pour reformuler ou demander des précisions. Cependant, nous avons préféré laisser libre cours aux réponses d'Hercule dans le but de recueillir le maximum d'informations. Vingt-cinq échanges se sont réalisés pendant 34mn40sd comprenant sept réponses aux questions de plus de dix lignes très développées.

Par l'outil *Grille d'analyse comparative des questions*, nous nous apercevons que neuf questions du guide n'ont pas été posées et qu'inversement l'interviewer a dû poser plusieurs questions pour recueillir une réponse adéquate ou développée. D'une part, ce phénomène pourrait s'expliquer par le fait qu'Hercule pouvait anticiper, sans le savoir, certaines questions qui ne se poseront pas. Et d'autre part, pour certaines questions la formulation, la forme et la densité des questions pouvaient être peu compréhensibles par Hercule.

- Le fond de l'entretien

Hercule se présente. Responsable du pôle éducation spécialisé depuis plus de quatre ans, il avait occupé les fonctions de formateur d'accompagnement puis de formateur permanent durant six ans. Il présente ses fonctions puis son rôle au sein d'un établissement de formation et d'une filière ayant un effectif plutôt important comparativement aux autres filières. Il précise les différentes voies d'accès avant de répondre aux questions plus générales concernant l'institut (valeurs, spécificités). Hercule précise avant tout le contenu pédagogique plutôt que le contenu favorisant la réflexivité. Cependant, celui-ci semble montrer une préférence pour les groupes d'accompagnement à la professionnalisation (GAP) qui semblent être une « une des marques de fabrique reconnues » [H7, (139)]. Hercule expose clairement son point de vue en matière d'hétéro et éco formation et insiste sur le fait que l'étudiant ait besoin des autres pour bien se former. Il relève une différence entre le formateur d'accompagnement et l'ingénieur formateur qui se voit attribuer une fonction d'ingénierie dans la mise en œuvre du projet pédagogique. Il explicite à plusieurs reprises la place de l'étudiant dans le dispositif de formation et met en avant que l'étudiant devient co-auteur du projet en donnant son avis sur l'organisation de sa formation et non évaluateur de ce qu'il a reçu. L'interviewé expose clairement l'organisation et la mise en œuvre de l'ingénierie pédagogique de la formation en faisant apparaître que l'ingénierie subit des mutations depuis les réformes du travail social de 2007 et 2009. Cette préoccupation inscrite dans son discours fait référence aux outils et méthodes pédagogiques mis en place par le référentiel de formation ainsi qu'aux incidences sur les pratiques des formateurs. Hercule enchaîne, par la suite, sur la place de l'alternance dans le processus de professionnalisation puis développe les moyens d'évaluations continue et certificative de la formation. Il présente alors un outil

appelé « journal » ou « carnet de bord » qui tend à se perfectionner pour en faire un outil performant. Pour finir, il présente le travail d'équipe par sa cohérence, son harmonisation et son organisation.

V.2.a. Entretien N°2 avec Donatien

- **La forme de l'entretien**

L'entretien a eu lieu le 13 mars 2013 à 14h30 au lieu de 15h. L'interviewer arrivant au sein de l'institut de formation en avance, il s'est trouvé que les deux parties se soient croisées de manière informelle dans les couloirs. Il nous apparaît important de préciser que cette situation vient définir le commencement de l'interview enregistré. En effet, lors de cet échange, l'interviewer a été amené à répondre aux sollicitations de Donatien en ce qui concerne les conditions et le déroulement de l'interview à savoir la structure globale du guide, le caractère anonyme de l'échange et l'enregistrement. A la mise en fonction du magnétophone, l'interviewer n'a pas eu le temps de prendre la parole. Donatien a, de suite, investi l'espace de parole aux interventions D1, l2 et D2, l15 pour se présenter et exposer ses idées en tête.

L'entretien s'est réalisé au moyen de 50 interactions durant 50mn35sd avec deux interruptions d'enregistrement consécutives à des interventions extérieures. Nous pouvons noter que les réponses de Donation étaient assez développées avec un discours parfois répétitif et assez difficile à transcrire. En effet, Donatien verbalisait des idées avec des phrases entrecoupées de précisions, incomplètes ou interrompues. Enormément de temps de pause du récit énoncés par l'interjection « euh » ont été transcrits par « ... ».

En comparant les questions posées à celles du guide d'entretien, nous constatons que l'interviewer a été amené à reformuler plusieurs questions par manque de précisions dans les réponses. Sept questions du guide n'ont pas été posées. Nous pouvons alors penser que le discours général de Donatien était assez répétitif, diffus et qu'une partie plus ou moins grande ne correspondait pas à l'objet de notre recherche.

- **Le Fond de l'entretien**

Donation commence l'interview par se présenter en détaillant son parcours de formations initiale puis continue l'ayant amené à la prise de ses fonctions actuelles de responsable de filière ETS/MA. Il enchaîne directement sur le phénomène de mutation

du travail social exposant la réorganisation de l'ingénierie. Il dévoile les incidences de ces réformes sur la typologie et les caractéristiques des groupes d'étudiants en mettant en exergue toute la complexité de la réingénierie qui doit s'adapter à ces nouveaux profils d'apprenants. L'intervention d3, (l27) a permis de stopper le monologue engagé pour débiter l'échange entre les deux parties. Donatien expose que ces réformes ont eu des conséquences sur la pratique des formateurs et responsables de filière qui ont un temps de travail de plus en plus important consacré à l'ingénierie. Par contre, celui-ci expose que cette réforme vient formaliser le travail partenarial avec les milieux de terrain et donnerait du crédit au formateur de terrain. Il met en parallèle la mise en place des référentiels et la professionnalisation par le développement de compétences des étudiants. Aussi, Donatien distingue l'autoformation de l'hétéroformation en interne à la filière et en partenariat avec d'autres filières de même niveau. A plusieurs reprises, l'interviewé explique que la progression cohérente de la formation s'inscrit dans une temporalité bien définie et que la formation par la réflexivité (sans pour autant faire usure du terme) part essentiellement des situations présentées par les étudiants. Il insiste alors sur le caractère expérientiel de la formation pour ouvrir sur la nécessité de créer un environnement de formation suffisamment bon dans le sens de l'écoformation. Donatien semble soucieux du bien-être de l'étudiant par un accompagnement de proximité et un respect du rythme d'apprentissage de chacun. Ce dernier fait alors allusion à un outil réflexif qui pourrait être développé et formalisé, à savoir le carnet de bord. Tout comme Hercule, Donatien expose qu'une partie des travaux demandée aux étudiants pourraient prendre l'essor par cet outil autoformatif. L'ensemble des travaux prescrit participerait à l'élaboration et à la production de savoirs en vue de la certification.

V.2.c. Entretien N°3 avec Maurice

- La forme de l'entretien

L'entretien a eu lieu le 19 mars 2013 à 13h dans son bureau. Maurice semblait être très occupé par son travail. Des étudiants entraient et sortaient du bureau pour compléter les dossiers de certification. Malgré tout, Maurice tenait à son engagement auprès de l'interviewer. Les conditions d'enregistrement et d'anonymat lui sont exposées au moment de la mise en fonction du magnétophone. Maurice émet un sourire gêné mais l'interviewer obtient son consentement sans difficulté apparente. Le thème de la

recherche et la trame globale des questions énoncées, l'entretien débute de manière très formelle. Durant cet échange de 35mn30sd, 39 interactions se sont réalisées avec un respect observable de l'ordre la trame des questions.

Dans la globalité de l'interview, nous pouvons dire que Maurice était particulièrement attentif aux questions en répondant à chaque fois de manière très précise à l'intitulé de la question. La réponse parfois succincte nécessitait une question complémentaire pour étayer les propos. Toutefois, il est noté que seulement deux questions du guide d'entretien n'ont pas été posée ; ce qui laisse supposer que Maurice n'anticipait pas les futures questions.

- Le fond de l'entretien

L'entretien débute par la présentation du poste de l'interviewé par la quantification de son temps de travail en fonction des différents postes ETS/MA et AMP. Maurice expose rapidement l'évolution de ses fonctions par l'absence de son responsable B.C. B. Malgré sa courte expérience sur ce poste, il explicite clairement les missions de l'ingénieur formateur en présentant les enjeux de sa pratique dans un contexte en pleine mutation. D'une part, les dernières réformes du diplôme viennent modifier les pratiques des formateurs par la semestrialisation et la certification de la formation. Et d'autre part, ces référentiels laissent place à la créativité et l'identité professionnelle du formateur. Maurice explicite que la particularité de la filière et formation ETS se fonde à partir du faible effectif des promotions permettant un accompagnement personnalisé et un travail autour de la technicité du métier assez privilégié pour faire émerger les compétences propres au métier d'ETS. Ce dernier semble maîtriser partiellement la définition des concepts liés à la réflexivité mais paraît très conscients des outils et méthodes réflexifs proposés dans le contenu de formation. Maurice prône les mérites de la méthode des groupes d'accompagnement à la professionnalisation où l'étudiant participe à une réflexion collective partant des situations de terrain de chacun. Son discours lors de l'entretien fait souvent référence à l'alternance et les allers et retours entre la théorie et la pratique ayant pour point de départ des séquences du journal de lecture, où son utilisation participe à l'autoformation réflexive de l'étudiant.

Le rôle du formateur se situerait, par une forme dialogique, dans l'accompagnement à cette réflexivité en prenant en compte deux paramètres temporels : celui du rythme

individuel de l'ETS et celui de la temporalité inscrite dans les référentiels. Le formateur permanent ou vacataire, par ses convictions et son expérience, serait garant de la transmission des valeurs de la filière, à savoir faire de l'étudiant un praticien réflexif et non un professionnel ayant appris une formation.

L'analyse et la synthèse des entretiens est un travail contribuant à l'analyse croisée des entretiens avec un retour sur les hypothèses de départ qui fondent notre sixième chapitre.

Chapitre VI : Analyse comparative du contenu des entretiens : interprétation

Par l'analyse de contenu des trois entretiens, nous avons repéré des unités d'enregistrement explicitées. Ces unités catégorisées par thèmes et sous-thèmes nous renvoient à trois grands domaines de recherche : l'ingénierie et réingénierie, la fonction du formateur et la pédagogie de l'alternance.

Par l'expérience de nos interviewés, nous avons la chance de recueillir une vision globale de la formation des travailleurs sociaux. En entrant en matière par des questions liées à l'interviewé nous les distinguons par leur temps d'expérience, leur fonction et la filière dont ils ont la responsabilité.

	Hercule	Donatien	Maurice
Centre de formation	Institut de formation T	Institut de formation O	Institut de formation T
filière	Pôle éducation spécialisé	Pôle technique spécialisé	Pôle technique spécialisé
Formation	Educateur spécialisé Moniteur éducateur Dont VAE et voie apprentissage	Educateur technique spécialisé Moniteur d'atelier	Educateur technique spécialisé Moniteur d'atelier Aide médico-psychologique
Année d'expérience formateur	2002 (11 ans)	2003 (10 ans)	2010 (3 ans)
Dont expérience responsable de filière	2008 (5 ans)	2003 (10 ans)	2012 (1 an)

Analyse comparative des fonctions des interviewés

La comparaison des trois entretiens met en avant des **similitudes** mais aussi des **différences**. Les thèmes regroupés nous donnent des informations essentielles et étayent nos hypothèses de recherche mais d'autres sous-thèmes se profilant viennent modifier notre perception des choses. D'une part, le **contexte de réingénierie** est omniprésent à l'esprit des interviewés. Ils mettent tous trois en avant que de ce contexte découle une réorganisation, une modification des pratiques, une complexité de la formation, en d'autres termes, une évolution du système de formation par l'intervention de l'environnement.

Ils n'abordent pas la formation avec autant de recul et de savoirs en matière de réflexivité comme nous aurions pu le croire. Néanmoins, leur discours sur le dispositif mis en œuvre pour la professionnalisation des travailleurs sociaux aborde à maintes reprises les concepts liés à la pratique réflexive. Nous posons l'hypothèse que le fait de ne pas verbaliser les termes scientifiques est en lien avec le manque d'explicitation de ces termes dans les référentiels et que c'est un choix des formateurs de ne pas tenir ce discours aux étudiants dès le début de la formation.

A la question posée « *Est- ce que le référentiel de formation fait la promotion de la réflexivité ?* » ([h16, (l 151)], [d26, (l 249)], [m21, (l 120)]), il est répondu « *non* » [D26, (l 250)] catégoriquement ou « *C'est pas écrit comme ça dans le référentiel de formation, dans le référentiel officiel. Il est question d'accompagnement à l'élaboration d'une posture professionnelle* » [H16, (l 153-154)].

Le contenu des entretiens laisse transparaître des éléments très intéressants qui modifient nos hypothèses ou alors qui modulent notre recherche avec un angle différent. Ce chapitre, espace de comparaison et d'interprétation des entretiens, sera pour nous l'opportunité de moduler encore et encore notre approche systémique.

Nous nous attarderons donc sur les effets que peut entraîner la réingénierie sur l'accompagnement des étudiants par des formateurs sollicités dans leur ingéniosité. Ces formateurs responsables de filière, désireux de pouvoir répondre aux obligations extérieures tout en préservant les valeurs de fondement des centres de formation, revisitent ou inventent de nouveaux outils réflexifs.

Dans le but d'interpréter au plus près des discours de ces trois formateurs/ingénieurs, nous appuierons notre recherche sur cinq tableaux d'analyse comparative disponibles en annexe 11 :

- Analyse comparative de l'hétéroformation
- Analyse comparative de l'autoformation
- Analyse comparative de l'écoformation
- Analyse comparative du Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation
- Analyse comparative de l'outil « journal »

Ces outils d'analyse, réalisés à partir des grilles d'analyse d'entretien, nous permettent de relever les séquences plus ou moins longues en vue d'une interprétation finalisant notre recherche.

VI.1. La part de l'éco formation dans la tripolarité de formation

La formation expérientielle par alternance, s'adressant à des adultes, recherche l'autonomie d'apprentissage pour l'émancipation de la formation et faire des individus des praticiens réflexifs. L'autonomie de formation n'est pas chose aisée lorsque des éléments antérieurs et actuels viennent interférer dans l'apprentissage à la réflexivité : famille, habitus de scolarité traditionnelle, partenariat lieu de stage/centre de formation difficile, manque de motivation individuelle.... Autant d'éléments qui complexifient le système de formation d'un ETS et plus précisément LE système individuel de chaque ETS, puisqu'ils sont différents par leur individualité.

Les responsables de filière des instituts de formation T et O recherchent à mettre en œuvre un dispositif de formation qui privilégie le facteur humain. Il serait bien extrémiste qu'une école de travailleurs sociaux ne se préoccupe pas de l'individu. Mais à l'analyse des entretiens, il nous semble que l'objectif principal est de créer les conditions optimales pour la professionnalisation individuelle des étudiants et d'inclure l'étudiant comme co-auteur du dispositif de formation.

Il est souvent fait référence aux mutations actuelles de l'ingénierie qui vient solliciter la tripolarité de formation : par soi, par les autres, par les choses (Rousseau) ou par l'auto-l'hétéro-l'écoformation (Pineau). Le contexte de réingénierie met en évidence que l'environnement tient une place toute particulière dans un système et vient de plus en plus impacter les dispositifs de formation. « *Les entretiens individuels que peuvent avoir les étudiants avec leur formateur d'accompagnement qui là aussi, dans le cadre des entretiens permet de revenir sur la dynamique de formation en général (éco), sur l'engagement de l'étudiant dans sa formation (auto), éventuellement de revenir sur les situations vécues en stage (hétéro)* » [H15, (1 147-150)]. L'apprenant prend une place particulière dans le système de formation puisqu'il est acteur et co-auteur du dispositif de formation.

II.1.a. La professionnalisation par les autres

Les trois interviewés accordent plus ou moins d'importance à l'hétéroformation. Nous pourrions poser l'hypothèse qu'ils ne conscientisent pas entièrement ce qu'ils savent de

l'hétéroformation ou alors que l'interviewer n'ait pas suffisamment recherché l'explicitation de ce sujet.

La formation par les autres englobe trois dimensions, ou groupes sociaux : le groupe d'étudiants, les formateurs, les autres.

➤ **La formation par le groupe d'étudiants**

Chaque responsable de filière présente le groupe d'étudiant comme ressource à la réflexivité.

« Ils parlent de la formation, ils parlent de ce qu'ils vivent, ils sont entre eux et ils se nourrissent les uns les autres » [D32, (1 287-288)]

Quel que soit l'effectif, pour une formation ES ou ETS, la séance de travail en groupe restreint offre des conditions idéales pour la réflexivité. L'étudiant arrive avec ses expériences et présente à l'ensemble du groupe l'avancement de sa réflexion par rapport à une situation.

« L'intérêt c'est aussi qu'ils exposent leurs travaux et après il y a un échange avec chacun et ce qui permet de réinterroger à nouveau leurs pratiques » [D28, (1 264-265)]

« Cette forme de cours permet aux étudiants d'être plus dans une confrontation de leur théorie et de la pratique des autres mais aussi de la leur » [M23, (1 146-148)]

L'effort d'explicitation est la première étape pour définir la situation d'appel et la mettre en mot. L'échange collectif qui suit permet à l'étudiant d'avoir un retour réflexif, de mettre en question sa situation, d'y être confronté et de réfléchir à nouveau. Ces situations explicitées font souvent état de départ de recherche dans les écrits de certification. La réflexion collective devient donc le point d'ancrage, pour certains étudiants, à la production de savoirs. Hercule insiste sur la présentation des groupes d'accompagnement à la professionnalisation qui serait le travail de groupe le plus réflexif et pertinent dans la formation des éducateurs. Nous détaillerons cet outil en fin de recherche mais le GAP entre entièrement dans l'hétéroformation.

« C'est l'accompagnement à la professionnalisation qui se fait de manière collective via les groupes d'accompagnement à la professionnalisation » [H7, (1 40)]

« Le propre du GAP est l'hétéroformation car c'est dans le partage et le collectif qu'on se forme » [H8, (1 52-53)]

Quant à Donatien, il expose à plusieurs reprises la force du groupe d'étudiants au sens large. Les journées transversales regroupant les étudiants de plusieurs filières de même niveau permettent la confrontation des pratiques de métiers, différents par les missions mais similaires par une partie du référentiel de formation.

« On travaille en concomitance avec les ES et les AS » [D12, (l 102-103)]

« On est sur la 1^{ère} année à 70% de temps commun avec les ES » [D12, (l 109-110)]

« Les autres collègues ES, ont bien aussi le même public » [(D21, (l 175)]

Donatien met en avant l'importance de la transversalité de la formation qui permet à l'apprenant de se familiariser avec les autres métiers pour l'exercice de sa profession au sein d'une équipe pluridisciplinaire. Tandis que Maurice et Hercule pratiquent ce genre de regroupement mais de manière plus ponctuelle.

« Les journées de transversalité, tout ce qui permet aux filières de se rencontrer entre différents corps de métier » [M18, (l 97-98)]

« On a eu des cours en commun entre ETS et ES. Ce sont des choses pas monnaie courante mais qui se font » [M19, (l 106-107)]

Il est également présenté par Hercule que la dynamique de chaque groupe de travail dépend de la participation des membres qui deviennent donc auteurs de leur hétéroformation.

« C'est à chaque groupe de définir son fonctionnement et puis la manière dont il a envie de travailler. Donc les formateurs vont aussi s'adapter aux groupes à la dynamique de ces groupes et aux désirs de ces groupes » [H22, (l 213- 214)]

➤ **Le formateur**

Nous aurions pu intituler cette petite partie « le formateur d'accompagnement » ou « l'ingénieur formateur » mais il transparaît dans les trois interviews que le formateur permanent est à la fois formateur d'accompagnement et coordinateur de formateurs occasionnels ou vacataires qui ont un rôle très important à jouer. « Le formateur » est donc pris en compte de manière globale puisqu'il peut être permanent, vacataire, accompagnateur individuel, professionnel.

- Le formateur permanent

Il est à la fois un formateur d'accompagnement et un ingénieur formateur. Il crée les conditions nécessaires pour une bonne hétéroformation en rassemblant les acteurs du dispositif pour des ateliers réflexifs.

« Chaque étudiant va exposer de là où il en est dans sa démarche, et après les formateurs qui sont présents alimentent la réflexion » [D33, (1 297-298)]

« Ils nous exposent, et on est tous présents, les formateurs permanents [...] avec ses pairs » [D38, (1 358-359)]

Le formateur d'accompagnement prend place dans la dynamique collective comme étant l'animateur de la « bonne marche » du groupe sans pour autant être moteur unique de la vie du groupe. Il anime, régule, observe, distribue la parole, fait produire un travail de groupe sans pour autant automatiquement participer à la production. Dans une forme dialogique de la relation d'accompagnement, le formateur participera à l'intercompréhension d'une situation, d'une commande.

Il se repère comme celui qui mène le suivi des GAP, comme tuteur de formation. Il est garant du suivi et de l'accompagnement de l'étudiant dans son projet de formation. Il adapte donc sa pratique en fonction de l'individualité de chacun. Son action se situe alors dans un accompagnement individuel par l'entretien régulier.

« Troisième élément (réflexif) ce sont les entretiens individuels que peuvent avoir les étudiants avec leur formateur d'accompagnement [...] qui permet de revenir sur les situations vécues en stage » [H15, (1 147- 150)]

« Tout ce qui tourne autour du suivi individuel qui s'organise autour d'entretiens » [M9, (1 46-47)]

La réforme du diplôme a permis de mettre en place un référentiel inscrit dans une certaine temporalité. Les bilans réguliers permettent au formateur d'accompagnement de repérer l'individu en difficulté et d'adapter sa pratique en fonction des besoins de l'étudiant.

« Qu'est ce qu'il faut mettre comme accompagnement derrière dans la mesure où il est en difficulté » [D41, (1 390)]

Par son action et son identité professionnelle, le formateur d'accompagnement va transmettre des valeurs en lesquelles il croit, il pratique. L'harmonisation entre les pratiques de formateurs se fait par les thèmes étudiés en réunions régulières mais les formateurs n'approchent pas les thèmes avec les mêmes outils et de la même façon.

« Ça dépend surtout des pratiques des formateurs d'accompagnement » [H20, (l 195)]

« Ils vont le conseiller aux étudiants [...] ça reste lié à la propre connaissance des formateurs avec cet outil là » [H20, (l 198)]

- Le formateur occasionnel

La formation ETS ayant un petit effectif d'étudiants, l'équipe de formateurs permanents est assez restreinte. Il est courant de faire appel à des formateurs vacataires, extérieurs et souvent en situation de poste d'éducateur.

« Je dirais qu'on choisit pas non plus n'importe quel professionnel... et qu'on choisit des professionnels qui ne sont pas éloignés de la formation et qui nous semblent avoir compris ce qu'était un écrit et ce qu'attendaient les jurys dans le cadre d'un diplôme d'état. Je dirais que les professionnels qu'on choisit pour assurer ce suivi de dossier ont aussi des compétences de formateur qui sont certaines » [M36, (249-252)]

C'est une stratégie entièrement propre à la filière que de prendre la décision de faire intervenir des formateurs vacataires référents d'un écrit de certification ou d'un travail dirigé sur plusieurs séances. D'autres filières comme celle de Donatien, préfèrent mettre en œuvre l'accompagnement par les formateurs permanents et cibler l'accompagnement individuel sur la réalisation du mémoire par exemple.

« On a fait le choix avec B.C. de prendre un intervenant pour environ 8 étudiants pour suivre chacun des écrits... à savoir que les ETS 3 ont actuellement trois écrits plus leur mémoire... donc ça veut dire qu'ils ont un intervenant pour chaque écrit » [M34, (l 240-242)]

L'alternance entre la théorie et la pratique se réalise bien évidemment par des périodes successives de pratiques sur les lieux de stage ou d'emploi et de semaines de regroupement à l'école de formation. Mais on pourrait approcher l'alternance au sein même du dispositif de formation. En effet, les étudiants alternent entre formateurs permanents et formateurs occasionnels qui sont des professionnels extérieurs. Le regard sur la pratique et la mise en sens se fait différemment.

- Les professionnels de terrain

Ce groupe d'acteurs peuvent comprendre autant les professionnels accompagnant les étudiants dans leur pratique que les professionnels accompagnant les mémoires individuellement.

« C'est-à-dire que les intervenants viennent avec à la fois, leur témoignage, un apport sur leur propre pratique et forcément un apport théorique » [M23, (l 142-144)]

L'intervenant extérieur est souvent expérimenté dans un domaine de formation par leurs parcours de vie professionnelle et de certification.

« Alors sur la production du mémoire, on a un accompagnement...Les accompagnants accompagnent deux personnes » [D33, (1 292-293)]

Pour en revenir à notre modélisation systémique, nous pourrions situer ces acteurs dans plusieurs sphères. Le professionnel expérimenté encadrant un stagiaire peut également être vacataire dans un centre de formation.

Leur contribution à la formation des étudiants est essentielle et fait preuve d'un partenariat évident entre les champs du système. L'interrelation des éléments se repère tout simplement autour d'une journée d'ateliers réflexifs rassemblant les acteurs pour le projet de formation de l'étudiant.

« On fait un temps collectif à Noël, un temps collectif en février et un temps collectif en avril. Le but de ça c'est que...quand je dis temps collectif, il y a tous les ETS qui sont présents et tous les formateurs (professionnels accompagnants) qui sont présents. Alors suivant l'importance du groupe, on coupe ou pas. Ce qui fait que chaque étudiant va exposer de là où il en est dans sa démarche. Et après les formateurs qui sont présents alimentent la réflexion. Donc on est vraiment sur un travail collectif aussi sur ces temps là... » [D33, (294-298)]

Ces entretiens ne font pas ressortir suffisamment la relation partenariale entre les formateurs d'accompagnement et de terrain mais il est régulier que des journées de rencontres se réalisent ponctuellement. L'interrelation entre ces acteurs vient enrichir l'action que chacun exerce auprès de l'étudiant et participe à la cohérence de l'accompagnement.

L'hétéroformation est pour certains formateurs le propre de la formation expérientielle mais elle laisse entendre que l'individu est auteur de la dynamique collective et qu'il puise auprès de l'autre ce qu'il a envie et besoin de développer. Il n'y aurait donc pas d'hétéroformation sans autoformation pour la professionnalisation d'un individu réflexif.

II.1.b. L'autoformation expérientielle

Par l'analyse des trois entretiens, nous vérifions qu'il n'ait pas de formation expérientielle sans la dimension d'autoformation construite à travers les autres et dans un environnement. Par autoformation nous n'entendons pas « auto » comme « seul ».

Mais nous l'entendons comme une formation par « soi », par son parcours de vie professionnelle et ses acquis, par l'action mise en œuvre.

« Surtout quand on a trente ans et qu'on a déjà une expérience de vie et se remettre le pied à l'étrier, c'est pas toujours si évident que ça » [D11, (l 92)]

Le dispositif de formation laisse entendre dès le début que l'étudiant doit investir sa formation par alternance, développer des capacités nécessaires à l'autonomie d'apprentissage.

« Pour que les étudiants expérimentent dès la première année ce que c'est la relation éducative et expérimentent, découvrent ce qu'est un établissement social, médico-social, ce que c'est qu'une équipe pluri-professionnelle » [H13, (l 124)]

L'acteur/auteur de sa formation est responsable de son projet. Il est auteur de son projet de professionnalisation, auteur par ses actions mises en œuvre au sein d'un dispositif de formation. L'ingénierie pensée invite l'individu à faire ses choix, à rechercher, à construire et s'investir dans la formation proposée. Le formateur accompagne donc l'autoformation de l'étudiant.

« L'enjeu pour le formateur est de réussir à préserver cette auto-formation dans ce cadre qui se précise. » [M25, (l 167-168)]

« vous proposez déjà à la personne qui vous accompagne dans la production de votre mémoire » [D29, (l 271)] dit Donatien à ses étudiants.

« On part de ce que l'étudiant propose » [D30, (l 275)]

« On se nourrit en premier lieu de ce qu'apportent les étudiants » [H22, (l 212)]

Le rapport au savoir et à la production de savoirs sont différents d'un individu à l'autre et ce n'est pas parce que la personne a des capacités d'assimilation d'un enseignement distribué qu'elle sera un bon professionnel. Le formateur repérera l'implication de l'étudiant plutôt que l'objectif accompli.

« Ce qui nous intéresse c'est plus la démarche d'engagement de l'étudiant et de réflexion sur sa pratique pendant un TD que le résultat même » [H17, (l 165- 166)]

Il appartient donc à l'étudiant motivé, volontaire de s'impliquer dans son projet.

« L'engagement de l'étudiant dans sa formation » [H15, (l 149)]

« On évalue l'implication de l'étudiant dans le module » H17, [(l 164-165)]

Cet investissement est observé, repéré, évalué par le formateur avec différents outils. La participation aux séances de travail, les apports réflexifs que chacun fait au sein d'un atelier est relevé par le formateur.

« Ils se constituent en groupes et en sous groupes, ils choisissent un auteur et puis ils bossent dessus. C'est-à-dire qu'ils font un travail de recherche pour savoir » [D47, (l 438-440)]

Mais la capacité à transcrire le cheminement réflexif, les travaux de recherche est également attendue par les formateurs.

« La capacité à présenter les situations vécues, la capacité à les questionner, à dire sa pratique, à questionner sa pratique, à se remettre en cause » [H18, (l 172-173)]

« L'écrit est nécessaire pour pouvoir penser sa pratique, la mettre en questionnement, la mettre en analyse sous forme d'hypothèse de compréhension » [H 15, (l 145-146)]

« Ils sont amenés à expliquer comment, à partir de constats, quelles actions ils engagent » [D28, (l 259)]

L'apprenant peut avoir différents chefs de motivation comme la recherche d'une reconnaissance de ses compétences et capacités, l'émancipation de l'accompagnement en vu d'une autonomie réflexive. Il se détache progressivement de l'enseignement traditionnel pour construire sa propre formation et développer ses compétences.

« Eux ils avaient à construire, les personnes en voie directe...les personnes en situation d'emploi, il faut qu'ils déconstruisent pour reconstruire » [D36, (l 330- 332)]

Chacun des étudiants présente des capacités particulières, propres à son parcours, avec une temporalité qui leur est propre. Les étapes se font progressivement, chacun chemine avec un rythme particulier. Les réformes des diplômes viennent rythmer semestriellement le dispositif de formation en présentant une temporalité des contenus et de leur évaluation précise. L'enjeu pour le formateur serait alors de pouvoir préserver la temporalité de chacun.

« Je dirais que les étapes se font en fonction du rythme de chaque étudiant. Elles suivent l'entrée dans la lecture, dans le moment sculpturale de la lecture et de l'écriture qui sont différentes d'une personne à l'autre nécessairement. Y'en a qui vont commencer dans la lecture et qui vont se concentrer dans la première année dans l'écriture. Et d'autres pour qui la lecture est beaucoup plus compliquée et nécessite de passer par des journaux, des revues, des articles de type ASH, et qui vont progressivement rentrer dans la lecture ce qui leur fait prendre un peu plus de temps à rentrer dans l'écriture. Y'a pas de choses qui seraient formalisées pour un groupe qui serait rendu homogène, je dirais sur l'ensemble d'une promo » [M33, (l 228-234)]*

Le journal de lecture, journal de bord ou carnet de bord, un outil en cours de formalisation et prenant des appellations différentes en fonction des formateurs, serait

alors un outil relevant de l'autoformation. Il appartient à chacun de se l'approprier et de l'utiliser et permettrait à l'étudiant d'être détenteur de sa recherche en socialisant tout ou partie de sa réflexion.

« Ils peuvent avoir, je dirais, un pouvoir d'autocensure déjà et donner à lire des parties qui seraient socialisables » [M26, (l 209-212)]

Plus qu'acteur, l'étudiant renforcerait sa place d'auteur de sa formation. Il fait le lien entre les champs de formation, il est passeur de pratiques entre les lieux de stage et entre l'école et le terrain. Il articule le système par ses allers et retours réflexifs et devient responsable de la bonne conduite de son projet.

II.1.c. L'écoformation trans-formatrice

Les choses de l'environnement semblent prendre de plus en plus de place dans la tripolarité de la formation. Les choses représentent l'environnement, ce qui n'est pas du ressort de l'auto ou l'éco formation. C'est l'utilisation de termes objectifs comme le « ça » ou les « choses » qui nous fait dire que l'écoformation reste un domaine suffisamment vaste pour la qualifier de floue. La temporalité, l'espace, la dynamique, l'ambiance pourraient être des éléments de notre système qui en relèvent.

L'écoformation jouerait un rôle si fondamental qu'elle impacterait à juste titre sur la formation de l'acteur central. Nous avons précisé en première partie du mémoire que la rétroaction étant le fait d'un retour sur l'action permettant à l'individu de faire une nouvelle action (et non pas la refaire) consécutive à la prise de conscience, l'intégration ou l'impact d'un facteur extérieur.

L'environnement de notre système serait donc composé de choses qui interviennent sur d'autres choses en interrelation. Les entrées et les sorties situées à la limite du système seraient alors le mode d'intervention de l'environnement.

Lorsqu'Hercule verbalise « On fait des bilans semestriels avec les étudiants à partir de trois items : les contenus de la formation, bilan fait avec les étudiants, leurs avis sur les contenus de formation, leurs avis sur le rythme d'alternance et leurs avis sur l'environnement de la formation » H 10, (l 68-71), il fait apparaître que l'individu participe, par des bilans semestriels, à l'évaluation des contenus de formation (mise en œuvre du dispositif), du rythme d'alternance (temporalité du dispositif) et de l'environnement (conditions de travail). L'étudiant

acteur/auteur de son processus de professionnalisation est mis en lien avec son environnement par l'entretien individuel régulier en partie. « On ne peut professionnaliser les personnes : seules celles-ci peuvent se professionnaliser si elles en ont la motivation et le pouvoir (auto), et si elles trouvent un contexte favorable pour s'engager dans une telle entreprise » (Le Boterf, 2004, p372).

➤ **L'environnement**

Les dernières réformes des métiers du secteur social et médico-social ont eu des répercussions directes sur les dispositifs de formation conçus. Ces réformes sont apparues suite à une évolution du secteur tant concernant le public pris en charge que le contexte socio-économique. Les exigences de terrain sont telles qu'aujourd'hui le cadre législatif prévoit que les compétences des professionnels soient répertoriées, qualifiées et quantifiées.

L'« Ingénierie [...] qui s'appuie de toute façon sur le référentiel fixé par l'état dans le cadre du DEETS » [M14, (l 71-73)]

Les référentiels fixés par l'état exposent ce que les centres de formation doivent mettre en place et les régions, organismes financeurs de la formation adulte, contrôlent la mise en œuvre des dispositifs.

« Le contrôle de la direction régionale de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale fait qu'on est quand même obligé de rester dans les clous du référentiel de formation qui définit nationalement quels doivent être les contenus de chaque formation ». [H13, (l 110-112)]

Le contexte de mutation implique des évolutions de pratiques de la part des formateurs et renforce l'idée que la professionnalisation des étudiants par le développement des compétences se fait selon une certaine temporalité, dans un dispositif institutionnel bien formalisé.

« Dans ce contexte de mutation serait ça, de tendre vers la compétence pour que les étudiants qui sortent ne soient pas seulement des personnes qui auraient appris leur formation à travers une théorie mais qui pourraient la mettre en lien avec une pratique qu'ils auraient expérimentée, donc on tend à faire des praticiens réflexifs » [M12, (l 62-65)]

➤ **Le dispositif en mutation**

Les référentiels prévoient une organisation des contenus de formation par modules, et la mise en place des crédits européens régule temporellement la disposition des modules

en vue de la certification. La mise en crédits européens, permettant de revoir la progression pédagogique, harmonise les contenus des écoles de formation.

« Ça se passera différemment puisqu'on est en train de mettre en place les ECTS, les crédits qui permettent d'harmoniser au niveau européen les différents diplômes et qui font un découpage par module. Et dans chaque module... chaque module doit être suivi sur un certain nombre d'heures et chaque module est découpé en différents cours dont les intitulés sont précisés dans le dossier ECTS... Avec en face de chaque cours, une colonne qui indique le semestre auquel ce cours doit être dispensé. Donc voilà, là on est vraiment dans des choses qui sont beaucoup plus formalisées et qui laissent forcément moins de place à la personnalité des formateurs » [M24, (l 158-164)]

Il est facilement repérable à l'analyse des contenus d'entretien que les trois formateurs sont actuellement préoccupés par cette temporalité qui est l'occasion de déconstruire et de reconstruire le dispositif de formation prévu.

« Ça vient modifier l'organisation de la formation qui maintenant est organisée en semestre, en module » [H17, (l 161-162)]

Cette semestrialisation ne semble pas être mal perçue par les interviewés n'ayant pas suffisamment de recul sur les bénéfices apportés après plusieurs années de mise en œuvre. Cependant, il nous semble qu'une certaine inquiétude se lit quant au fait de pouvoir préserver l'individualité de chacun avec un rythme d'apprentissage et une identité professionnelle qui lui sont propres. La certification globale a laissé place à une certification par domaine de compétences ne se compensant pas. Ce qui induit que l'étudiant se doit d'être bon dans tous les domaines d'exercice du métier. Donatien exprime [D10, (l 70- 81)] que dans une équipe les membres travaillent par altérité en respectant et usant des forces et des faiblesses de chacun ce qui laissait entendre que si le professionnel était moins fort dans une compétence, il pouvait compter sur son collègue, et vice et versa. Le référentiel de certification suppose que l'étudiant ait acquis toutes les compétences.

La semestrialisation est toutefois une force selon les formateurs puisqu'elle permet, au moyen de bilans réguliers, de réajuster en permanence les contenus de formation. Les formateurs associent les étudiants dans cette démarche et ce serait cette interrelation même qui serait bénéfique à la formation individuelle. Plus l'étudiant prend part au dispositif, plus l'écoformation prend sens. La « *cohérence de la construction pédagogique de la formation* » [D11, (l 88)] se travaille par l'action partenariale de l'ensemble des formateurs et étudiants grâce aux réunions de synthèse et aux entretiens individuels suggérés par la semestrialisation du dispositif.

« Ce bilan, des points réguliers en réunion de filière qui sont fait tout au long de l'année avec des bilans semestriels » [H10, (1 79-80)] permet une « modification de contenu pédagogique soit en terme de volume horaire [...] soit en terme de contenu de formation qu'on fait évoluer parce qu'il y a une demande des étudiants » [H10, (1 83-85)]

La temporalité de l'alternance est un dispositif cohérent pour la professionnalisation des métiers du secteur social et médico-social, toutefois elle est appliquée différemment selon les centres de formation. Certains, comme celui de l'IF O, privilégient un temps d'adaptation en début de formation avant l'entrée en alternance. D'autres, comme l'IF T, choisissent d'intégrer dès le début l'étudiant dans une dynamique de travail par alternance afin de le confronter à la concomitance des lieux de pratique et de théorie.

Ces choix se conçoivent dans l'intérêt du projet de formation de l'étudiant.

« Il faut donner du temps aux personnes » [D11, (1 93-94)]

« Le premier volume de formation sur la première année, il correspond à quasiment à la moitié finalement du temps de formation » [D11, (1 95-96)]

Les responsables de filières prêtent une attention particulière aux conditions d'accueil et de travail des étudiants dans un environnement propre au centre de formation.

« L'environnement, les conditions matérielles d'accueil, les conditions de disponibilité du personnel qu'il soit pédagogique, technique, administratif etc... participe du bon fonctionnement de la formation » [H10, (1 72-73)]

L'écoformation se précise donc en se déterminant par la dimension spatio-temporelle pensée pour la professionnalisation.

Nous pourrions croire que l'imposition législative des référentiels laisse peu d'espace aux valeurs véhiculées par la personnalité, l'expérience et l'identité professionnelle du formateur ; cependant nous comprenons qu'une marge de manœuvre est possible.

Donatien, Hercule et Maurice usent des forces de leurs promotions pour concevoir un dispositif adéquat aux mesures législatives prises. L'effectif de la promotion devient un facteur environnant impactant la forme des séances de travail.

Tandis que Donatien fait le choix de rassembler les filières pour transversaliser la formation, Maurice met en place majoritairement des travaux de petits groupes alors qu'ils ont le même référentiel. Ces choix se justifient tous et dépendent de l'orientation pédagogique pensée par les responsables de centres de formation.

➤ **Les acteurs au sein d'une dynamique de formation perceptible**

Les réformes définissent les compétences que doivent avoir développées les étudiants par les référentiels. Les profils de ces étudiants deviennent de plus en plus hétérogènes grâce à l'essor des nouvelles formes de formations. Les passerelles, les formations continues et les reprises de formation en vue d'une reconversion complexifient le travail des formateurs qui doivent conjuguer un accompagnement adapté à tous.

Selon Donatien, *« l'impact des réformes sur la formation fait que le profil des candidats a changé [...] qui sont hors secteur »* [D1, (l 10- 12)], l'environnement de travail serait alors modifié par ce que le formateur met en place pour répondre à cette complexité.

Donatien a souhaité diversifier l'accompagnement en élargissant son équipe de travail. [D6, (l 38)]. La multiplication des regards de formateur permet de mettre en œuvre un dispositif différemment.

Maurice, quant à lui, cherche à protéger les outils de travail réflexif et les valeurs de la filière auxquelles il attache une grande importance.

« Travail de conception [...] qui se traduit dans la mise en place du dispositif de formation mais aussi dans le fait de véhiculer des valeurs pédagogiques et de les donner à voir aux étudiants » [M14, (l 73-75)]

« Le texte réglementaire qui régie le DEETS est déjà bien défini mais il laisse la possibilité aux écoles et encore plus précisément aux formateurs d'y mettre leur touche personnelle au niveau pédagogique » [M15, (l 78-80)]

Cette mutation du contexte de formation renforce des outils pertinents déjà utilisés ou laisse place à la créativité des ingénieurs formateurs. Ceux-ci ont le souci de pouvoir trouver des supports de travail parallèles ou complémentaires à ceux nécessaires pour parvenir à la validation des compétences. L'objectif étant de faire des étudiants des praticiens réflexifs, des professionnels compétents et non des étudiants certifiés.

Nous avons choisi de développer deux outils réflexifs communs aux pratiques des trois formateurs : le Groupe d'accompagnement à la professionnalisation (ou tutorat) et le Journal.

VI.2. Entre intime et extime, deux outils réflexifs

Les outils et supports pédagogiques utilisés par les étudiants et proposés par les formateurs se veulent être investis. Il n'est pas question de distribuer un savoir mais de guider, d'accompagner l'étudiant dans son autoformation.

Les supports GAP et « Journal » favoriseraient la réflexivité de l'étudiant en entendant ce que peuvent en dire des formateurs expérimentés.

D'une part l'intérêt du GAP se situerait dans la réflexion commune à propos de situations individuelles explicitées par l'un des étudiants et nécessitant « une recherche de connaissances et de moyens d'interventions dans plusieurs domaines à la fois » (Lemay, 1993, p45)

Et d'autre part, l'outil journal serait le catalyseur de recherches de l'étudiant qui le positionne à la fois comme acteur de la formation et auteur de sa professionnalisation par ce qu'il décide d'extérioriser de sa réflexion.

VI.2.a. Le Groupe d'accompagnement à la professionnalisation (GAP)

Qu'il soit appelé « groupe de synthèse », « groupe d'analyse des pratiques » ou « groupe d'accompagnement à la professionnalisation » ce groupe de travail trouve sa spécificité selon trois dimensions : La temporalité, les acteurs et l'objet commun.

Ils se caractérisent comme étant des groupes restreints de maxi 12 étudiants et un formateur d'accompagnement permanent à l'école. Les tables sont généralement installées en cercle. Les séances se déroulent sur trois heures.

- Les GAP se réunissent une fois par semaine de regroupement généralement, donc une fois par mois tout au long de la formation. Donatien émet une distinction quant à la fréquence moindre pour les premières années puisqu'ils ont des séquences de regroupement plus étendues. La régularité des GAP serait directement liée au rythme d'alternance ce qui induit que la formation des ETS en première est majoritairement axée sur la partie théorique.
- L'intérêt de cet accompagnement figure en partie dans la présence continue d'un même formateur d'accompagnement à la professionnalisation. Ce

formateur, appelé GApEur, est donc repéré comme le plus proche de l'étudiant, comme un tuteur de son projet de formation.

- L'objet commun se situe en son contenu, support à la réflexivité. L'ensemble du groupe travaille de manière réflexive sur les situations de chacun.

Hercule voue beaucoup d'intérêt à la mise en œuvre de ces temps de réflexion. L'analyse du contenu de son entretien fait souvent référence à ces séances.

« Trois heures durant lesquelles les étudiants vont revenir sur leurs pratiques de stages, qu'ils vont travailler, mettre en sens collectivement et avec le formateur d'accompagnement en essayant d'articuler au maximum les expériences vécues et une mise en sens étayée par des éléments théoriques » [H7, (l 46-49)]

« C'est le retour et la mise en sens de sa pratique en y intégrant les dimensions, le registre affectif émotionnel, analyse de sa posture, explicitation de sa pratique à savoir dans quel contexte j'agis, présentation du cadre, présentation d'un contexte, pourquoi je l'ai fait ? Qu'est ce que j'ai fait ? Comment je l'ai fait ? Description de sa pratique. Mise en sens soit du côté de la cause soit du côté de l'intentionnalité » [H 15, (l 133- 137)]

Le travail est réflexif dans le sens où il fait intégrer les champs de formation par une pédagogie du questionnement que le formateur met en place. Celui-ci invite fortement l'étudiant à s'approprier progressivement cet espace-temps et être force de proposition dans son contenu et sa dynamique.

Maurice retrace l'origine du GAP pour expliciter le fait qu'il n'est pas un groupe d'analyse des pratiques mais que le GApEur s'inspirent de leur fonctionnement pour animer les séances.

« Historiquement les GAP c'était les groupes d'analyse des pratiques, il y a plusieurs années de ça, je dirais 10/15ans encore. Pour pas qu'il y ait de confusion dans l'esprit des étudiants, c'est devenu le groupe d'accompagnement à la professionnalisation. À savoir que pour autant on n'a pas abandonné l'idée de l'analyse des pratiques, mais c'est plus en filigrane, et que c'est au GApEur de ramener cette idée » [M22, (l 133-137)]

Maurice décrit ces séances comme étant les plus propices à la pratique réflexive.

« En tout cas, dans le GAP, c'est le lieu où les étudiants peuvent ramener des situations du terrain et à les confronter à l'avis des autres ou à l'expérience des autres. Et du coup prendre un peu de recul par rapport à des situations qu'ils choisissent de ramener. À savoir que le lieu du GAP est un espace de confidentialité où on demande aux étudiants d'avoir une posture de non jugement par rapport à ce qui est ramené en terme de situation qui pourrait être parfois de l'ordre de l'intime » [M21, (l 126-130)]

L'espace temps du GAP est consacré à la confrontation, à l'intégration des expériences et avis de chacun permettant de prendre du recul par rapport à la situation que l'étudiant choisi d'explicitier.

Donatien verbalise que les GAP, groupes d'analyse des pratiques, sont des temps de mise en question des situations permettant d'apprécier le cheminement réflexif de l'étudiant.

« On vient de les faire interroger sur les pratiques qu'ils développent, et bien sûr, préalablement, il y a des apports théoriques » [D28, (l 261)]

« On voit les questions auxquelles, elle a été confrontée. Elle a pu les comprendre, mais on en parle au moment des groupes d'analyse de la pratique aussi, ça c'est un bon outil aussi. Pour parler aussi de ce qu'ils vivent sur le terrain. Donc il y a un début d'accompagnement au niveau des GAP et puis donc à l'issue du semestre, la personne expose » [D38, (l 362-364)]

Ces temps seraient des lieux d'ancrage de la réflexion, des points de départ des questions de recherche pour la réalisation des écrits de certification.

« On sait que c'est un objet qui va être abordé en GAP » [H22, (l 210)]

Cet espace de confidentialité serait donc un lieu de socialisation de sa réflexion sur la pratique ou la règle de non-jugement des situations explicitées avec l'affect éventuel créerait une dimension humaine toute particulière.

Ce lieu de rassemblement serait alors une interface, une intersection des champs théorie/pratique/personnel et éventuellement un retour sur les expériences antérieures. Ce serait également un lieu d'intersection des autres séances de travail des écrits de certification. Un lieu où l'ensemble des acteurs (hétéro) interagissent suite à une situation professionnelle individuelle étayée (auto) dans un cadre de travail spécifique (éco) institutionnalisé et régulé par l'action de chaque individu.

Est-ce que nous pourrions dire que le GAP représente une interface à l'alternance où la réflexion personnelle se socialise ?

Entre intime et extime, un autre support à la réflexivité est utilisé par chacun des établissements de manière plus ou moins formalisée : le journal.

VI.2.b. Le journal de bord, outil interface du système

L'outil « journal » reste pour les trois formateurs à l'état de formalisation. Chacun utilise un terme différent pour le nommé : « carnet de bord » pour Donatien et Hercule et « journal de lecture » pour Maurice. Les formateurs le décrivent ainsi :

« C'est une sorte de journal intime professionnel. Ce n'est pas forcément un outil qui est destiné à être socialisé » [H19, (l 184- 185)]

« Pour les premières années on a fait un carnet de bord, on pourrait dire ça. Par rapport au DF1, par rapport au DF2, par rapport au DF3, et par rapport au DF4, et puis ensuite quand ils ont, à l'issue du semestre, il y a un exposé oral » [D38, (l 355-356)]

« Pour moi, le journal de bord fait part d'observations surtout... Mais c'est peut être une différence de perception...qui sont tirées du quotidien... alors que le journal de lecture va puiser le catalyseur...je dirais... dans des supports qui seraient des livres, des supports vidéos, des revus, des articles » [M29, (l 193-195)]

Cet outil se voudrait être un support à la réflexivité utilisé de manière autonome par l'étudiant tout au long de sa formation. Il répondrait de l'autoformation. Cet outil rassemblerait les éléments théoriques, pratiques, les réflexions personnelles de l'étudiant et par l'étudiant. Quelle que soit son appellation, l'outil permettrait d'explicitier à l'écrit ses idées et serait une première approche réflexive.

« Journal de lecture ». Et qui permet au delà des cours, des contenus de cours dispensés, dans ce cadre que je viens de définir, celui des ECTS, d'aller puiser en fonction de ses besoins,...dans des sources théoriques, des livres ou sur internet. Et d'y répondre à travers le journal dans une...quelques chose qui serait de l'ordre de la congruence...Voilà...J'avais articulé ce qui est lu, ce qui est perçu, ce qui est vécu aussi, ce qui est compris et d'en faire un ensemble qui serait destiné... qui tendrait vers l'autoformation. » [M26, (l 172-177)]

Cet outil interviendrait en parallèle des méthodes et autres supports prévus par les formateurs et contribuerait à l'évaluation de l'étudiant.

Pour chaque domaine de compétences, l'étudiant doit partir de son expérience pour étayer les situations déterminées avec des apports théoriques. Cette auto-analyse de la pratique poserait donc les bases de recherche que l'étudiant explicitera régulièrement, soit dans les GAP, soit dans les séances de travaux dirigés.

« ils nous présentent les questions, les réponses auxquelles ils ont répondu... donc ça c'est un travail qui me paraît intéressant » [D38, (l 359-360)](évaluation)

« La personne parle de son vécu. On l'entend parler. On voit bien un peu si elle a des difficultés » [D38, (l 361)]

« Donc on a une épreuve commune pour les quatre DC. Mais complètement interne » [D38, (1 365-366)]

« On a supprimé les écrits dits traditionnels, de type fiche de lecture ou commentaires de texte pour les remplacer par le journal de lecture » [M30, (1 201-202)]

Cet outil se veut donc être un moyen pour parvenir progressivement à la pratique réflexive. L'évaluation faite par le formateur se base sur la capacité qu'a l'étudiant à expliciter son cheminement réflexif. Ce dernier écrit tout au long de sa formation et se retrouve confronté à son cheminement par la lecture. L'investissement implique une certaine motivation personnelle de l'étudiant ce qui a amené Maurice et le responsable de filière à supprimer les autres écrits demandés en interne.

Pour Maurice, l'outil « journal de lecture » est un support favorisant la réflexivité et respectant la temporalité de chacun dans sa maturation réflexive.

« On les amène petit à petit à l'écriture et à la lecture par cet outil, en leur faisant part qu'il ne rentre pas dans un journal qui se voudrait réflexif de suite et transductif mais qu'on y accède progressivement. Donc en faisant le deuil d'être tout de suite dans l'utile. Au début on les invite plutôt à se raconter. On les amène à raconter leur parcours professionnel, leur histoire de vie... c'est l'entrée dans l'écriture » [M30, (1 202-206)]

Pour les trois formateurs, la conception formelle de l'outil est en cours puisque diverses questions restent en suspend notamment celle de la limite entre l'intime et l'extime. Jusqu'où est-il possible de socialiser les parties d'un journal ?

Hercule, justement, cherche à inventer un outil plus formel appelé « carnet de bord » qui serait le résultat socialisé du journal intime professionnel.

« Donc peut être inventer une forme de carnet de bord qui serait destiné à être socialisé, je sais que ça se fait dans d'autres formations » [H19, (1 187-189)]

« Un vrai outil qui permet la réflexivité qui reste à travailler » [H19, (1 189)]

« Un autre support qui irait dans le sens d'une forme de carnet de bord qui pourrait être lu aussi bien par le maître d'apprentissage que par le formateur accompagnant » [H19, (1 192-193)]

Tenir un journal de bord, ou un journal de lecture serait donc une manière de recueillir des données en lien avec ce qui a été vécu. L'inscription permet de se distancer de la réflexion sans perdre trace de l'écrit. Ce travail au jour le jour deviendrait un fil conducteur permettant de comprendre sa pratique.

C'est garder en mémoire pour soi et avoir le pouvoir de divulguer à l'Autre sa réflexion en vue d'un travail collaboratif, d'une évaluation régulière et même d'une certification.

Hercule avance que l'outil « journal de bord » est « un des quatre outils privilégiés de l'approche ethnosociologique » [H19, (1 83)] c'est-à-dire un outil d'exploration par les praticiens. L'inscription de sa pensée, la lecture et relecture et la classification des séquences permettrait à l'auteur d'être efficace dans sa pratique réflexive.

L'analyse comparative de ces trois entretiens souligne une tripolarité de la formation perçue et explicitée. Par l'auto, l'hétéro et l'éco formation, nous plaçons au sein du système des facteurs interdépendants : les acteurs, la temporalité, l'environnement. L'individu central, acteur/auteur de sa formation, devient sujet et objet des interrelations à l'instant où il s'approprie les outils et supports réflexifs, et qu'il investit les espaces de formation par sa motivation et son individualité.

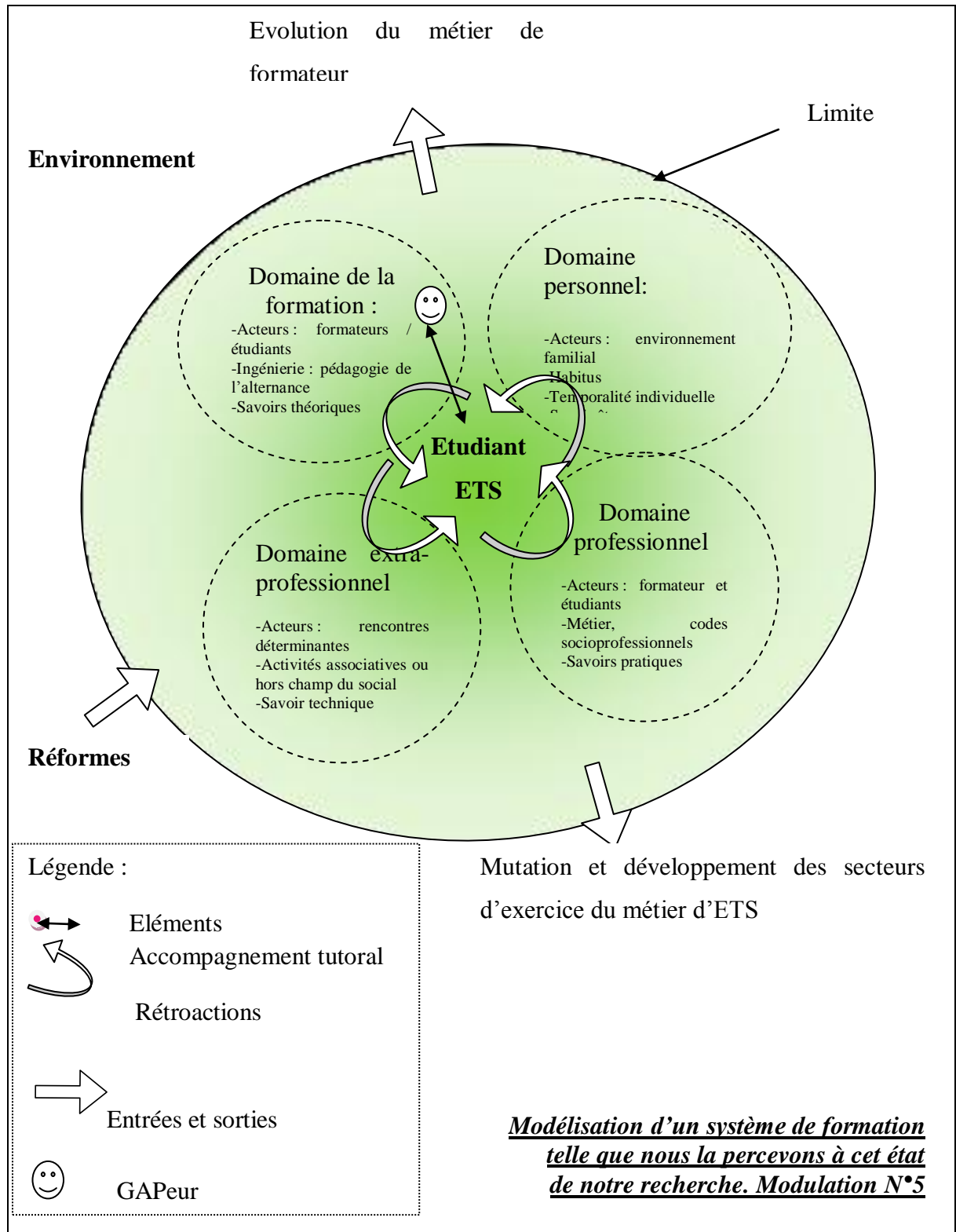
La tripolarité de la formation nous apporte un angle d'analyse différent et vient renforcer l'idée que l'environnement joue un rôle très important dans le projet de professionnalisation de l'étudiant. L'extérieur de la limite du système prend sens par l'analyse écosystémique d'un dispositif de formation et met en forme les interventions, la relation (entrées et sorties) entre l'environnement et le système.

Former un praticien réflexif dans un environnement en pleine mutation revient à le former à s'adapter à un environnement mouvant. Il devient force de propositions et peut de plus en plus se permettre de créer de participer à l'expansion de ce métier dans d'autres secteurs que ceux du handicap ou de l'insertion professionnelle de proximité. C'est alors une sortie éventuelle de la modélisation systémique où le système de formation de l'ETS pourrait devenir sous-système d'une entreprise ou d'une association d'insertion type Pôle emploi ou Mission locale.

« Le dernier stage, on l'a orienté dans le champ de l'insertion [...] ça modifie les repères, ça leur apporte un bénéfice » [D22, (1 209)], précise Donatien qui cherche à faire connaître plus amplement le métier d'ETS en dehors du secteur social et médico-social.

En réponse à toutes ces mutations de formation, les formateurs se questionnent, rétroagissent eux-mêmes et évoluent dans leurs pratiques professionnelles. « Le thème cette année c'est l'évolution du métier de formateur au vu de l'évolution du contexte de la formation, des besoins, des publics » [H24, (1 237-240)]. La réingénierie devient donc un facteur impactant

différents systèmes dont celui du formateur qui se veut être de plus en plus ingénieux pour répondre à toute la complexité de la formation à laquelle il a affaire.



Conclusion

Intégrer une formation n'est pas chose facile pour un adulte dont le cours de sa vie professionnelle et personnelle est déjà entamé. Les raisons l'ayant amené à se professionnaliser lui sont propres. Elles se lisent par un aperçu des étapes de vie au travail et des stades d'apprentissages en fonction des cycles de vie (Riverin-Simard, 1984).

Lorsque le professionnel prend la décision de s'inscrire dans un tel processus de formation, il s'attend à vivre des chamboulements. Le statut d'étudiant vient s'imposer dans un ensemble de rôles et de places occupés par l'individu dans son système de formation. L'apprenant peut être à la fois professionnel au sein d'une équipe pluridisciplinaire, parent d'une famille, acteur local d'un quartier et devient étudiant par la formation. Cet acteur met donc en corrélation différents réseaux constitués au cours de sa vie.

Par la modélisation progressive d'un système, fil conducteur de ce mémoire, nous avons tenté de présenter simplement la complexité de la formation des ETS. Les quatre sphères s'organisant elles-mêmes en sous-système évoluent par les interrelations des éléments les composants. L'acteur principal, qu'est l'étudiant ETS, devient auteur de sa formation en ce qu'il met en œuvre pour se professionnaliser. Il appartient à l'apprenant de se saisir des ressources gravitant autour de lui en s'émancipant progressivement de l'accompagnement du formateur GAPEur. Ce dernier repéré comme le plus proche de l'étudiant tend à développer un dispositif en pleine mutation. Il est amené à faire des choix, penser des stratégies, et créer de nouveaux outils suffisamment ingénieux pour qu'ils soient catalyseurs de réflexivité. L'étudiant chemine donc tout au long de son temps de formation vers la recherche de l'autonomie de formation.

Il serait donc en cela que la sortie du « No man's time » se réaliserait²². La formation tendrait à faire des étudiants des praticiens autonomes dans leur pratique réflexive plutôt que des apprentis à la réflexivité pendant une étape de leur vie professionnelle. Ils sortiraient de cette espace/temps étape avec pour bagage le savoir faire de la pratique réflexive.

²² Cf. introduction générale

Bibliographie

- ARDOUIN Thierry, 2003, « *Ingénierie de formation pour l'entreprise : analyser concevoir, réaliser, évaluer* », Dunod, Paris, 260p.
- BARBIER Jean-Marie, 1998, « *Savoirs théoriques et savoirs d'action* », Education et formation, Paris, PUF, 2^{ème} édition 1998, 305p.
- BARBIER Jean-Marie, GALATANU Olga, 2004, « *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* », Paris, L'Harmattan, 325p.
- BARDIN Laurence, 1977, « *L'analyse de Contenu* », PUF, Paris, 288p
- BEAUD Stéphane, 2010, WEBER Florence, « *Guide de l'enquête de terrain* », Editions La découverte, Paris, 334p.
- BEYNIER Dominique, 2006, TUDOUX B., MOMIC M., « *Les métiers du travail social – hors aide à domicile* », DREES, Etudes et résultats, ministère de la Santé et des Solidarités, de la Cohésion Sociale et du logement, N° 441, Novembre 2005, 11p. in BEYNIER Dominique, *Les métiers de l'intervention sociale, Un champ de plus en plus difficile à délimiter*, CNAF, Informations sociales, 2006/5, N° 133, p38à45.
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, 2007, « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* », 2^{ème} édition, Armand Colin, 126p.
- BOURDIEU Pierre, 1982, « *Leçon sur la leçon* », Edition de minuit, Paris, 60p.
- BREMAUD Loïc, 2010, « *L'ingénierie de la formation, un monde en voie d'éclatement ou de recomposition* » in Brémaud L. Guillaumin C. *L'archipel de l'ingénierie de la formation. Transformations, recompositions* PUR, Rennes, 364p
- CHAPON Pierre Paul, 2007, « *L'historique de la profession d'éducateur technique spécialisé* », in Sanz Paul et Sanchou Paule, *Educateurs techniques spécialisés*, ERES, Empan, p11-19.
- CLENET Catherine, 2006, « *L'accompagnement de l'autoformation expérientielle* », in *Penser la relation expériences formation*, Edition Chronique Sociale, Lyon, pp113-127.
- CLENET Jean, 2003, « *L'ingénierie en formation(s) : Appliquer et/ou concevoir ?* » Education Permanente, n°157/2003-4, pp63-75.
- CLOT Yves, 1995. « *La compétence en cours d'activité* », Éducation permanente, n° 213 1995-2

- CORDENTE Antonio, 2007, « *Enjeux de l'alternance dans la formation des éducateurs techniques spécialisés* », in Sanz Paul et Sanchou Paule, *Educateurs techniques spécialisés*, ERES, Empan, p65-74.
- CORNU Laurence, 2005, « *Autorité hospitalité, dans La crise de la culture scolaire* », sous la direction de Kambouchner D, et Jacquet Francillon, F, PUF, Paris, p 401-130.
- CYRULNIK Boris, « *la résilience, extrait d'une conférence lors du Congreso Resiliencia México* » 2008, propos recueillis par vidéo sur lien internet : <http://lionel.mesnard.free.fr/le%20site/boris-cyrulnik.html>
- DEGRANGE Michel, 2007, « *Petit Livre noir des psychothérapies américaines en France* », LHarmattan, Paris, 151p.
- DENOYEL Noël, 2002, « *La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques. Quelques réflexions autour du paradigme du dialogue* », in Education Permanente, *L'accompagnement dans tous ses états*, n°153, 2002-4, pp 231- 240.
- DENOYEL Noël, 2005, « *L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique* », in Education Permanente, n° 163, *L'alternance, une alternance éducative* », pp81-89.
- DEPELTEAU François, 2000, « *La démarche d'une recherche en sciences humaines, De la question de départ à la communication des résultat* »s, PUL, 417p.
- DESMARAIS Danielle, « *La mise en réseau des pratiques autobiographiques québécoises. Un espace complexe et démocratique à l'interface de l'individuel et du collectif* » in Bachelard D. Pineau G., *Le biographique, la réflexivité et les temporalités – Articuler langues, cultures et formation*, LHarmattan, Paris, 197p.
- DEVELAY Michel, « *Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance* », Education permanente, n°172, 2007-09, pp15-25.
- De VILLIERS Guy, 1991, « *L'expérience en formation d'adultes* », in COURTOIS B., PINEAU G. *La formation expérientielle des adultes*, LDF, Paris, p13.
- FONTEREAU Roland, 1993, « *L'alternance partenariale* », Education permanente, n°115/1993-2, pp 29-34.
- GALVANI Pascal. « *Réfléchir l'expérience pour produire du sens, Les démarches d'accompagnement de l'autoformation didactique, pratique et existentielle* », Actes du 4^{ème} colloque européen sur l'autoformation, ENESAD, Dijon
- GEAY André, 1998,« *L'école de l'alternance* », LHarmattan, Paris, 199p.

- GRECO, M.B, RANCIERE et JACOTOT, 2007, « *Une critique du concept d'autorité* », L'Harmattan, Paris, 168p.
- GUILLAUMIN Catherine, 2009, « *l'observation réflexive en formation* », in Guillaumin C., Pesce S., Denoyel N., *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes*, LHarmattant, Paris, pp 155-181.
- HOUDE Renée, 1989, « *Les transitions de la vie adulte et la formation expérientielle* », in *Apprendre par l'expérience*, Education Permanente n°100/101, Paris, 190p.
- HUBER Michel. « *Construire et utiliser un outil pédagogique* », coll d'enseignants, Hachette éducation, Paris, 2000.
- LANDRY Francine, 1991, « *Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel* », pp 21-28 in Courtois B., Pineau G., *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation Francaise, Paris, 348p.
- LAVILLE, Jean Louis, 2005, « *Sociologie des services, Entre marché et solidarité* », Ramonville, Saint Anne, Eres, 180p.
- LE BOTERF Guy, 2004, « *L'ingénierie de la formation : Quelles définitions et quelles évolutions ?* » pp 365-382 in Carré Phillipe, Caspar Pierre, *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 512p.
- LE BOTERF Guy, 2005, « *L'ingénierie de formation : Quelles évolution ?* » in Leguy P., Brémaud L. Morin J. Pineau G. *Se former à l'ingénierie de formation*, LHarmattan, Paris, 304p.
- LE BOTERF Guy, 2008, « *Construire les compétences individuelles et collectives*», Editions d'organisation, 4ème Edition, 158p.
- LEGROUX Jacques 1981, « *De l'information à la connaissance* », Paris, LHarmattan, 320p.
- LEMAY Michel, 1993, « *travailleurs sociaux, formation et projets* », Empan, n°spécial, pp 40-45.
- LE MOIGNE Jean Louis, 1984, « *La théorie du système général, théorie de la modélisation* », 2^{ème} édition, PUF, Paris, 320p.
- LE MOIGNE Jean Louis, 1994, « *Le constructivisme : des fondements* », Tome 1, ESF, Paris, 252p.
- LERBERT Georges, 1984, « *Approche systémique et production de savoir* », LHarmattant, Paris, 277p.

- LEWIN Francine, 1991, « *Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel* », in Courtois B., Pineau G., *La formation expérientiel des adultes*, La documentation Française, Paris, 348p.
- LHOTELLIER A. ST Arnaud Y., « *Pour une démarche praxéologique* », Nouvelles pratiques sociales, Vol 7, n°2, 1994,
- MARC Edmond, PICARD Dominique, 2000, « *L'école de Palo Alto, un nouveau regard sur les relations humaines* », Retz, Paris, p21.
- MAZERES Pierre-Michel, 1997, « *L'institution : Comment sortir du « no man's time ».* *La prise en compte du temps dans l'action éducative spécialisée* », Mémoire, 66p.
- MICHAUX Régine, 2012, « *Le partenariat école – entreprise : une construction sociale transférable* », in *L'alternance à l'épreuve*, Education Permanente, n°193/2012-4, pp197-202.
- PAUL Maela, 2004, « *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* », LHarmattant, 352p.
- PERRENOUD Philippe, 2004, « *Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation* », Éducation Permanente n°160/2004-3
- PINTO Roger, GRAWITZ Madeleine, 1971, « *Méthodes des sciences sociales* », Paris, 4^{ème} édition Dalloz, 950p.
- PIAGET Jean, 1974, « *Réussir et comprendre* ». Paris : PUF, 253 p
- PINEAU Gaston, 1986, « *Temps et contretemps en formation permanente* », UNMFREO, 165p.
- PINEAU Gaston, 2009, « *Les réflexions sur les pratiques au cœur du tournant réflexif* », in *Pratiques réflexives en formation. Ingéniosité et ingénieries émergentes* sous la direction de Guillaumin C., Pesce S., Denoyel N., LHarmattan, Paris 2009, 226p.
- PINEAU Gaston, 2010, « *Concevoir, construire, conduire de la formation avec génie, ingéniosité* ». In Bremond Loïc. Guillaumin Catherine. *L'archipel de la formation. Transformations, recompositions*, PUR, Rennes, 364p.
- RIVERIN SIMARD Danielle, 1984, « *Etape de vie au travail* », les éditions Saint Martin, Montréal, 230p
- RIVERIN SIMARD Danielle, 2005, « *Temporalités et veille de l'apprentissage à vie* », in *L'alternance, une alternative éducative ?*, Education Permanente, n°163/2005-2, pp 99 – 110.

- SCHON Donald, 1983 / 1994, « *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* », Editions logiques, Montréal, 418p.
- RESWEBER Jean Paul, 2007, « *Lettre ouverte aux éducateurs techniques spécialisés* », in SANZ Paul et SANCHOU Paule, *Educateurs techniques spécialisés*, ERES, Empan, p31-42.
- VIAL Michel, CAPARROS-MENCACCI Nicole, 2009, « *l'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative* », Editions de Boeck, Bruxelles, 336p.
- WITTEZAELE Jean-Jacques, GARCIA Teresa, 1992, « *A la recherche de l'école de Palo Alto* », Editions du Seuil, Paris, 430p
- WITTORSKI Richard, 1998, « *De la fabrication des compétences, la compétence au travail* », Education permanente, n°135/1998-2, pp 57-69.
- WITTORSKI Richard, 2004, « *Les rapports théorie – pratique dans la conduite de pratiques des dispositifs d'analyse de pratiques* ». Education Permanente N° 160/2004-3 p61-69.
- WITTORSKI Richard, 2005, « *Formation, Travail et Professionnalisation* », LHarmattan, 2005, 206p.

Index des sigles

AMP	Aide Médico-Psychologique
AS	Assistant Social
BAC	Baccalauréat
CAFDES	Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement Social ou de Service d'Intervention Sociale.
CAFETS	Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Éducateur Technique Spécialisé
DC	Domaines de Compétences
DEETS	Diplôme d'État d'Éducateur Technique Spécialisé
DEIS	Diplôme d'État d'Ingénierie du Social
DF	Domaines de Formation
DSTS	Diplôme Supérieur du Travail Social
ECTS	European Credits Transfer System traduit par Système Européen de Transfert et d'Accumulation de Crédits.
ES	Éducateur Spécialisé
ETS	Educateur Technique Spécialisé
GAP	Groupes d'Accompagnement à la Professionnalisation
GAPeur	Terme usuel pour désigner le formateur d'accompagnement des GAP.
IF A	Institut de formation A pour désigner un centre lambda.
IF O	Institut de formation O dans lequel exerce Donatien
IF T	Institut de formation T dans lequel exercent Hercule et Maurice
JEC	Journal d'étude clinique
MA	Moniteur d'Atelier
ME	Moniteur Educateur
OPCA	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
TD	Travaux Dirigés
UNIFAF	Fonds d'assurance formation de la branche sanitaire, sociale et médico-sociale à but non lucratif
VAE	Validation des Acquis et de l'Expérience
VAP	Validation des Acquis Professionnels

TABLE DES MATIERES

Introduction Générale - 1

Première Partie :

Une approche systémique de la formation

Chapitre 1^{er} : D'un cursus de formation à la question de départ	- 4
<u>I.1. Du trajet de vie au projet de recherche ou L'évolution du projet professionnel</u>	- 4
<u>I.2. La certification d'un métier par réflexivité</u>	- 7
I.2.a. De 1970 à aujourd'hui, la professionnalisation du secteur social	- 7
I.2.b. La formation ETS au sein de l'école des travailleurs sociaux	- 10
➤ L'ETS au sein du secteur social et médico-social	- 10
➤ L'organisation du contenu de formation théorique	- 12
I.2.c. La référence JEC	- 13
➤ le groupe d'étudiants	- 13
➤ l'écrit professionnel.	- 13
<u>I.3. Origines de la problématique pour un étayage théorique</u>	- 15
Chapitre 2 : Modulation du système de l'étudiant réflexif	- 17
<u>II.1. Mise en perspective d'une systémique</u>	- 18
II.1.a. Qu'est ce qu'un système	- 18
II.1.b. Vers une approche systémique	- 19
II.1.c. La systémique de Palo Alto	- 20
<i>Modélisation 1^{ère} d'un système de formation</i>	- 23
<u>II.2. Un étayage théorique des composants des champs de formation</u>	- 24
II.2.a. L'interface d'André Geay	- 24
II.2.b. L'alternance dialogique de Noël Denoyel	- 27
II.2.c. L'alternance Partenariale de Roland Fonteneau	- 29
<i>Modélisation n°2 du système de formation</i>	- 33
<u>II.3. Les éléments du système</u>	- 34
II.3.a. La sphère extra-professionnelle	- 34
➤ Le savoir-faire technique	- 34
➤ L'activité associative et les rencontres déterminantes	- 34
II.3.b. La sphère personnelle	- 35
➤ L'habitus	- 36
➤ La temporalité	- 37
➤ L'environnement familial	- 38
II.3.c. La sphère professionnelle	- 38
➤ Les expériences et savoirs pratiques	- 39
➤ Le formateur de terrain	- 40
➤ Les autres professionnels	- 41
II.3.d. La sphère de la formation	- 41
➤ L'ingénierie de formation	- 42
➤ Le formateur d'accompagnement	- 43
➤ Les autres étudiants	- 44
➤ Les savoirs théoriques	- 45
<i>Modélisation n°3 du système de formation</i>	- 47
<u>II.4. L'étudiant au cœur du système</u>	- 48
II.4.a. L'étudiant, auteur de son projet de formation	- 49
II.4.b. Du désir de se former à l'action réflexive	- 51
➤ Le désir de se former	- 52
➤ Le temps de la compréhension	- 52
➤ L'entrée en alternance	- 53

➤ L'expérimentation de la pratique réflexive	- 54
➤ La prise de conscience de ses savoirs	- 55
➤ La production de savoir, processus d'émancipation	- 57
II.4.c. L'interrelation formateur/apprenant	- 58
➤ La fonction tutorale	- 58
➤ L'accompagnement de l'individualité	- 59
Modélisation n°4 du système de formation	- 61
Chapitre 3 : Problématisation de la recherche	- 63
 Deuxième partie:	
 Enquête auprès des ingénieurs formateurs : Quelle pédagogie de l'alternance pour une professionnalisation ?	
Chapitre 4 : Méthodologie de la recherche	- 66
<u>IV.1. Guide d'entretien</u>	- 66
➤ L'entretien informel	- 66
➤ Formalisation du guide d'entretien semi-directif	- 67
<u>IV.2. Le choix du public cible inscrits dans une temporalité</u>	- 70
➤ Choix du milieu de recherche	- 70
➤ Les raisons du choix des personnes interviewées.	- 70
<u>IV.3. convention d'écriture</u>	- 72
Chapitre 5 : L'analyse de contenu	- 73
<u>V.1. Les grilles d'analyses</u>	- 73
V.1.a. La grille d'analyse comparative des questions	- 73
V.1.b. La grille d'analyse des entretiens	- 75
V.1.c. Retour réflexif	- 75
<u>V.2. L'analyse des interviews</u>	- 76
V.2.a. Entretien N°1 avec Hercule	- 76
V.2.b. Entretien N°2 avec Donatien	- 78
V.2.c. Entretien N°3 avec Maurice	- 79
Chapitre 6 : Analyse comparative du contenu des entretiens : Interprétation	- 82
<u>VI.1. La part de l'éco formation dans la tripolarité de formation</u>	- 84
VI.1.a. La professionnalisation par les autres	- 84
➤ La formation par le groupe d'étudiants	- 85
➤ Le formateur	- 86
VI.1.b. L'autoformation expérientielle	- 89
VI.1.c. L'écoformation trans-formatrice	- 92
➤ L'environnement	- 93
➤ Le dispositif en mutation	- 93
➤ Les acteurs au sein d'une dynamique de formation perceptible	- 96
<u>VI.2. Entre intime et extime, deux outils réflexifs</u>	- 97
VI.2.a. Le groupe d'accompagnement à la professionnalisation	- 97
VI.2.c. Le journal de bord, outil interface du système	- 100
Modélisation n°5 du système de formation	- 103
Conclusion Générale	- 104
Bibliographie	- 105
Index des sigles	- 110
Table des matières	- 111
12 Annexes	- 113
Abstract	- 239

ANNEXES

- ❶ Référentiels Education Spécialisée
- ❷ Référentiels Education Technique Spécialisée
- ❸ Trame indicative de réalisation du JEC
- ❹ Transcription entretien d'Hercule
- ❺ Transcription entretien de Donatien
- ❻ Transcription entretien de Maurice
- ❼ Grille d'analyse comparative des questions
- ❽ Grille d'analyse d'entretien d'Hercule
- ❾ Grille d'analyse d'entretien de Donatien
- ❿ Grille d'analyse d'entretien de Maurice
- ❶❶ Grilles d'analyses comparative : éco-hétéro-autoformation, GAP, Journal

ANNEXE 1

+

Référentiels

Education spécialisée

ANNEXE 2

Référentiels

Education technique spécialisée

ANNEXE 3

**Trame indicative
à la réalisation du JEC**

ANNEXE 4

Transcription de l'entretien d'Hercule

Entretien H du 12 mars 2013. 34mn40sd

1 ***h1 : Donc tout d'abord je vais, si vous le voulez bien, vous poser des questions sur votre poste de travail***
2 ***sans passer par les notions de travail de la réflexivité et d'ingénierie comme j'avais pu vous le dire lors***
3 ***de mon invitation à l'interview mais en m'intéressant tout d'abord à votre cursus professionnel.***
4 ***Depuis quand êtes vous formateur dans cette filière ?***
5 H1 : Alors, je suis formateur à l'IF T²³ depuis 2002. J'étais vacataire depuis deux ans comme formateur
6 d'accompagnement jusqu'en 2004. En 2004, j'étais formateur à l'IF T comme formateur permanent.
7 ***h2 : Toujours dans la filière éducation spécialisée ?***
8 H2 : Dans la filière ES ouai... donc aujourd'hui je suis responsable du pôle Éducation Spécialisée qui
9 comprend la formation ES et de ME. En tant que tel j'ai moins des fonctions de formateurs mais je reste
10 toujours inscrit dans de l'enseignement et de la pédagogie
11 ***h3 : Qu'est ce qui vous plaît le plus dans vos différentes missions actuelles ?***
12 H3 : C'est le regard global sur l'ensemble de la formation et de l'ingénierie de formation.
13 ***h4 : Comment vous concevez votre rôle maintenant au niveau de la grande institution IF T ?***
14 H4 : Le responsable du pôle est chargé de la cohérence des formations dont il a la responsabilité. D'en
15 organiser le travail des équipes pédagogiques. Du suivi de tous les étudiants, et apprentis concernés par
16 les formations... donc traitement des situations individuelles lorsqu'il y a besoin et de l'organisation des
17 certifications et...de la construction de la progression pédagogique et également de l'embauche des
18 formateurs occasionnels, qu'on appelle vacataires, et de toute la dimension administrative également qui
19 va avec ça. Donc il y a une partie management qui va avec ça. Sur le pôle éducation spécialisée, il y a 22
20 formateurs permanents, plus deux secrétaires et environ 200 vacataires et 600 étudiants et apprentis.
21 ***h5 : Parmi les étudiants et apprentis, quelles sont les types de formations ?***
22 H5 : Dans les voies d'accès, Il y a trois voies d'accès à la formation. Il y a les étudiants en voie directe,
23 donc ça, ce sont des étudiants pour lesquels la formation est financée par le conseil régional donc on a
24 105 places pour les ES par an et 67 places pour les ME par an, pour les promos entrantes. Deuxième voie
25 d'accès, sont les étudiants en situation d'emploi dont la formation est financée par les employeurs ou par
26 leur OPCA...et la troisième voie d'accès c'est l'apprentissage il y a une quatrième voie d'accès à la
27 certification mais qui n'est pas une formation en tant que telle, c'est la Validation des acquis et de
28 l'expérience avec deux dispositifs. Le dispositif de droits communs qui fait 24 heures d'accompagnement
29 et ici, on met en place le dispositif de soutien de branche qui a été proposé par la branche du secteur
30 sanitaire, social et médico-social à but non lucratif et qui est un accompagnement qui peut faire 100
31 heures ou 170 heures. Donc moi en tant que responsable du pôle je suis aussi responsable de l'ingénierie
32 pédagogique des VAE c'est à dire des parcours d'accompagnement proposés en VAE.
33 ***h6 : Par OPCA vous entendez quoi ?***
34 H6 : C'est Organisme Paritaire Collecteur Agréé. Donc par exemple, dans la branche, le plus connu, c'est
35 UNIFAF.
36 ***h7 : Au niveau des valeurs de l'IF T, en quoi le pôle éducation spécialisée s'imprègne des valeurs de***
37 ***l'IF T ? Y a-t-il une "marque" spécifique développée ?***
38 H7 : Alors les valeurs de l'IF T en tant que telle, alors je ne sais pas si c'est en terme de valeur mais en
39 tout cas une des marques de fabrique reconnues je pense à L'IF T, c'est l'accompagnement à la
40 professionnalisation qui se fait de manière collective via les groupes d'accompagnement à la
41 professionnalisation et qui se fait de manière individuelle via un suivi individualisé de chaque étudiant ou
42 apprenti en formation. Alors les GAP ce sont des groupes composés d'une douzaine de personnes qui vont
43 être accompagnées par un même formateur tout au long de leur formation donc deux ans pour les ME et
44 trois ans pour les ES. Et ces groupes vont avoir lieu chaque semaine de regroupement puisque ce sont des
45 formations par alternance. Donc à chaque fois que les étudiants reviennent à l'IF T il y a forcément au
46 moins un temps de GAP de trois heures, temps durant lequel les étudiants vont revenir sur leurs pratiques
47 de stages, qu'ils vont travailler, mettre en sens collectivement et avec le formateur d'accompagnement en
48 essayant d'articuler au maximum les expériences vécues et une mise en sens étayée par des éléments
49 théoriques.
50 ***h8 : Quand je vous dis que la valeur privilégiée de la formation ETS est l'autoformation, est ce que***
51 ***vous faites un lien entre le GAP et l'autoformation ?***
52 H8 : Bin moi l'autoformation j'y crois pas trop... donc ça va être difficile. Justement je crois que le propre
53 du GAP est plutôt l'hétéroformation car c'est dans le partage et le collectif qu'on se forme. Alors si on
54 entend que l'autoformation est la formation par soi-même...plutôt avec l'idée du soi-même un peu seul...
55 et bien justement on est complètement dans une autre approche de la manière de se former.
56 ***h9 : Passons à l'ingénierie parce que c'est ce qui m'intéresse dans la pédagogie. Vous avez dit qu'une***
57 ***partie de votre poste était le travail auprès des équipes pédagogiques ? Tout d'abord, comment***
58 ***pourriez-vous définir le terme d'ingénierie ?***

²³ Appelons IF T, l'institut de formation où exercent Hercule, Maurice et où exerçaient B.C et J.F.R.

59 H9 : Le terme d'ingénierie pédagogique est entendu comme manière de concevoir et de mettre en œuvre
60 un projet pédagogique en vue de former des futurs professionnels.

61 ***h10 : L'ingénierie de formation...qui est ce qui participe ? Et qui décide au final ?***

62 H10 : Participe à tout ce travail d'ingénierie l'ensemble de l'équipe pédagogique. Donc en fait...les
63 formations sont organisées en domaines de formation...donc les formateurs ont tous, ce qu'on appelle, une
64 délégation de direction, à savoir qu'ils sont coresponsables d'un domaine de formation...ou alors ils ont
65 une responsabilité d'animation des promos. Et donc ça aussi c'est une forme d'ingénierie, alors peut être
66 plus avec des dimensions administratives de gestion de planning et tout ça...mais malgré tout c'est un
67 sacré casse-tête à mettre en place et ça participe à l'ingénierie de formation. Donc tous les formateurs ont
68 une fonction d'ingénierie. Donc le travail se réalise comment ? On fait des bilans semestriels avec les
69 étudiants à partir de trois items : Les contenus de la formation, bilan fait avec les étudiants, leurs avis sur
70 les contenus de la formation, leurs avis sur le rythme d'alternance et leurs avis sur l'environnement de la
71 formation. Tout à l'heure on parlait d'hétéroformation, là on est plus sur l'écoformation. En quoi
72 l'environnement, les conditions matérielles d'accueil, les conditions de disponibilité du personnel qu'il
73 soit pédagogique, technique, administratif etc... participe du bon fonctionnement de la formation ? On
74 retire ces trois items là, volontairement on n'en veut pas trop et chaque semestre on fait un point à partir
75 de ces trois items. Donc ça... Il y a déjà un bilan qui est fait avec les étudiants... donc de la même manière
76 avec les équipes, moi j'organise ce bilan avec les équipes pédagogiques où chaque semestre, on revient
77 sur ce qui a fonctionné dans le semestre et ce qui a moins bien fonctionné, voir dysfonctionné de manière
78 à faire un travail d'ajustement tout au long de l'année et pas forcément attendre la fin de l'année scolaire,
79 vers juillet pour rectifier le tir. Donc on a déjà ce bilan, des points réguliers en réunion de filière qui sont
80 fait tout au long de l'année avec des bilans semestriels. En fin d'année scolaire on fait un bilan général de
81 l'année qui va concerner les contenus de formation par DF, la dynamique pédagogique de la promotion
82 par promo et après le fonctionnement d'équipe. Ça, ça participe du bilan général à partir de là, on prend
83 des décisions de modification de contenu pédagogique, soit en terme de volume horaire... tel TD*, il faut
84 12 on a besoin de 18 ou inversement etc... soit en terme de contenu de formation qu'on fait évoluer parce
85 qu'il y a une demande des étudiants, parce que nous, on considère qu'il y a certains cours qui ne sont plus
86 forcément adéquats ou au contraire il y a eu des évolutions législatives, des évolutions dans les modalités
87 de prises en charge des publics etc... Il nous semble essentiel d'aborder ces points là. Donc on est obligé
88 de faire des choix... Dans la mesure où 1450 heures chez les ES, 950 chez les ME, bien ça implique qu'on
89 ne puisse pas tout faire, donc ça implique de faire des choix, et donc de renoncer à distribuer certains
90 contenus de formation. C'est ça le plus difficile en fait. Donc en termes de volume, en termes de choix de
91 cours à distribuer et puis aussi et souvent en termes de progression pédagogique. Donc la dernière
92 réforme du diplôme, en 2007 et plus dernièrement la mise en crédit européen nous a permis de revoir la
93 progression pédagogique. Qu'est ce qu'on voit ? Par quoi on commence ? Comment on définit la
94 progression ? Vers où on va ? A quel rythme ? Etc... Donc en fait, tous ces aspects là sont redéfinis et
95 rediscutés en tout cas au moins à l'issue de chaque année.

96 ***h11 : Est ce que les 22 formateurs permanents se rassemblent pour des temps de réunions,...comment***
97 ***s'organise le travail en équipe ?***

98 H11 : Par rapport à l'ingénierie de formation ce sont les coresponsables de DC qui sont chargés de la mise
99 en œuvre, par contre les choix de ce qu'il y a à voir par domaine de formation, par domaine de
100 compétences sont toujours décidés en équipe complète. Ensuite les responsables de domaine de formation
101 sont responsables de la mise en œuvre... et s'il y a besoin de trancher, c'est moi qui tranche.

102 ***h12 : Y a-t-il une distinction entre les lieux de formation dans les choix pédagogiques de formation.***
103 ***Est ce que telle école va privilégier tel enseignement par rapport à un autre pour répondre aux***
104 ***domaines de formation ?***

105 H12 : Dans le contenu de formation ?

106 ***h13 : Oui***

107 H13 : Alors déjà il faut savoir, notamment depuis la réforme de 2007, il y a un référentiel de formation
108 qui existe et qui donne des contenus indicatifs relativement précis...dont il n'est pas forcément facile de se
109 dégager...enfin maintenant, on y arrive plus facilement...on a davantage personnalisé la formation.... Le
110 contrôle de la direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale fait qu'on est quand
111 même obligé de rester dans les clous du référentiel de formation qui définit nationalement quels doivent
112 être les contenus de chaque formation. Après... là où il va y avoir des différences entre les écoles ça va
113 être en terme de volume horaire consacré à une approche psychologique et sociologique, volume horaire
114 consacré à des options ou alors à la nature des options qu'il va être proposé. Là, il y a des vraies
115 colorations pédagogiques selon les écoles. L'autre élément qui fait qu'il y a des grosses différences entre
116 les écoles... mais là de manière très importante c'est le rythme d'alternance. Donc là, quand tout à l'heure
117 la question c'était « quelle valeur vient identifier la formation à l'IF T ? »... un choix qui est fait, qui nous
118 est vraiment prioritaire...c'est que le rythme d'alternance soit garanti sur la quasi intégralité de la

119 formation... C'est à dire alternance entre la formation théorique et la formation pratique... Certains centres
 120 de formation vont proposer uniquement huit semaines de stage en première année et vont faire
 121 énormément de cours, donc d'enseignement théorique en première année de formation... je pense à l'IF
 122 A²⁴ ... enfin il y a plein de centres comme ça. Nous, on a la volonté inverse qui est de dire qu'en première
 123 année, au contraire, il faut qu'il y ait un stage relativement long, donc en l'occurrence de 19 semaines
 124 pour que les étudiants qui arrivent expérimentent dès la première année ce que c'est la relation éducative
 125 et expérimentent, découvrent ce qu'est un établissement social, médico-social, ce que c'est qu'une équipe
 126 pluri-professionnelle...donc ça c'est un vrai choix pédagogique.

127 ***h14 : Pour que, dès le début de la formation, pouvoir se retrouver en situation de lien entre théorie et***
 128 ***pratique par l'alternance ?***

129 H14 : Voilà, ça c'est une valeur très forte.

130 ***h15 : Donc les GAP, l'alternance, les semaines de regroupement avec les sous-groupes permettant***
 131 ***l'hétéroformation... Est ce qu'aujourd'hui vous pouvez dire que vous êtes dans une dynamique de***
 132 ***réflexivité et de formation des étudiants et futurs praticiens à la pratique réflexive ?***

133 H15 : Alors c'est exactement ce qui est travaillé dans les GAP. C'est le retour et la mise en sens de sa
 134 pratique en y intégrant également les dimensions, le registre affectif émotionnel, analyse de sa posture
 135 Etc...explicitation de sa pratique à savoir dans quel contexte j'agis...; présentation du cadre, présentation
 136 d'un contexte...Quelle est la situation ? Qu'est ce que j'ai fait ? Comment je l'ai fait ? Description de sa
 137 pratique. Pourquoi je l'ai fait ? Mise en sens soit du coté de la cause soit du coté de l'intentionnalité. Donc
 138 Pour quoi...en deux mots. Et est ce que j'aurai pu faire autrement ? Donc cette démarche d'explicitation
 139 favorise la démarche réflexive et c'est le cœur de la pratique en GAP. Ils sont essentiellement consacrés à
 140 ça, à partir des situations vécues par les stagiaires, les étudiants et apprentis. Y'a d'autres supports qui
 141 permettent ce travail réflexif... ce sont les écrits de formation...Alors là, on a parlé des GAP et de
 142 l'alternance...troisième point et d'identité forte à l'IF T, on s'appuie énormément sur les écrits de
 143 formation...On demande beaucoup de travail aux étudiants...En tous les cas comparativement à d'autres
 144 centres de formation...et ça depuis tout le temps...On demande beaucoup beaucoup d'écrits aux étudiants...
 145 car on considère justement que l'écrit est nécessaire pour pouvoir penser sa pratique, la mettre en
 146 questionnement, la mettre en analyse sous forme d'hypothèse de compréhension Etc... Donc ça, ça
 147 participe aussi du travail de réflexivité... troisième élément ce sont les entretiens individuels que peuvent
 148 avoir les étudiants avec leur formateur d'accompagnement qui là aussi, dans le cadre des entretiens,
 149 permet de revenir sur la dynamique de formation en général, sur l'engagement de l'étudiant dans sa
 150 formation, éventuellement de revenir sur les situations vécues en stage Etc...

151 ***h16 : Est ce que ce contenu de formation et cette pédagogie est inscrite dans le référentiel de formation***
 152 ***sous la forme et avec l'objectif de « réflexivité », de recherche de réflexivité pour l'étudiant ?***

153 H16 : C'est pas écrit comme ça dans le référentiel de formation, dans le référentiel officiel. Il est question
 154 d'accompagnement à l'élaboration d'une posture professionnelle. Mais il n'est pas dit par quel biais on doit
 155 passer. Donc c'est là où justement on a une certaine marge de manœuvre et où chaque école va avoir à
 156 mettre en place des dispositifs pédagogiques qui lui appartiennent ?

157 ***h17 : Est ce qu'on peut dire que les écrits peuvent être des moyens d'évaluation de la réflexivité de***
 158 ***l'étudiant, tout comme sa participation orale lors d'un GAP, ou tout comme la participation à des TD***
 159 ***ou des options avec des informations et analyses des formateurs ?***

160 H17 : Ouai, c'est intéressant parce que dans le cadre de l'organisation de la formation en crédits
 161 européens dans le cadre des ECTS, ce qu'on appelle ECTS,...ça vient modifier l'organisation de la
 162 formation qui maintenant est organisée en semestre...en module, chaque module devant être dispensé dans
 163 un semestre et évalué pendant ou à l'issue de ce semestre...et aujourd'hui on a une grande partie des
 164 modules qui sont évalués...notamment pour les modules qui se font sous forme de TD...où on évalue
 165 l'implication de l'étudiant dans le module...donc finalement ce qui nous intéresse c'est plus la démarche
 166 d'engagement de l'étudiant...et de réflexion sur sa pratique pendant un TD que le résultat même...que
 167 l'acquisition de la compétence à un instant T.

168 ***h18 : Par le présentiel, d'une part aussi...***

169 H18 : Bah le présentiel est obligatoire... Il est hyper important... C'est à dire que tous les modules, de
 170 toute façon, comportent dans leur modalité d'acquisition...on va retrouver l'assiduité. Mais on va
 171 retrouver aussi , comme modalité, l'implication par exemple, dans le groupe d'accompagnement à la
 172 professionnalisation et l'implication dans les TD...Donc c'est la capacité à présenter les situations vécues,
 173 la capacité à les questionner... à dire sa pratique... à questionner sa pratique... à se remettre en cause Etc...
 174 et c'est d'avantage ce processus qui nous intéresse que le fait qu'un étudiant ait su tout de suite mettre en
 175 place un projet de A à Z sans faire d'erreur... Ca finalement, on s'en moque un peu.

²⁴ Appelons IF A, un institut de formation de travailleurs sociaux autre que l'IF T

176 ***h19 : Et pour vous, quel est l'outil qui marche le mieux concernant la démarche de réflexivité, de***
177 ***capacité à expliciter, à analyser son action... Qu'est ce qui est une force et qu'est ce qui serait à***
178 ***développer dans les outils utilisés...***

179 H19 : L'outil... que ce soit toutes ces approches, que ce soit les GAP, les entretiens individuels et les
180 écrits... ils sont complémentaires. Une pratique qui serait à développer et qui n'est pas mise en place chez
181 les ES et les ME... c'est la tenue du journal de bord... après, tout dépend comment on l'entend l'approche
182 du journal de bord... En fait, c'est un outil...qui est ... Moi, je l'entends dans la pratique
183 ethnosociologique... C'est à dire un des quatre outils privilégiés de l'approche ethnosociologique... Pour
184 moi, c'est une sorte de journal intime professionnel. Ce n'est pas forcément un outil qui est destiné à être
185 socialisé...Donc c'est ça qui est difficile en formation parce que du coup, en tant que tel, il ne peut pas
186 être lu et évalué par quelqu'un d'autre... Mais je pense qu'on n'insiste pas suffisamment dans
187 l'accompagnement sur l'importance d'un tel outil... donc ça reste au bon vouloir de l'étudiant. Donc peut
188 être inventer une forme de carnet de bord qui serait destiné à être socialisé... Je sais que ça se fait dans
189 d'autres formations... donc du coup, je pense que là, il y a un vrai outil qui permet la réflexivité qui reste à
190 travailler. On l'a abordé dernièrement notamment pour les apprentis où on s'aperçoit que le livret
191 d'apprentissage n'est pas un support efficient, performant, et on est en train de réfléchir à proposer un
192 autre support qui irait dans le sens d'une forme de carnet de bord qui pourrait être lu aussi bien par le
193 maître d'apprentissage que par le formateur accompagnant.

194 ***h 20 : Depuis quand invitez vous plus fortement les étudiants à utiliser le carnet de bord ?***

195 H 20 : Alors là je crois qu'en fait ça dépend surtout des pratiques des formateurs d'accompagnement. Je
196 pense qu'il y a des formateurs qui l'ont utilisé eux-mêmes, ou qui l'utilisent toujours, soit dans leur propre
197 pratique professionnelle, soit qu'ils l'ont utilisé quand ils étaient en formation ou dans le cadre de
198 démarche de recherche et qu'ils voient l'intérêt de ce support là... ; et qu'ils vont le conseiller aux
199 étudiants... mais ça reste de l'ordre du conseil. Mais du coup, ça reste très lié à la propre connaissance des
200 formateurs avec cet outil là.

201 ***h21 : Est ce qu'on peut dire qu'il y a des distinctions entre les accompagnements des formateurs ?***

202 H21 : Oui

203 ***h22 : Et comment on tend vers l'harmonisation pour donner une réponse commune à une commande***
204 ***de référentiel***

205 H22 : L'harmonisation, elle se fait via les thèmes...Les différents thèmes et modules qui sont abordés
206 dans la formation. On sait qu'à un moment dans le GAP, si on prend la première année, on sait qu'on va
207 travailler la question du projet de formation... Tout le monde va travailler la question du projet de
208 formation... Mais tout le monde ne va pas le travailler de la même manière et avec les mêmes outils.
209 Après on sait qu'on va travailler l'observation. Et donc, dans l'observation qui donnera lieu à un écrit de
210 formation, on sait que c'est un objet qui va être abordé en GAP, mais là encore, qui sera aussi abordé dans
211 des cours et des TD, donc là encore... chaque formateur ne va pas forcément utiliser les mêmes supports
212 et de toute façon on se nourrit en premier lieu de ce qu'apportent les étudiants. Donc de fait, c'est aussi à
213 chaque groupe, et c'est ce qui fait la richesse de ces GAP, c'est aussi à chaque groupe de définir son
214 fonctionnement et puis la manière dont il a envie de travailler. Donc les formateurs vont aussi s'adapter
215 aux groupes à la dynamique de ces groupes et aux désirs de ces groupes.

216 ***h23 : Est ce qu'il y a des groupes d'analyse de la pratique professionnelle pour les formateurs ?***

217 H23 : Non, c'est une demande forte mais elle n'existe pas

218 ***h24 : Il y a une demande forte dans le milieu de l'éducation scolaire, de l'enseignement, et qui est de***
219 ***plus en plus demandée aussi... Est ce qu'il y a des temps d'échanges formels repérés sur une année de***
220 ***formation qui regroupent les formateurs pour pouvoir justement échanger sans que ce soit dit analyse***
221 ***des pratiques professionnelles.***

222 H24 : Ouai, il y a plusieurs niveaux de réunions à l'ITS... En tout cas sur le pôle ES... Je parle du pôle
223 parce que du fait de ses effectifs, on a une organisation particulière. Tout à l'heure j'évoquais la réunion de
224 filière, donc là on retrouve l'ensemble des formateurs de la filière ES et l'ensemble des formateurs de la
225 filière moniteur éducateur... mais travailler à 20 personnes en permanence, c'est pas possible. C'est un
226 groupe qui est trop important. On est loin du groupe optimum. Du coup en parallèle de ces réunions de
227 filière, qui arrivent environ une fois tous les un mois et demi, pas énorme quoi, il y a des réunions des
228 formateurs d'accompagnement par année. Donc tous les GAPEurs qui ont un groupe en première année se
229 retrouvent... idem pour la deuxième année, idem pour la troisième année. Ça, ça permet justement de faire
230 de la cohésion, de la cohérence dans le travail d'équipe dans la mesure où là, ce sont les responsables
231 d'année qui animent la réunion qui vont rappeler que dans deux mois, il y a tel écrit à rendre et donc ça
232 sera important d'aborder tel thème avec le GAP, dans les GAP à venir. Alors ces réunions ont plusieurs
233 objets. Le premier objet est de faire le point sur les étudiants. Y a-t-il des étudiants en difficultés ? Si oui,
234 pourquoi ? Est ce qu'on a des difficultés, nous, à les accompagner. Donc c'est une forme d'analyse de la
235 pratique mais qui est faite entre soi. Et troisième objet, c'est le partage des outils des formateurs, le

236 partage des supports d'animation, des outils pour animer un GAP, pour travailler sur différentes options.
237 Et alors, à un autre niveau, un niveau institutionnel, il y a des réunions pédagogiques qui sont organisées
238 pour tous les formateurs de l'ITS, donc il y en a quatre par an où là, on travail sur des thèmes de réflexion
239 mais plus à un niveau institutionnel... Et notamment...par exemple le thème cette année c'est l'évolution
240 du métier de formateur au vu de l'évolution du contexte de la formation, des besoins, des publics Etc...
241 *h25 : Je crois que j'ai fait le tour de la question. On a répondu à l'ensemble des questions. Je pense*
242 *que notre entretien peut prendre fin sauf si vous avez quelques chose à rajouter qui vous semblerait*
243 *important pour moi ou que vous auriez besoin de développer si toutefois je vous ai coupé dans vos*
244 *propos.*
245 H25 : Euh non
246 *h26 : Donc je mets fin à l'entretien et vous remercie du temps accordé.*
247

ANNEXE 5

Transcription de l'entretien de Donatien

Entretien D du 13 mars 2013.50mn35sd

1 **d1 : Hum...**
2 D1 : Moi je suis donc responsable de la formation DEETS... Alors mon parcours professionnel, moi je
3 suis ETS de formation...et ensuite sur le temps de la formation continue, je me suis engagé dans un
4 DSTS dans un premier temps et puis dans un deuxième temps... comme il y avait une passerelle entre le
5 DSTS, diplôme supérieur du travail social et comme il y avait une passerelle, une réforme du DSTS, qui
6 s'est transformé en diplôme d'état d'ingénierie sociale. Donc j'ai fait cette passerelle là, et j'ai obtenu le
7 DEIS qui correspond à un niveau 1 qui est au même niveau que le CAFDES. Donc je suis en poste ici à
8 l'IF O²⁵ depuis 2003, donc quand je suis arrivé en 2003, on était sous le format au niveau de la formation
9 CAFETS et donc il y a eu la première réforme en 2005 et la deuxième réforme en 2009. Donc ce qui
10 vient... l'impact des réformes sur la formation fait que...le profil des candidats a changé parce que nous
11 n'étions plus sur des personnes... plus uniquement sur des personnes en situation d'emploi mais aussi sur
12 des personnes qui viennent...ce qu'on appelle...dite en voie directe... qui sont hors secteur on va dire.
13 Ha ? (le téléphone sonne) ... Pause ?
(suspension de l'enregistrement) 1mn42

14 **d2 : Hum...**
15 D2 : Donc j'en étais...ah oui...donc des candidats...dite en voie directe...donc ils viennent...faut que le
16 candidat soit détenteur d'un BAC technique ou professionnel avec ou sans expérience professionnelle.
17 Alors on a trois profils de candidats aujourd'hui. Des personnes qui sont détentrices d'un Bac
18 professionnel ou technique sans expérience professionnelle, des personnes détentrices d'un BAC
19 technique ou professionnel avec une expérience professionnelle d'au moins trois ans, et puis les situations
20 d'emploi. Ce qui fait que dans leur parcours de formation on est donc sur...en formation
21 pratique...normalement on doit être sur des temporalités différentes. Ce qui complexifie l'ingénierie
22 après...aussi dans les parcours de stage. Donc on a gambergé là-dessus parce que c'est toujours, au moins
23 dans les textes...on prend le temps de lire les textes et de les relire...on découvre toujours des choses
24 nouvelles...donc on a pu ajuster les choses finalement, les personnes qui ont une expérience ou pas, on
25 fait sur la même durée de stage...donc on a pu harmoniser les choses. Les situations d'emploi, finalement,
26 ont deux fois huit semaines à faire hors champs employeur...donc on est sur un truc à part quand même
27 **d3 : D'accord, j'ai envie de revenir...en 2003, vous avez commencé par être formateur ou...**
28 D3 : Tout de suite je suis devenu responsable de formation...J'ai oublié de préciser...Alors je ne suis pas
29 uniquement responsable de la formation ETS, je suis également responsable des moniteurs d'ateliers.
30 **d4 : Très bien ...et qu'est ce qui vous plaît le plus dans cette fonction ?**
31 D4 : Ce qui me plaît...c'est le contact...si on pouvait faire que du contact avec les étudiants ça me plairait
32 bien...Mais le fait d'être responsable de formation, ça impacte sur l'ingénierie, l'organisation...On a un
33 travail administratif qui, au fil des années, devient de plus en plus conséquent...
34 **d5 : Comment vous quantifiez justement la part de vos différentes fonctions dans votre métier ?**
35 D5 : La part d'intervention avec les étudiants...Je pense que maintenant je dois être à...quoi donc...30 ou
36 35 % tout le restant, c'est de l'ingénierie.
37 **d6 : Ok et à coté vous travaillez avec une équipe de formateurs...permanents ? Occasionnels ?**
38 D6 : Lié à la deuxième réforme, j'ai demandé à la direction qu'il y ait une équipe de formateurs qui se
39 constitue car les 1200 heures de formation théorique, je ne pouvais pas les avaler tout seul. Donc il y a
40 une équipe de collègues, qui interviennent sur d'autres formations, qui se sont greffés sur cette formation.
41 Donc on est une équipe de 4 personnes...
42 **d7 : Permanentes ?**
43 D7 : Permanentes oui, et puis chacun gère après des vacataires aussi quoi... donc en déclinaison. Ce qui
44 fait que ça occasionne forcément des temps de réunion, de concertation qui sont assez énergivores... bien
45 sûr, on est en contact aussi avec les terrains...On fait des réunions de sites qualifiants...On fait des
46 réunions aussi pour...Le vrai soucis sur cette formation... c'est la méconnaissance dans le secteur...c'est
47 une formation qui est...c'est un professionnel qui est peu connu dans le secteur...alors hors secteur, n'en
48 parlons pas...C'est un professionnel qui est totalement inconnu. Ce qui fait que je participe, et mes
49 collègues aussi, à tour de rôle, aux forums des métiers, pour essayer de faire connaître ce métier... alors ça
50 demande du temps mais c'est des choses qu'il faut qu'on développe parce que sinon on est sur des effectifs
51 toujours très réduits... parce que même si la région, que ce soit l'IF T²⁶ ou l'IF O...on a un agrément pour
52 20 places et on n'arrive jamais à remplir. Ni l'IF T ni l'IF O, on n'arrive jamais à remplir...on a
53 actuellement...en 1ère année...ils sont 12, en 2ème année ils sont 12 et en 3ème année, ils sont 7.
54 **d8 : Et en MA ?**

²⁵ 1Appelons « IF O » l'institut de formation des travailleurs sociaux dans lequel Donatien. exerce.

²⁶ 2Appelons « IF T » l'institut de formation des travailleurs sociaux dans lequel Hercule et Maurice exercent. Et où J.F. et B.C. exerçaient.

55 D8 : En MA , ils sont 18 personnes. On est sur des effectifs...on a une modification des effectifs et des
56 profils, d'ailleurs, des moniteurs d'ateliers...Qu'est ce que je peux dire d'autre là sur...

57 **d9 : Par rapport à votre métier et à votre poste au sein de l'IF O... L'IF O, comme tout centre de**
58 **formation, IF O a des valeurs qu'il veut défendre....par rapport à un contenu de formation...ou autres**
59 **choses sur lesquelles un centre veut accentuer...Est ce que vous, vous repérez ces valeurs et les**
60 **développez au sein de votre filière ?**

61 D9 : Alors les valeurs, c'est des valeurs de l'association puisque l'association s'appelle XXX... c'est
62 l'accessibilité de la formation à tous...c'est à dire pas de critères de...par l'argent...de sélection par l'argent
63 même si aujourd'hui, on sent bien que c'est un peu plus compliqué...Il y a cette dimension là et
64 puis...là...en terme d'éthique...la valeur humaine...à prendre en compte la valeur humaine...C'est aussi le
65 contenu de formation qui en terme de valeurs...transcrit ça... donc qui sont aussi des valeurs qui sont
66 portées par l'association...je ne sais pas si je suis bien clair.

67 **d10 : Oui oui. Est ce que vous pensez être attachés à des valeurs qui peuvent être mises en avant dans**
68 **l'ancienne réforme et qui aujourd'hui, dans la nouvelle réforme, pourraient être vouées à disparaître et**
69 **pour lesquelles vous vous battez ?**

70 D10 : Ça c'est...enfin...en terme de valeurs humaines, on est sur la même chose...Par contre, sur les
71 orientations de certification, là on est plutôt interrogatifs...c'est à dire qu'aujourd'hui, la réforme
72 2005...Toutes les épreuves de certification se compensaient. Aujourd'hui, tous les diplômes de niveau 3,
73 chaque domaine de formation est indépendant... ce qui fait que, à l'issue de leur parcours de formation, si
74 la personne n'obtient pas la moyenne à l'une de ses épreuves de certification, il n'a pas le diplôme.
75 Auparavant, tout se compensait, moi je trouvais ça pas mal... parce que bon...on peut être très fort dans un
76 domaine et un peu moins dans l'autre...donc ça équilibrait. Je trouvais que ça s'équilibrait...et puis après
77 l'expérience quand on est sur le terrain, l'expérience du terrain et le partage de valeurs avec les collègues,
78 le travail avec les collègues fait que...les choses s'harmonisent quoi... aujourd'hui on demande vraiment
79 une personne qui soit à la limite...on pourrait dire que...à minima faut qu'il ait 10 partout. On pourrait dire
80 ça...Mais c'est pas pour ça que ça fait de lui un bon professionnel. Donc là-dessus, il y a matière à
81 causer...

82 **d11 : Là on a abordé votre poste... maintenant je vais passer à l'ingénierie pour pouvoir développer les**
83 **domaines de formation... quand on parle d'ingénierie, comment on peut expliquer ce terme**
84 **d'ingénierie pour la filière ETS ?**

85 D11 : Qu'est ce que ça comporte quoi ? Qu'est ce que ça recouvre ? Bah c'est...toute...alors en tant que
86 responsable de formation, c'est être garant de volumes de formation qui sont déjà précisés dans le
87 référentiel, ça, faut être référent de ça...ensuite en tant que responsable de formation, il faut veiller à la
88 cohérence de la construction pédagogique de la formation...pour donner un exemple, pour le DF1 on va
89 pas commencer par le vieillissement, on va commencer par l'enfance sur la psycho quoi...et donc on va
90 progresser...faut qu'il y ait une cohérence pédagogique sur la construction de la formation...on essaie
91 de familiariser, de faire entrer des personnes dans la formation...entrer en formation n'est pas si simple que
92 ça. Surtout quand on a trente ans et qu'on a déjà une expérience de vie et se remettre un peu le pied à
93 l'étrier, c'est pas toujours si évident que ça. Donc il faut accepter...il faut donner du temps aux
94 personnes...donc on avance un peu...enfin, on avance un peu... il y a un volume dédié chaque année...le
95 volume...le premier volume de formation sur la première année, il correspond à quasiment à la moitié
96 finalement du temps de formation...donc ça c'est un choix pédagogique après, de l'IF
97 O...et...ensuite...donc on avance...en tant que responsable de la formation...c'est de veiller à la cohérence
98 pédagogique dans le sens où, effectivement, plus on avance dans la technicité pédagogique plus faut que
99 les personnes soient outillées et qu'on leur apporte des outils...

100 **d12 : Comment se met au point l'ingénierie que vous mettez en place ? Par qui, comment, avec quels**
101 **moyens...qui participe et qui décide à la fin?...**

102 D12 : Qui décide...bon...déjà à l'IF O, on a adopté ça depuis plusieurs années maintenant, on travaille
103 vraiment en concomitance avec les ES et les AS...C'est à dire que sur des plannings de regroupement au
104 cours de l'année, on met des dates similaires même si le volume de formation est différent...Alors bien sûr
105 à terme...il y a forcément...il y a moins de regroupements pour les ETS parce qu'on est la formation de
106 niveau 3 pour qui on a attribué le moins d'heures. 1200 heures, c'est les ETS, 1450...ES, 1800 c'est les
107 AS...donc on est sur des choses complètement différentes pour un diplôme de même niveau...Il y a une
108 certaine forme d'incohérence au niveau des ministères...mais bon faut faire avec... donc on essaie sur la
109 1ère année de travailler le plus souvent ensemble...on est sur la 1ère année à 70% de temps commun avec
110 les ES...moins avec les AS...mais avec les ES on est sur 70% de temps commun...donc ça c'était une
111 orientation qu'on avait mis en œuvre qui est développée dans d'autres centres de formations...et d'autres
112 centres de formation ont développé d'autres approches...

113 **d13 : Et qui est propre à l'IF O, ... c'est un choix que vous avez fait pour les premières années...**

114 D13 : Mais pour avoir des contacts avec d'autres collègues, ceux de l'IF A²⁷ par exemple, on est assez
 115 proches, c'est assez semblable.

116 **d14 : Donc ça, ça a été pensé en équipe ? Par qui ça a été pensé ?**

117 D14 : On a réfléchi...L'équipe des ETS, on a réfléchi un peu ce qui était pertinent parce que les contenus
 118 de formation par rapport aux ES sont rigoureusement plutôt identiques mais avec un volume de formation
 119 moindre...donc comment on combine tout ça quoi...donc c'est aussi ça qui nous a amené à travailler de
 120 concert et d'avoir des temps de regroupement communs et pour voir qu'est ce qu'on pouvait mettre
 121 comme module commun et travailler ensemble. L'intérêt aussi...Après il y a un autre enjeu aussi...c'est
 122 que...on voit bien chez les ES, ils sont contents d'être avec les ETS et inversement...donc cette proximité
 123 fait que ça fait connaître aussi le métier...

124 **d15 : Oui**

125 D15 : Ça c'est intéressant aussi, mais...

126 **d16 : Après la certification, ce qui est intéressant...c'est sur le terrain aussi après...**

127 D16 : Oui je pense aussi, mais il faut du temps pour que ça puisse récolter ses fruits...parce que pour avoir
 128 discuté avec des ES...ils se disent...ils m'ont dit « Moi, j'ai un bac pro, j'ai fait la formation ES... si j'avais
 129 su j'aurais dû faire la formation ETS...ça me plaît mieux quoi ». Bon...mais comme c'est méconnu...ça reste
 130 un métier méconnu...donc il faut qu'on fasse avec...quoi.

131 **d17 : Quels sont les pôles communs que vous repérez et les différences entre les deux...**

132 D17:Les points communs... les points communs ?

133 **d18 : Les pôles communs... les enseignements communs...**

134 D18 : Les enseignements communs, on est sur les domaines de formation numéro 1, numéro 3 et numéro
 135 4. Le numéro 2, donc c'est vraiment...aller...entre guillemets...je vais dire, c'est le cœur du métier. Entre
 136 guillemets, parce que... chacun contribue à l'autre. Mais on voit bien sur le DF2, sur l'organisation de
 137 l'atelier...sur l'accompagnement du groupe dans l'insertion...tout ça ce sont des choses qui sont plus
 138 spécifiques ETS. L'ES...on est plutôt sur l'accompagnement individuel quoi. On n'est pas tout à fait sur
 139 les mêmes approches...et puis, on voit bien sur les épreuves de certification, on n'est pas sur la même
 140 chose non plus puisque sur le DF2 chez les ETS, il y a une épreuve orale d'entretien sur site pour
 141 présenter justement les outils pédagogiques que la personne...que l'ETS va avoir mis en place et les
 142 projets que la personne a mis en place. Donc...et nous, on le fait au cours ou à la fin de la 2ème année.
 143 Avec mon collègue... J.F., "l'ancien"... On était d'accord sur la temporalité. Je ne sais pas où il en est
 144 B.C... Je pense qu'il a dû garder le même fonctionnement.

145 **d19 : Et au niveau de l'alternance, des situations de stage ou d'emploi, comment la pratique est elle**
 146 **inclue dans la formation ? Est ce que vous fonctionnez avec des stages exclusivement sur**
 147 **l'alternance... est ce que la pratique s'alterne aux semaines de regroupement... Comment s'organise**
 148 **ces temps professionnels ?**

149 D19 : Bin, vous voyez, bon ça ne se voit pas sur une cassette, là ce sont les plannings de regroupement.
 150 Donc quand ces deux couleurs... une couleur par DF et puis quand c'est vide comme ça... ça veut dire
 151 qu'ils sont en stage. De toute façon ces formations là...toutes les formations de niveau 3 sont faites sous le
 152 principe de l'alternance. Donc on est sur des allers et retours comme ça... systématiquement...et puis ce
 153 que vous me posiez aussi comme question c'était...

154 **d20 : Comment s'organise l'alternance entre la théorie et la pratique...**

155 D20 : Alors en première année on est sur des périodes de regroupement de 15 jours. C'est vraiment pour
 156 ça aussi que les personnes puissent vraiment rentrer en formation...Donc une densité assez
 157 importante...après pour la 2ème année...pour les ETS de l'IF O...la 2ème année est une année charnière.
 158 On va dire que la 1ère année, on est sur des apports théoriques très importants en terme de volume. En
 159 2ème année, les personnes sont dans la... rentrent dans la production des écrits de certification. Et la 3ème
 160 année on est sur la finalisation de leurs travaux. On est en aisance dans cette formule là. On pourrait
 161 proposer de l'identifier comme ça...même si c'est réducteur...mais on est vraiment quand même sur
 162 quelque chose de cet ordre...

163 **d21 : Pour l'interview, parce que je connais les composantes des DC en tant que formatrice, pouvez**
 164 **vous rappeler le DC1, le DC2, le DC3 et le DC4... avec les finalités des compétences qui seraient à**
 165 **développer.**

166 D21 : Alors le DC1 c'est tout ce qui est lié à la personne et à son environnement...le DC2 on est sur
 167 quelque chose de très large...sur les pédagogies...on met un accent assez important là-
 168 dessus...L'organisation... c'est l'activité journalière de l'IF O avec le public...comment il conduit...quelles
 169 stratégies il développe...pourquoi il va associer untel avec untel ? C'est toute la musique, je dirais, de
 170 l'atelier...des activités qu'il va développer. Le DC3...c'est vraiment ce qu'on peut constater aussi...pour

²⁷ Appelons IF A, un autre centre de formation.

171 avoir été ETS...maintenant ça commence à faire (*rire*)...mais bon, c'est la difficulté qu'ils ont à travailler
172 avec les équipes parce que certains sont isolés déjà par l'établissement dans lequel ils sont mais aussi par
173 un fonctionnement institutionnel. Donc c'est que le DC3....c'est vraiment forcer l'ETS à aller aussi vers
174 ses collègues pour qu'il puisse travailler avec...parce qu'ils sont aussi dans un accompagnement de
175 public...ils ont bien...les autres collègues ES, ont bien aussi le même public...donc il y a aussi cette
176 dimension là. Et puis le DC4 on est vraiment sur la question des politiques publiques face aux publics
177 qu'on accompagne. Donc comment on va intervenir...qu'est ce qui nous fait intervenir...moi je le dis aux
178 ETS, vous êtes toujours dans le droit de toute façon, toujours dans les politiques publiques. Maintenant il
179 faut savoir l'identifier...Donc voilà un petit peu à gros traits les contenus de formation...Après les
180 épreuves de certification...on en parle ?

181 **d22 : Oui**

182 D22 : Donc sur le DC1, là on est sur l'épreuve que j'appelle "couperet" parce qu'il y a qu'une épreuve, le
183 DPP, dossier de pratique professionnelle, dossier couperet parce que c'est qu'une épreuve terminale qui se
184 déroule à l'éducation nationale. Le DC2 on a deux épreuves...Une épreuve orale d'entretien qui se déroule
185 sur le site de stage long, qui se déroule à la fin de la 2ème année de formation, organisée par le site de
186 formation...et en 3ème année, la production du mémoire et là qui sera évaluée organisée par les gens de
187 l'éducation nationale en association avec le centre de formation et les professionnels. Donc là, on a deux
188 épreuves, c'est à dire que l'une compense l'autre. Sur le DC3, on a la production de trois écrits
189 professionnels, il faut qu'ils soient simplement présents, ils ne sont pas consultés au moment de la
190 certification. Il faut qu'ils soient simplement validés par les terrains de stage...c'est les terrains de
191 stages...Ça c'est intéressant, c'est la 1^{ère} fois mais ça, pour les autres diplômes, on le voit aussi. Les
192 terrains de stages sont associés à l'évaluation du candidat. Donc, moi je trouve ça plutôt bien...Donc les
193 écrits professionnels qui doivent être présents et puis le fameux JEC... sur la capacité de l'ETS à travailler
194 en équipe et les difficultés qu'il peut rencontrer et comment faire bouger les lignes si il y a besoin de les
195 faire bouger, le cas échéant. Le dossier de partenariat... Ah oui, là c'est une épreuve terminale aussi. C'est
196 la seule...Il n'y a pas de compensation pour le DC1 et le DC3, c'est des épreuves couperet. Donc le DC4,
197 il y a deux épreuves qui sont organisées par le centre de formation... donc une épreuve écrite de 4 heures,
198 donc à partir d'une situation donnée, l'ETS doit savoir produire un projet pour la personne en fonction des
199 partenaires existants...Donc ça c'est une épreuve de 4 heures...et puis 2^{ème} épreuve... toujours organisée
200 par le centre de formation...Un dossier de partenariat d'une quinzaine de pages sur un partenariat que
201 l'ETS développe au sein de l'établissement dans lequel il est...C'est plutôt sur le stage long. C'est un
202 dossier qui est plutôt organisé à partir de l'expérience du stage long. Ce que je peux dire aussi peut être
203 c'est qu'au niveau de l'IF O, ce qu'on a souhaité, lié à cette méconnaissance dans le secteur et hors
204 secteur...Au niveau de l'IF O, on a souhaité orienter les stages. C'est à dire qu'il y a un 1^{er} stage dit "de
205 découverte" qui va permettre la confirmation du choix professionnel et la découverte du secteur...pour les
206 personnes qui viennent hors secteur...le stage long qui est en 2^{ème} année...Une partie de la fin de 1^{ère}
207 année, la 2^{ème} année et le début de la 3^{ème} année...Donc ça, c'est toute cette construction là qu'on a souhaité
208 mettre en œuvre pour permettre un échelonnement des épreuves pour pas que tout arrive en fin de
209 formation. Et puis le dernier stage, on l'a orienté dans le champ de l'insertion...Donc ça, c'est quelque
210 chose auquel je tenais beaucoup et pour en avoir discuté avec le directeur d'alors, il était plutôt intéressé
211 par cette orientation...que les ETS aillent dans les régies de quartier par exemple, dans les missions
212 locales, pourquoi pas, en équipe de prév'... mais tout le champ de l'insertion au sens large du terme...Alors
213 quelques fois certains se retrouvent sans atelier...Je trouve ça pas mal...parce que les ETS ont l'habitude
214 de s'appuyer sur un atelier et se retrouver sans atelier, ça leur modifie les repères...Ça leur apportent un
215 bénéfice lorsqu'ils vont retourner dans l'atelier...Ils savent qu'ils peuvent utiliser leur parole comme
216 outil...Alors que pour l'instant quand ils sont en atelier, ils s'appuient sur leur outil technique, je dirais.

217 **d23 : Le temps, la durée des stages de découverte ?**

218 D23 : Le stage de découverte est de 10 semaines, le stage long est de 36 semaines et le stage d'insertion
219 est de 12 semaines.

220 **d24 : Je vais passer maintenant au corps de ma recherche de mémoire...c'est à dire sur la**
221 **réflexivité...Est ce que « pratique réflexive », « réflexivité », « réflexivité réflexe », avez vous entendu**
222 **parler de ces notions, ces concepts, et est ce que vous les développez dans la filière ETS ?**

223 D24 : Alors c'est pour ça que je vous demandais de les développer...Il y a des courants comme ça qui
224 viennent là, et comment vous définissez ces termes là... pour qu'on parle bien de la même chose quoi...

225 **d25 : Moi je définis d'une façon personnelle comme le fait de pouvoir conscientiser sa pratique**
226 **professionnelle antérieure pour pouvoir se préparer face à des situations analogues... après si on**
227 **reprend Gaston Pineau... et là je le cite... pour ne pas biaiser la référence théorique.. Il dit la réflexivité**
228 **c'est « le travail par lequel le chercheur se prenant lui-même pour objet, se sert de ses propres armes**
229 **pour se comprendre et se contrôler et tenter de contrôler plus attentivement les facteurs propres à**
230 **biaiser la recherche »...Donc pour quelqu'un qui est en situation de formation... et Delory dit « la**

231 *réflexivité est le retour et un travail que les individus exercent sur eux-mêmes, ce qui fait d'eux des*
232 *sujets capables de leur activité réflexive et interprétative, de donner une forme personnelle de leur*
233 *inscription sociale et au cours leur existence »...on est plus sur un système biographique et de récit de*
234 *vécu professionnel.*

235 D25 : Parcours de vie ou des choses comme ça... alors ça ce sont des choses qui sont abordées dans le
236 DF1, question des parcours de vie professionnelle et aussi dans le DF2...quand je leur demande de me
237 dire un peu...lorsqu'ils construisent, ce qu'on appelle un dossier pédagogique, où il construisent un
238 projet...L'objectif dans tout ça est qu'ils arrivent à dire comment ils conçoivent leurs outils, leurs stratégies
239 pédagogiques. Comment ils accompagnent les personnes....et c'est toujours très compliqué...Mais
240 finalement, on voit bien qu'ils arrivent à parler d'eux principalement...quand ils me disent "on fait une
241 feuille d'évaluation" et bien je leur dis "mais vous évaluez qui finalement"... Ça veut dire que si la
242 personne ne réussie pas, ça veut dire que "votre support technique pédagogique n'est pas adapté"... c'est à
243 dire que "vous, vous ne vous êtes pas mis à la hauteur, vous ne vous êtes pas adaptés aux capacités des
244 personnes". Donc c'est en ça... et ce travail là, après on voit que ce travail là, va se retranscrire dans le
245 mémoire...et là, finalement même si c'est une question professionnelle on voit bien dans le mémoire qu'on
246 parle d'une personne, de la personne. Et ça, c'est très lisible dans tous les écrits des ETS...On voit bien au
247 travers du mémoire que la personne parle d'elle-même.

248 *d26 : Donc le DF1 et la certification du mémoire sont, par exemple, des outils d'évaluation à la*
249 *réflexivité... mais est ce que le référentiel de formation prévoit, fait la promotion de cet objectif ?*

250 D26 : Non

251 *d27 : Est ce que vous avez des outils repérables ? Je pense aux GAP, groupes d'accompagnement à la*
252 *professionnalisation.*

253 D27 : On appelle ça aussi GAP, il y en a qui appellent ça "groupes de synthèse". Oui on en fait, pour les
254 ETS...Alors les ETS1, on en fait, une fois, car ils ont des regroupements de 15 jours...On le fait une fois
255 tous les 15 jours. Pour les ETS2, on en fait à chaque regroupement et les ETS3, aussi. Et...

256 *d28 : Et est ce que vous avez des TD ou des options où justement l'organisation en petit groupe permet*
257 *souvent de parler de sa pratique et de pouvoir réajuster.*

258 D28 : Ouai, alors... Dans la fameuse épreuve orale sur site, ils produisent un dossier pédagogique. Donc
259 ils ont à expliquer comment, à partir de constats... quelles actions ils engagent auprès des personnes.
260 Donc là, forcément ils sont amenés à expliquer et aussi à rédiger ce qu'ils mettent en œuvre pour
261 accompagner les personnes. Donc on vient de les faire interroger sur les pratiques qu'ils développent et
262 bien sûr, préalablement, il y a des apports théoriques..."Dans quels courants pédagogiques vous
263 fonctionnez ?"...alors courants avec un "s"... mais "Pourquoi vous fonctionnez comme ça ?" C'est aussi
264 l'intérêt...à l'issue d'actions, l'intérêt c'est aussi qu'ils exposent leurs travaux et après il y a un échange
265 avec chacun et ce qui permet de réinterroger à nouveau leurs pratiques.

266 *d29 : Et auprès des formateurs, autant permanents qu'occasionnels, comment vous faites passer ce*
267 *besoin d'amener l'étudiant à expliciter son vécu professionnel, comment faites vous passer ce besoin de*
268 *favoriser la réflexivité ?*

269 D29 : Alors on ne le formalise pas comme ça...Ce que je dis souvent...quand ils vont produire leur
270 mémoire, ils ont déjà finalisé leur dossier pédagogique...qui a été proposé en fin de 2^{ème} année... moi, je
271 dis...vous proposez déjà à la personne qui vous accompagne dans la production de votre mémoire, votre
272 dossier pédagogique...Ce que je perçois aussi est que le dossier pédagogique finalement, est souvent le
273 squelette du mémoire.

274 *d30 : Donc vous partez de ce que l'étudiant propose plutôt que de dire au formateur...*

275 D30 : Oui...oui, on part de ce que l'étudiant propose... en tout cas, en terme de production écrite, ça me
276 semble plus opérant...(rire)

277 *d31 : Donc vous ciblez majoritairement un système d'autoformation ?*

278 D31 : Oui, oui, ça me semble important.

279 *d32 : Plutôt que d'un système plus axé sur l'hétéro-formation ?*

280 D32 : Ils se nourrissent aussi les uns les autres... Souvent, je le dis, les temps entre les cours, les temps de
281 pause entre les cours, sont des temps importants... puisqu'ils parlent encore du cours, ils parlent de ce
282 qu'ils font...Un autre truc qui est très important...Moi, j'ai constaté ça avec l'expérience...Dans une
283 formation...alors particulièrement sur l'ETS, parce que c'est une promo que je connais très bien. Quand il
284 y a un certain nombre d'ETS qui reste sur place le soir, le taux de réussite est supérieur à une promo
285 d'ETS qui retourne chez eux tous les soirs...Ca, c'est quelque chose de récurrent. Et ça se lie très très bien,
286 je trouve. La dynamique n'est pas la même...parce que même si...alors évidemment...ils se retrouvent au
287 resto...c'est pas gênant ça...mais ils parlent de la formation, ils parlent de ce qu'ils vivent...Ils sont entre
288 eux et ils se nourrissent les uns les autres...et ça, c'est des temps qui ne sont pas mesurables et
289 quantifiables mais c'est perceptible en tout cas

290 **d33 : Et au niveau des accompagnateurs formateurs, comment vous harmonisez l'accompagnement**
291 **d'un formateur à un autre qui peut avoir un domaine différent d'un autre ?**

292 D33 : Alors sur la production du mémoire, on a un accompagnement...Les accompagnants accompagnent
293 deux personnes...Je ne veux pas qu'ils en aient plus parce que les gens travaillent à coté et ça représente
294 un certain volume. On fait un temps collectif à Noël, un temps collectif en février et un temps collectif en
295 avril. Le but de ça c'est que...quand je dis temps collectif, il y a tous les ETS qui sont présents et tous les
296 formateurs qui sont présents. Alors suivant l'importance du groupe, on coupe ou pas. Ce qui fait que
297 chaque étudiant va exposer de là où il en est dans sa démarche. Et après les formateurs qui sont présents
298 alimentent la réflexion. Donc on est vraiment sur un travail collectif aussi sur ces temps là...donc je trouve
299 ça, c'est assez intéressant. Donc ça fait des belles journées parce qu'on fini assez tard mais ça, c'est assez
300 intéressant comme dynamique.

301 **d34 : Donc vous avez un formateur occasionnel ou vacataire qui s'occupe du suivi de deux étudiants**
302 **au niveau du mémoire ?**

303 D34 : Oui, je ne veux pas plus...je n'ai pas souhaité plus, ça c'est vraiment un choix pédagogique parce
304 que...pour avoir expérimenté, d'avoir quatre ou cinq mémoires...en terme d'énergie, c'est trop
305 énergivore...Alors on pourrait, mais après c'est pas la même chose...c'est à dire que, quand on a trop de
306 mémoires, trop d'accompagnements comme ça, après on inverse un peu les choses...c'est à dire que c'est le
307 formateur qui va donner une trame et il va falloir que les personnes s'inscrivent dans cette trame, donc
308 même si nous on donne une trame, on est vraiment sur une personnalisation, enfin, je trouve que cette
309 approche là me plaît mieux, ça permet aux personnes de se retrouver dans ce qu'ils écrivent...mieux tout
310 au moins ?

311 **d35 : Donc au niveau des outils, on a vu que vous avez l'alternance, les GAP, les options et TD,**
312 **l'accompagnement avec un formateur, l'explicitation, est ce que vous voyez d'autres outils qu'on a pu**
313 **citer ? Les temps informels... et parmi ces outils quel serait celui qui fonctionnerait le mieux pour que**
314 **l'étudiant réfléchisse à son action ?**

315 D35 : C'est très compliqué comme question.

316 **d36 : Ou en d'autres termes quel serait l'outil fonctionnant le mieux et celui qui pourrait être**
317 **développé ?**

318 D36 : Tout est toujours perfectible...c'est compliqué parce que...(quelqu'un frappe à la porte). On va peut
319 être arrêter là le temps de...

Suspension de l'enregistrement à 34mn16sd

320 Ce qui est compliqué c'est que là, on est face à des personnes. Et on voit bien qu'il y a des personnes où il
321 leur faut plus de temps pour mûrir... donc il faut accepter ce temps là. Donc il y a des outils qui se
322 retrouvent pertinents à des moments et qui le sont moins à d'autres moments. C'est un peu fluctuant ça...
323 On est face à des personnes qui en termes de maturation, des fois, il leur faut plus de temps. Je le dis
324 d'autant mieux ça puisqu'on a une promo d'ETS là. Par rapport à la 3^{ème} année, il y a deux situations
325 d'emploi et 10 personnes en voie directe...donc la moyenne d'âge est très basse...enfin très basse...(rire)
326 ...on va se calmer quand même... donc on est cependant sur 27 ans de moyenne d'âge...et puis les ETS 2,
327 qui sont principalement en situation d'emploi, on est plutôt sur plutôt 40 quoi... donc c'est pas la même
328 maturité... donc l'approche pédagogique, elle est complètement différente. et... enfin moi, ce que j'ai vécu
329 avec les ETS3, en particulier sur ce fameux dossier pédagogique...parce que moi je suis responsable du
330 DF2...(rire)...j'ai oublié de le dire...sur le dossier pédagogique, l'épreuve sur site là, eux ils avaient à
331 construire, les personnes en voie directe... les personnes en situation d'emploi, il faut qu'ils déconstruisent
332 pour reconstruire... donc il y a un cheminement différent. Donc ça c'est...on voit bien que l'approche
333 pédagogique pour certains... on n'avance pas à la même vitesse...on travaille différemment avec les uns et
334 les autres...c'est pour ça que les outils oui...ils se révèlent bien... c'est quand est-ce qu'on les place les
335 outils...des fois...et c'est compliqué ça, des fois... alors on peut faire ça...parce qu'on est sur des effectifs
336 assez réduits...Sur une promo de 80, on n'est pas sur les mêmes approches.

337 **d37 : Sur les trois années, est ce qu'il y a des temps d'évaluation, et comment s'articulent ils...pour**
338 **savoir où en est l'étudiant par rapport justement à cette temporalité... je pense à la certification en fin**
339 **d'étude ou en deuxième année...Mais avez-vous des temps...des bilans...au semestre ou des**
340 **regroupements de formateurs pour savoirs où en sont les étudiants ?**

341 D37 : hum... le référentiel nous impose la semestrialisation...Donc nous, c'est quelque chose qu'on avait
342 mis en place dès la réforme, tout au moins, dans les semestres, on n'avait pas mis les fameux points
343 ECTS, au départ...Moi, j'ai trouvé que c'était un plus au niveau de la formation. Parce que ça nous a
344 permis de repérer très rapidement les personnes qui sont en difficulté. Et ça nous a permis aussi de voir à
345 terme, qu'il y avait des personnes à l'issue de la première année, qui n'étaient pas faites pour ce métier.
346 Donc il y a des personnes qu'on a arrêtées, à l'issue de la première année. A l'issue du 1^{er} semestre, on
347 s'est aperçu que c'était une personne qui était en difficulté, et à la fin du 2nd semestre, avec les
348 évaluations de terrains de stage bien entendu, on s'est dit, là ...non...c'est pas possible, il faut qu'on arrête

avec cette personne. Alors après, il y a des raisons qui sont liées au terrain de stage, liées à la formation mais aussi pour des raisons personnelles... c'est aussi une réalité aussi...Après, régulièrement, cette année...peut être pas... on verra...mais pour chaque promo, des trois années, on a arrêté des personnes, une personne en 1^{ère} année, les deuxièmes années actuelles, c'est pareil, on a arrêté une personne aussi.

d38 : Et pour les personnes qui restent... comment se passe l'évaluation ? Est ce que vous faites des entretiens ? Des bilans ?

D38 : Oui, alors chaque semestre, on a maintenu ça... On a mis... alors pour les premières années on a fait un carnet de bord, on pourrait dire ça. Par rapport au DF1, par rapport au DF2, par rapport au DF3, et par rapport au DF4, et puis ensuite quand ils ont à l'issue du semestre...il y a un exposé oral. Ils nous exposent... et on est tous présents, les formateurs permanents... quatre... les quatre responsables de DC... avec les collègues, avec ses pairs, il nous expose un peu leur lieu de stage et il nous présente les questions ... les réponses auxquelles, ils ont répondu...donc ça c'est un travail qui me paraît intéressant. Là, ça me permet... la personne parle de son vécu. On l'entend parler. On voit bien un peu si elle a des difficultés. On voit les questions auxquelles, elle a été confrontée. Elle a pu les comprendre... mais on en parle...au moment des groupes d'analyse de la pratique aussi, ça c'est un bon outil aussi... pour parler aussi de ce qu'ils vivent sur le terrain. Donc il y a un début d'accompagnement au niveau du GAP et puis donc... à l'issue du semestre, la personne expose. Donc ça c'est un 1^{er} semestre. Donc on a une épreuve commune pour les quatre DC. Mais complètement interne. A l'issue du second semestre... là, ils ont débuté leur stage long. Donc je leur demande... Pour le DC1, ils ont un journal d'observation et une fiche de lecture par rapport à un ouvrage qu'on leur donne. Sur le DC2 moi, je leur demande une dissertation en lien avec leur terrain de stage pour savoir s'ils ont su repérer les outils et les stratégies pédagogiques qui sont développées. Alors forcément, ils n'ont pas forcément tous les apports théoriques mais...au moins qu'ils soient sensibilisés à ça. C'est à dire réfléchir à pourquoi on le fait et comment on le fait... c'est une posture qui n'est pas forcément innée... Il faut réfléchir à ça. Parce que souvent on voit bien dans les dossiers pédagogiques qu'ils produisent, ils parlent de la technique...Mais moi, je dis "c'est pas ça qui m'intéresse"... mais "comment vous le faite et pourquoi vous le faite ?" bon... alors... ça c'est le DC2. Le DC3, c'est relever tous les outils de l'équipe. Et comment c'est utilisé dans l'institution. Donc ils ont un petit document à construire comme ça. Et puis sur le DC4, sur le second semestre, ils ont un petit dossier à construire sur...identifier dans quel agrément est l'établissement...identifier l'établissement... l'agrément... dans quel champs législatif il dépend quoi. En deuxième année, alors là... je suis un peu plus en difficulté sur le DC1, ils ont des exposés à faire, je pense, mais je ne sais plus sur quel registre. Sur le DC2, il faut que sur le dossier pédagogique, il faut qu'ils aient pu déjà à Noël définir les constats et la problématique sur laquelle ils vont travailler. Donc ça pour le troisième semestre. Est ce que pour le DC3, là c'est pareil, je sais moins par cœur...Ils travaillent...objectifs pédagogiques semestriels... il y a une page...semestre 3, fiche pédagogique. ... (il cherche sur son bureau des documents)

d39 : Donc ça, ce sont des travaux que vous demandez en supplément ?

H39 : On met...ouaih, je ne les ai pas là.

d40 : au delà des épreuves de certification.

H40 : c'est des travaux qui sont contributifs pour les préparer aux épreuves certificatives.

d41 : et vous, vous évaluez sous cette méthode là, où l'étudiant en est, et ce qui lui reste à travailler pour la dernière année.

D41 : Et qu'est ce qu'il faut mettre comme accompagnement derrière dans la mesure où il est en difficulté.

d42 : Oui

D42 : Parce que là encore, on retrouve ça chez les ETS comme chez les ES, comme chez les AS, on retrouve aussi des personnes qui sont en grandes difficultés, non pas dans la réflexion mais dans le rapport à l'écrit. Et ça c'est...quelque soit le niveau d'étude...on perçoit ça quoi. Donc là, c'est pas rien...on est de plus en plus confronté à des profils d'étudiants comme ça quoi.

d43 : Est ce que vous pouvez me dire qu'il y a une grande différence dans l'accompagnement qu'on peut faire en fonction des filières... le formateur en fonction des filières?

D43 : La différence, elle est liée au nombre... tout simplement

d44 : Au nombre oui, et à la formation de base par rapport au formateur peut être ?

D44 : Alors au niveau de l'IF O on n'est pas tous issue du secteur médico-social. Mon collègue là, qui est présent ici, lui c'est un universitaire, il est docteur en socio. Donc je trouve que c'est un plus ça... un plus... cette diversité...Je trouve...Je pense qu'il y a...enfin, je sais pas, je ne connais pas tous les établissements... mais plus il y a de diversité, plus le regard est croisé et mieux on peut approfondir quoi. Mais après c'est aussi en fonction des chapelles, je dirais, c'est la capacité à travailler ensemble. Et là, c'est une question de formateur mais on plane dans le DC3 là. (rire)

d45 : C'est ça, le travail en équipe. J'ai une dernière question à vous posez, et c'est en rapport avec mon travail. Est ce que et comment les étudiants entendent comprennent et investissent le référentiel de compétence ? Est ce qu'en 1ere, 2eme et 3eme année, ils perçoivent l'enjeu des DC ? Pour infos, je suis

409 *originale de la dernière année de l'ancienne réforme, et c'était quelque chose d'actualité, qui tombait*
410 *pendant qu'on était en formation... Les gens arrivés au début de la nouvelle réforme étaient aussi très*
411 *pris par les choix d'orientation décidés en domaines de compétences. Est ce que les étudiants*
412 *entendent, comprennent et investissent le référentiel de compétences et à fortiori celui de formation qui*
413 *y répond?*

414 D45 : Hum hum hum....

415 **d46 : Est ce qu'ils sont conscients des enjeux de la non compensation des domaines de compétences ?**

416 D46 : Alors... nous on leur rappelle quand même... (rire)... c'est notre boulot quand même... sur le DPP et
417 le JEC... je leur dis "n'oubliez pas là, vous ne pouvez pas vous loucher... en terme d'investissement, mettez
418 y le paquet"... chez les ES, il y a des moments, ils prennent ça un peu à la légère... je leur dis "attention...
419 vous trompez pas quoi"... c'est compliqué ça... Est ce qu'il y a une différence entre les étudiants, c'est ça ?

420 **d47 : Non, est ce que les étudiants de 3^{ème} année de formation, soit de formation initiale, continue ou**
421 **passerelle, ont intégré le référentiel ? Et comment cela a été fait ?**

422 D47 : Alors il ne faut pas qu'on le fasse trop tôt non plus quoi. (rire) Il ne faut pas qu'on les stresse non
423 plus. Mais en dernière année, c'est clair. Ils perçoivent bien. En termes d'investissement, il faut mettre le
424 paquet. Les collègues en JEC ou en DPP, ils sont très sollicités quoi, je trouve plus que moi. Ça empêche
425 pas l'investissement dans les autres...mais comme il y a compensation...ils savent qu'ils...en particulier
426 chez les ETS parce que la 1^{ère} épreuve même s'ils n'ont pas le résultat...je leur dis "ça s'est passé
427 correctement", ça les rassure un peu... mais après ils oublient...c'est assez étonnant. Ils oublient qu'ils ont
428 déjà passé une épreuve.

429 **d48 : Donc vous dites qu'un étudiant lambda peut dire la composition du référentiel métier, de**
430 **compétences, de formation.**

431 D48 : Je ne peux pas répondre à ça. Alors, ils connaissent les DC... depuis le temps... mais je ne peux pas
432 répondre à la place d'eux. Je serai tenté de dire qu'ils doivent les connaître. Il faudrait interviewer des
433 étudiants de dernière année.

434 **d49 : Est ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport à de questions que j'ai posé ou pas**
435 **posé ?**

436 D49 : Alors ce qu'on fait comme approche qui me paraît bien avec les ETS et les ES. Je leur présente les
437 grands courants pédagogiques aux deux promos. Et dans un 2^{ème} temps, je leur donne des auteurs... après
438 ils sont répartis en groupe. Un certain nombre d'auteurs et un certain nombre de pédagogues; ils se
439 constituent en groupes et en sous groupes, ils choisissent un auteur et puis ils bossent dessus... c'est à dire
440 qu'ils font le travail de recherche pour savoir...la biographie... dans quel contexte cette personne a évolué
441 et puis qu'est ce que ça a apporté au niveau de l'approche et de l'accompagnement des personnes à ce
442 moment là...mais aussi les liens avec leur terrain de stage...s'ils font des liens avec...donc on a fait un
443 travail assez conséquent là dessus et ça a dépassé un peu ce qu'on pensait...(rire) donc ce qui était
444 intéressant...ils exposent devant leurs pairs...leur exposé... Mais on leur a dit, "nous ce qui nous intéresse
445 c'est votre créativité"...donc on sort...la difficulté est de sortir du champ scolaire dans lequel ils sont
446 inscrits et de trouver d'autres supports. Donc certains sont allés, quand ils ont fait leur recherche, ils sont
447 allés dans les écoles sur admettons, une pédagogie Montessori, rencontrer la personne, la personne leur a
448 prêté du matériel...et puis ils ont fait l'exposé en montrant le matériel en faisant jouer...enfin jouer...
449 travailler des collègues. Donc ils ont fait des approches comme ça. D'autres ont fait des petits films, des
450 petites scénette. Le hasard, une fois, a voulu que je rentre dans une salle pour interpellé un collègue et ils
451 étaient tous assis, sous les tables...(rire)...donc c'était...c'était marrant. Et il y avait un scotch par terre... et
452 le collègue il a dit...tous les collègues qui accompagnent des groupes dans ce travail de recherche et
453 d'exposé, ils trouvent ça génial. Alors aussi, le but aussi, c'est qu'on a dit, il n'y a pas de note. Ça ne rentre
454 pas dans la certification et que l'enjeu c'était votre créativité... que vous sachiez dépasser votre statut
455 d'étudiant pour vous inscrire dans autre chose. L'intérêt aussi, ce qu'on a vu... parce qu'on fait une fiche
456 d'appréciation par les étudiants sur l'intérêt, leurs attendus...et certains ont développé les approches
457 pédagogiques des auteurs sur leur terrain de stage. Et ça c'est plutôt intéressant, j'ai trouvé. Ça on est très
458 content de ce truc là. C'est un module pédagogique qu'on fait au cours du premier semestre.....

459 **d50 : Très bien, est ce qu'on peut mettre fin à l'entretien ?**

460 D50 : oui, moi je sais pas. Je suis bien là... est ce que vous avez d'autres choses ?

461 **d51 : Non, je pense avoir ce qu'il faut.**

ANNEXE 6

Transcription de l'entretien de Maurice

Entretien M du 19 mars 2013. 35mn30sd

1 *m1 : Je me présente je suis Mlle poussin, éducatrice, formatrice vacataire et en master 1 sciences de*
2 *l'éducation et j'effectue ma recherche de master sur la pratique réflexive et la réflexivité des étudiants*
3 *en situation de formation. Dans un premier temps, et avec votre accord, je vais vous interviewer sur*
4 *vos cursus professionnel, sur votre rôle au sein de l'institut de formation. En suite je partirai sur des*
5 *questions plus générales, l'ingénierie et la pédagogie de formation. Et enfin, je parlerai du contenu qui*
6 *est mis en place pour répondre au référentiel de compétences.*
7 *Donc première question... quel poste exercez vous au sein de l'institut de formation ?*
8 M1 : Je suis formateur à l'Institut de formation T²⁸ depuis septembre 2012 sur la filière ETS, moniteurs
9 d'atelier et également formateur sur la formation AMP.
10 *m2 : Comment se quantifient les ETP en fonction des postes.*
11 M2 : Je suis à 0,50 ETP sur la formation ETS et 0,36 sur la formation AMP.
12 *m3 : et avant cette fonction?*
13 M3 : Avant j'ai suivi la formation de moniteur éducateur de 2005 à 2007. J'ai suivi sur la formation
14 d'éducateur technique spécialisé en 3 ans de 2007 à 2010. Ensuite, de 2010 à 2012, j'ai fait des vacances
15 sur la filière ETS notamment, en temps que jury, correcteur, intervenant. Et... c'est dans ce cadre que je
16 suis arrivé sur ce poste de formateur.
17 *m4 : Avez vous un cursus universitaire en parallèle ?*
18 M4 : Je suis actuellement inscrit en licence 3 en sciences de l'éducation à Paris VIII
19 *m5 : Qui se réalise sur votre temps personnel ou dans le cadre de votre fonction ici ? Par rapport à la*
20 *veille professionnelle ? N'avez vous pas des formations à suivre ?*
21 M5 : Alors c'est une formation qui se déroule à distance. Par internet en grande partie. J'ai 0,231 de mon
22 temps de travail qui est destiné à la veille professionnelle et à la recherche...qui me permet de lire certains
23 cours si ça répond aussi au cadre de la formation des éducateurs techniques spécialisés ?
24 *m6 : Précisément, quel est votre poste de formateur dans ses fonctions et votre rôle ?*
25 M6 : Le poste de formateur à l'IF T se définit sur trois volets principaux... qui sont, en terme d'importance,
26 le premier, l'ingénierie pédagogique, le second, l'accompagnement pédagogique et le troisième qui est le
27 volet enseignement. Je dirais que, en tant que formateur remplaçant de B.C., j'ai les fonctions de
28 coordination depuis l'absence de mon collègue depuis novembre. Du coup le premier volet qu'est
29 l'ingénierie pédagogique occupe la totalité de mon temps. Ma collègue qui a été embauchée depuis 10
30 jours dans le cadre du remplacement de B.C.; elle, du coup, se concentre plus sur le volet pédagogique,
31 les GAP, et sur le volet enseignement. Bon moi, je garde contact avec les étudiants à travers le temps du
32 GAP
33 *m7 : C'est quelque chose qui a été décidé entre vous deux...ou à la prise de poste par le recruteur de*
34 *vos collègues ?*
35 M7 : La direction a pris la décision que j'occupais les fonctions de B.C. et pour ma collègue, elle occupait
36 les fonctions de formateur d'accompagnement et d'enseignement.
37 *m8 : D'accord, donc à chaque fois, on va prendre les questions en englobant les deux fonctions, celle*
38 *de formateur et de coordinateur... Le formateur au sein de la filière ETS et MA a quels rôles*
39 *particuliers ? Comment vous concevez le rôle du formateur d'accompagnement ?*
40 M8 : Le formateur d'accompagnement, il est référent des étudiants qui lui sont confiés... alors souvent
41 c'est défini suivant les promotions. Pour ma part, je suis référent des ETS 1^{ère} année et de la moitié des
42 ETS 2^{ème} année. Dans les faits, depuis l'absence de B.C., je suis référent de tous les étudiants en fait. Et
43 on n'effectuera pas de relais au niveau des GAP avec ma collègue qui arrive...j'ai en GAP tous les
44 étudiants.
45 *m9 : D'accord, donc il y a la référence.*
46 M9 : Voilà, la référence... ensuite il y a tout ce qui tourne autour du suivi individuel qui s'organise autour
47 d'entretiens. Le suivi des livrets de formation dont je reste responsable et détenteur dans le bureau ici. Les
48 visites de stage aussi qui rentrent dans le cadre des fonctions du formateur d'accompagnement.
49 *m10 : Il y a d'autres rôles que vous voyez ?*
50 M10 : C'est les volets fondamentaux... Après il y a des tâches très fragmentées, qui font qu'on a souvent
51 des documents à remplir, des conventions de stages, tout ça, ça fait parti de ce volet là, mais ça fait parti
52 du détail.
53 *m11 : L'IF T, comme l'IF O ou l'IF A peut avoir des valeurs auxquelles ils sont attachés, est ce que*
54 *vous pouvez repérer des valeurs propres à l'IF T ?*
55 M11 : Propres à l'IF T...
56 *m12 : D'une manière générale, qui concerne l'ensemble des filières*
57 M12 : Propres à l'IF T, disons que l'idée c'est d'être dans la continuité de l'histoire de YYYY, qui s'est
58 construite autour d'une école dite, de religieuses, à la base dans les années 1970. Dans les conseils

²⁸ Appelons IF T, l'institut de formation où Maurice et Hercule exercent et B.C et J.F. exerçaient.

59 d'administration, on retrouve toujours cet ancrage à ce passé historique, je dirais. Là, ça serait plutôt une
60 valeur plutôt philosophique. Après sur l'accompagnement, l'IF T tend à développer les connaissances
61 mais pas seulement, à répondre aussi aux exigences de terrain en terme de compétences. Donc voilà, la
62 valeur qui prévaut aujourd'hui dans ce contexte de mutation serait ça. De tendre vers la compétence pour
63 que les étudiants qui sortent ne soient pas seulement des personnes qui auraient appris leur formation à
64 travers une théorie mais qui pourraient la mettre en lien avec une pratique qu'ils auraient expérimentée...
65 donc on tend à faire des étudiants des praticiens réflexifs... J'imagine au niveau de toutes les filières.

66 **m13 : Pour la filière ETS et MA, quelle serait la marque forte de cette formation...qui est défendue et**
67 **développée ?**

68 M13 : Je dirais que c'est celle que je viens de citer, c'est peut être pas anodin si j'ai cité celle là.

69 **m14 : Au niveau de l'ingénierie, si je parle d'ingénierie, est ce que ce terme est familier pour vous ou**
70 **pas... et comment vous pourriez le définir ?**

71 M14 : L'ingénierie pour moi, c'est tout l'aspect de conception, d'élaboration, de construction et de remise
72 en question permanente du projet pédagogique de la filière, qui s'appuie de toute façon sur le référentiel
73 fixé par l'état dans le cadre du DEETS. Donc voilà, c'est tout ce travail de conception je dirai vraiment
74 pédagogique. Qui se traduit dans la mise en place du dispositif de formation mais aussi dans le fait de
75 véhiculer des valeurs pédagogiques, et de les donner à voir aux étudiants...ces valeurs.

76 **m15 : Et dans le cadre de l'ingénierie ETS/MA, comment est mise au point cette ingénierie de**
77 **formation ? Qui participe ? Et qui décide ?**

78 M15 : Je dirais que le texte réglementaire qui régie le DEETS est déjà bien défini mais il laisse la
79 possibilité aux écoles et encore plus précisément aux formateurs d'y mettre leur touche personnelle, au
80 niveau pédagogique. A ce niveau, je dirais qu'il y a une harmonisation au niveau de l'IF T et pour autant,
81 on trouve des spécificités identitaires sur chaque filière, qui découlent directement des personnes elles-
82 mêmes. Des personnes qui ont été là avant, des responsables de pôles qui restent toujours là pour l'esprit
83 de la filière. B.C., qui n'est pas là actuellement mais qui a beaucoup contribué, a amené l'esprit qui habite
84 la filière. Et il se trouve que j'ai été embauché dans la continuité de ce même esprit.

85 **m16 : Il y a une réunion de formateurs qui se fait régulièrement pour mettre au point l'ingénierie,**
86 **réajuster des orientations pour l'année suivante ? Comment cela se concrétise ?**

87 M16 : Il y a une réunion mensuelle qui réunit tous les formateurs et coordinateurs et responsables de la
88 filière, avec le personnel administratif également. Qui se découpe en deux parties. Une première partie
89 qui serait plus en termes d'organisation administrative et la seconde partie qui est la plus grosse... la place
90 de la pédagogie. Ces réunions sont l'occasion de faire un point sur l'actualité mais aussi éventuellement de
91 réajuster la pédagogie.

92 **m17 : Pouvons nous dénoter une différence entre la filière ETS/MA et les autres filières ?**

93 M17 : Je dirais que la grosse différence se situerait sur le faible effectif des promos qui fait qu'on a
94 beaucoup plus de marge de manœuvre au niveau pédagogique. Et qui fait qu'on ait moins recours à la
95 solution du cours magistral que chez les filières plus importantes comme ME ou ES.

96 **m18 : Et à l'inverse y a-t-il des points communs, des similitudes, des regroupements entre ces filières ?**

97 M18 : Les similitudes sont déjà en premier lieu les journées de transversalité, tout ce qui permet aux
98 filières de se rencontrer entre différents corps de métier. Les GAP qui sont communs à toutes les filières.
99 Les différentes instances comme les comités techniques et pédagogiques. Après c'est vraiment plus sur les
100 cours votre question ?

101 **m19 : Non, c'est plus axé sur l'organisation d'une année de formation ou d'une formation en elle-**
102 **même.**

103 M19 : Alors je dirais que le référentiel DEETS est très très proche du référentiel des ES. Les mêmes
104 intitulés des travaux écrits, les mêmes cadres quasiment de certification, en grande partie des domaines de
105 compétence. Et sur une année de formation, on va retrouver des cours qui sont similaires. D'ailleurs la
106 semaine dernière, on a eu des cours en commun entre les ETS et les ES. Ce sont des choses pas monnaie
107 courante mais qui se font.

108 **m20 : Je vais partir maintenant sur des concepts. Si je vous dis « pratique réflexive, réflexivité,**
109 **réflexivité réflexe », est ce que vous connaissez ces termes, est ce qu'il y a besoin de les définir avant**
110 **d'échanger ?**

111 M20 : Oui, je préférerais que vous les définissiez s'il vous plaît.

112 **m21 : Pour appuyer mes propos j'ai fait appel à des auteurs. La réflexivité se situe dans le fait de**
113 **pouvoir réfléchir son agir professionnel passé, de pouvoir le conscientiser en vue de, et là c'est la**
114 **réflexivité réflexe, de se retrouver confronter à une situation analogue et de pouvoir agir dans l'action.**
115 **Tandis que la pratique réflexive, on parle d'une action qui détermine une capacité. Le professionnel**
116 **deviendrait praticien réflexif à partir du moment où il conscientise sa pratique. La réflexivité met le**
117 **sujet, comme Gaston Pineau le dit, comme « propre objet de recherche » alors que la pratique**
118 **réflexive, le praticien met en avant son agir professionnel. Ça lui permet de faire un lien théorie-**

119 *pratique. Donc si je vous demande si, par rapport au référentiel de formation qui répond au référentiel*
120 *de compétences... est ce que à un endroit précis, est inscrit que l'étudiant doit développer sa pratique*
121 *réflexive dans tel ou tel domaine de compétence ? En gros, est ce que c'est inscrit, comment c'est dit et*
122 *transmis aux étudiants ?*

123 M21 : Sans connaître le détail des textes à ce niveau là, disons que le GAP est, je dirais, l'outil qui me
124 semble le plus à même de répondre à quelque chose qui serait plus de la réflexivité réflexe de ce que j'en
125 ai compris, mais aussi de la pratique réflexive... Je ne suis pas sûr d'avoir bien saisi la nuance... en tout
126 cas dans le GAP, c'est le lieu où les étudiants peuvent ramener des situations du terrain et à les confronter
127 à l'avis des autres ou à l'expérience des autres. Et du coup prendre un peu de recul par rapport à des
128 situations qu'ils choisissent de ramener. A savoir que le lieu du GAP est un espace de confidentialité où
129 on demande aux étudiants d'avoir une posture de non jugement par rapport à ce qui est ramené en terme
130 de situation qui pourrait être parfois de l'ordre de l'intime.

131 ***m22 : Quelle est la régularité des GAP ?***

132 M22 : Les GAP, il y en a un par regroupement. C'est à dire en moyenne, sur une année de formation, un
133 par mois, parfois deux s'il y a deux regroupements de façon plus occasionnelle, je dirais. Historiquement
134 les GAP c'était les groupes d'analyse des pratiques, il y a plusieurs années de ça, je dirais 10/15ans
135 encore. Pour pas qu'il y ait de confusion dans l'esprit des étudiants, c'est devenu le groupe
136 d'accompagnement à la professionnalisation. A savoir que pour autant on n'a pas abandonné l'idée de
137 l'analyse des pratiques, mais c'est plus en filigrane, et que c'est au GAPeur de ramener cette idée.

138 ***m23 : Y a-t-il d'autres outils ramenés pour justement permettre cette réflexivité ?***

139 M23 : Les outils... Un outil qui est très utilisé dans cette filière ETS, qui se rapporte à ce que je disais tout
140 à l'heure du fait que les promos soient beaucoup moins importantes, on a des promos qui peuvent être
141 composées de 6 à 16 personnes en ce moment. Ça permet de proposer des alternatives au cours magistral
142 aux étudiants. Ces alternatives ce sont souvent des cours qui ont une forme plutôt dialogique. C'est à dire
143 que les intervenants viennent avec à la fois, leur témoignage, un apport sur leur propre pratique et
144 forcément un apport théorique. Et ils invitent les étudiants à aller chercher par eux même cette théorie. Ce
145 qui permet d'occuper le temps différemment dans les trois heures d'un cours. On demande aux
146 intervenants de fournir une bibliographie ou une sitographie. Ce qui permet...cette forme de cours permet
147 aux étudiants d'être plus dans une confrontation de leur théorie et de la pratique des autres mais aussi de
148 la leur.

149 ***m24 : J'ai pu entendre qu'une semaine de formation, ou une formation pouvait se composer d'analyse***
150 ***de la pratique, de sous groupes, de travaux dirigés, de cours magistraux mais en petits effectifs...***
151 ***comment se choisi le contenu de la formation en réponse au référentiel et par qui ?***

152 M24 : Alors là, c'est en cours de mutation. Jusqu'alors, chaque filière avait un projet pédagogique qui
153 découlait du référentiel fixé par l'état. Et donc il reprenait par domaine de compétences, les différents
154 cours à développer au cours des trois années de formation pour ce qui concerne la formation DEETS.
155 Donc l'évolution et la progression étaient pensées par les formateurs et responsable de filière qui
156 programmaient les intervenants sur les trois années en essayant de respecter une progression dans les
157 différents domaines de compétences. Pour cette année, ça s'est passé de la même manière, mais à partir de
158 la rentrée ça se passera différemment puisqu'on est en train de mettre en place les ECTS, les crédits qui
159 permettent d'harmoniser au niveau européen les différents diplômes et qui font un découpage par module.
160 Et dans chaque module... chaque module doit être suivi sur un certain nombre d'heures et chaque module
161 est découpé en différents cours dont les intitulés sont précisés dans le dossier ECTS... Avec en face de
162 chaque cours, une colonne qui indique le semestre auquel ce cours doit être dispensé. Donc voilà, là on
163 est vraiment dans des choses qui sont beaucoup plus formalisées et qui laissent forcément moins de place
164 à la personnalité des formateurs dont je parlais dans un premier temps, tout à l'heure.

165 ***m25 : C'est un gros changement...Est ce qu'on peut dire que l'étudiant suivra un protocole, ou une***
166 ***commande, qui est pensé au détriment d'une autoformation avec un rythme qui lui est propre à lui.***

167 M25 : Je dirai que l'enjeu pour le formateur est de réussir à préserver cette auto-formation dans ce cadre
168 qui se précise.

169 ***m26 : De quelle manière par exemple ? Comment ça pourrait être pensé éventuellement ?***

170 M26 : Nous chez les ETS, on apprécie et on met en œuvre de plus en plus...et B.C. a commencé à
171 travailler ça...depuis 2007 et donc en son absence, étant sensible à cet outil, je continu sur la même voie ;
172 c'est l'outil journal... qu'on appelle « journal de lecture ». Et qui permet au delà des cours, des contenus de
173 cours dispensés, dans ce cadre que je viens de définir, celui des ECTS, d'aller puiser en fonction de ses
174 besoins,...dans des sources théoriques, des livres ou sur internet. Et d'y répondre à travers le journal dans
175 une...quelques chose qui serait de l'ordre de la congruence...Voilà...J'avais articulé ce qui est lu, ce qui est
176 perçu, ce qui est vécu aussi, ce qui est compris et d'en faire un ensemble qui serait destiné... qui tendrait
177 vers l'autoformation.

178 **m27 : Concernant la pédagogie et la pratique des formateurs et intervenants... Comment s'harmonise**
179 **la pratique des formateurs, enfin formateurs occasionnels dits « intervenants », autour de la pédagogie**
180 **de réflexivité ? Est ce qu'aujourd'hui, quand un intervenant arrive, Est-il briefé sur les différentes**
181 **notions à aborder avec les étudiants avec tel ou tel outil... tout en gardant son identité et son métier de**
182 **formation de base ?**

183 M27 : Je dirais que dans l'ancienne mouture, puisque à partir de septembre on aura à faire à un autre
184 fonctionnement nécessairement, le projet pédagogique est découpé en cours qui seront confiés à des
185 intervenants et qui rentrent dans leurs champs de compétences. Le projet définit l'intitulé du cours et
186 précise le contenu, la direction...mais laisse une place à...je dirais...une part de subjectivité...

187 **m28 : D'accord... et...**

188 M28 : Mais le moins possible, on essaye quand même de rentrer dans un cadre large... qui permettrait aux
189 étudiants d'aller fouiller dans tel ou tel côté de cette (*bruit parasite*) globale.

190 **m29 : D'accord, je vais revenir sur les outils et les méthodes... on a vu qu'il y avait les GAP, les TD, les**
191 **cours magistraux en petits groupes... le journal de lecture... d'ailleurs est ce qu'il peut s'apparenter à**
192 **un journal de bord ?**

193 M29 : Pour moi, le journal de bord fait part d'observations surtout... Mais c'est peut être une différence de
194 perception...qui sont tirées du quotidien... alors que le journal de lecture va puiser le catalyseur...je
195 dirais... dans des supports qui seraient des livres, des supports vidéos, des revus, des articles...

196 **m30 : Oui, d'accord. Cette méthode est à développer à formaliser... Mais quelle serait la méthode la**
197 **plus ingénieuse pour développer la réflexion des étudiants en formation et celle qui serait à développer**
198 **qui fonctionne un peu moins bien avec les étudiants ?**

199 M30 : Je dirais qu'on est en train d'accompagner ce changement là justement... et le journal de lecture est
200 dans cet esprit... c'est à dire... qu'on a souhaité avec B.C., en début d'année, d'amener d'une autre façon à
201 la lecture et écriture. On a supprimé les écrits dits traditionnels, de type fiche de lecture ou commentaires
202 de texte pour les remplacer par le journal de lecture. On fait un travail avec les étudiants; on les amène
203 petit à petit à l'écriture et à la lecture par cet outil, en leur faisant part qu'il ne rentre pas dans un journal
204 qui se voudrait réflexif de suite et transductif mais qu'on y accède progressivement. Donc en faisant le
205 deuil d'être tout de suite dans l'utile. Au début on les invite plutôt à se raconter. On les amène à raconter
206 leur parcours professionnel, leur histoire de vie... c'est l'entrée dans l'écriture.

207 **m31 : D'accord... et il est consultable par les formateurs ? Est ce que ça peut faire l'objet d'une**
208 **évaluation pour savoir où l'étudiant se situe dans sa formation ?**

209 M31 : On parle... on aborde la question de l'intime et de l'extime avec les étudiants... à savoir qu'ils ont un
210 journal et qu'à partir du moment où ils le donnent à lire à d'autres personnes... à fortiori des formateurs, ils
211 peuvent avoir, je dirais, un pouvoir d'autocensure déjà et donner à lire des parties qui seraient
212 socialisables, je dirais. En ce qui concerne la deuxième partie de la question, le journal de lecture fait déjà
213 l'objet de validation de DC3 et DC4 pour les 1^{ère} année... pas dans le cadre du DEETS, mais en tout cas
214 nous ça nous permet de valider la première année notamment le diplôme de fin de première année qui est
215 le CQFMA, le diplôme de moniteur d'atelier. On demande aux étudiants un extrait du journal de lecture
216 dans le cadre du DC3 qui concerne la communication professionnelle et le travail d'équipe. On demande
217 un extrait de cinq pages qui a trait à la question de l'équipe au sens large. Autant au niveau théorique
218 que dans leur propre expérience. Et dans le DF4 qui a trait aux dynamiques inter-institutionnelles,
219 institutionnelles, aux réseaux et partenariat... donc la question du travail. Donc un extrait, encore une fois,
220 de cinq pages, sur la question du travail, la notion du travail étant au centre, à notre avis, de l'identité du
221 métier d'éducateur technique spécialisé, contrairement à d'autres filières comme ES qui ont d'autres...un
222 cœur de métier qui se situe sur d'autres questions.

223 **m32 : Est ce qu'on peut dire aujourd'hui qu'il y a une évaluation régulière des étudiants... Admettons,**
224 **sur une formation d'ETS de trois ans en formation initiale ou continue... est ce qu'on peut parler de**
225 **temporalité de la réflexivité tout au long de la formation ?**

226 M32 : La temporalité de la réflexion ?

227 **m33 : Est ce qu'on peut dénoter des étapes ?**

228 M33 : Oui, je dirais que les étapes se font en fonction du rythme de chaque étudiant. Elles suivent l'entrée
229 dans la lecture, dans le moment sculptural de la lecture et de l'écriture qui sont différentes d'une personne
230 à l'autre nécessairement. Y'en a qui vont commencer dans la lecture et qui vont se concentrer dans la
231 première année dans l'écriture. Et d'autres pour qui la lecture est beaucoup plus compliquée et nécessite
232 de passer par des journaux, des revues, des articles de type ASH*, et qui vont progressivement rentrer
233 dans la lecture ce qui leur fait prendre un peu plus de temps à rentrer dans l'écriture. Y'a pas de choses qui
234 seraient formalisées pour un groupe qui serait rendu homogène, je dirais sur l'ensemble d'une promo.

235 **m34 : Dans le rendu des écrits de certification, est ce que vous avez une méthode particulière qui**
236 **appartient à l'IF T, est ce que vous faites appel à des professionnels extérieurs qui suivent en**
237 **individuel un étudiant dans son cursus d'écrits, sous la même forme qu'une VAE par exemple ?**

238 M34 : Alors sur l'ancienne réforme, c'est à dire avant 2009, et je dirais même jusqu'à 2011, le temps de
239 mettre la réforme en place, c'était les formateurs d'accompagnement qui suivaient les dossiers... tous les
240 dossiers des ETS. Depuis la rentrée de 2012, on a fait le choix avec B.C. de prendre un intervenant pour
241 environ 8 étudiants pour suivre chacun des écrits... à savoir que les ETS 3 ont actuellement trois écrits
242 plus leur mémoire... donc ça veut dire qu'ils ont un intervenant pour chaque écrit...

243 **m35 : par sous groupe ?**

244 M35 : Par sous groupe oui. En fonction du nombre d'étudiants dans la promo... je dirais que c'est un
245 intervenant pour huit étudiants.

246 **m36 : Que pensez-vous de faire appel en parallèle de cela, à un professionnel sur un accompagnement**
247 **type VAE, qui permettrait de développer l'explicitation...un professionnel de terrain qui n'est pas**
248 **forcément formateur... par une prise en charge individuelle ?**

249 M36 : Je dirais qu'on choisi pas non plus n'importe quel professionnel... et qu'on choisi des professionnels
250 qui ne sont pas éloignés de la formation et qui nous semblent avoir compris ce qu'était un écrit et ce
251 qu'attendaient les jurys dans le cadre d'un diplôme d'état. Je dirais que les professionnels qu'on choisi
252 pour assurer ce suivi de dossier ont aussi des compétences de formateur qui sont certaines. La question se
253 poserait différemment si en effet, on prenait un professionnel qui ne serait pas passé par l'ITS depuis 20
254 ou 25 ans. Je dirais qu'on est attentif à cette compétence supplémentaire pour un professionnel de terrain
255 dit de terrain. En termes de formation.

256 **m37 : J'ai une dernière question qui se pose à moi depuis le début que je suis formatrice... Comment**
257 **les étudiants entendent, comprennent et investissent le référentiel de compétence et de formation ? A**
258 **quel moment, par quels moyens et pour quelles raisons ?**

259 M37 : Alors ça c'est le travail du formateur... ça se fait de travailler sur le référentiel... ça se fait... à mon
260 avis, jamais assez pour l'instant... Travailler à partir du référentiel pour voir si on développe les
261 compétences visées, c'est une chose... de façon théorique... je dirais, dans la salle... après le piège des
262 référentiels serait d'atteindre la certification en remplissant les attentes et indicateurs sans pour autant
263 développer les compétences... et ça c'est pas comme j'en ai parlé au début... et surtout pas le souhait de
264 l'IF T. C'est plutôt avant tout développer les compétences en amenant de la meilleure façon possible à la
265 certification. Mais ce n'est surtout pas de mettre tout en œuvre pour atteindre la certification à tout prix...
266 ce qui serait du pragmatisme de base. Là je réponds qu'à une partie de la question.

267 **m38 : Oui... j'avais quand aussi... Y a t-il des étapes justement où on peut amener le référentiel ?**

268 M38 : Le référentiel est donné en tout début de formation aux ETS 1ere année et ce depuis la rentrée...
269 dans ces trois annexes, c'est à dire le référentiel métier pour l'annexe 1, l'annexe 2 concerne le référentiel
270 de certification, donc les étudiants savent déjà ce qu'ils auront en troisième année en terme de
271 certification... et la troisième annexe qui est le référentiel de formation qui détaille le contenu de la
272 formation... ça ils l'ont depuis le premier jour de l'IF T ou ils arrivent à l'IF T. Après dans le cadre de
273 cours ou des cours sur les quatre domaines de compétences... On peut travailler sur les indicateurs de
274 façon plus précise... je dirais... mais ça, ça reste à mon avis à développer et c'est un travail qui est en
275 cours. Le texte de juillet 2009 qui réforme la formation du DEETS est aussi en cours d'exploitation à ce
276 niveau là.

277 **m39 : D'accord...très bien... je n'ai plus de questions pour ma part... Peut être avez vous quelques**
278 **chose à dire en supplément pour répondre à ma question « comment favoriser la pratique réflexive**
279 **chez les étudiants en situation de formation » ?**

280 M39 : Non je ne vois pas.

ANNEXE 7

Grille d'analyse comparative des questions

Guide d'entretien informel	Guide d'entretien	Entretien Hercule	Entretien Donatien	Entretien Maurice
	Rappel du cadre des conditions d'interview : anonymat, consentement à l'enregistrement, trame du guide d'entretien	<i>h1 : Donc tout d'abord je vais, si vous le voulez bien, vous poser des questions sur votre poste de travail sans passer par les notions de travail de la réflexivité et d'ingénierie comme j'avais pu vous le dire lors de mon invitation à l'interview mais en m'intéressant tout d'abord à votre cursus professionnel.</i>	<i>Exposé du cadre et contexte de la recherche par l'invitation à l'interview faite par mail. Echange furtif et informel dans les couloirs de l'institut de formation. In formations non enregistrées</i>	<i>m1 : Je me présente je suis Mlle poussin, éducatrice, formatrice vacataire et en master 1 sciences de l'éducation et j'effectue ma recherche de master sur la pratique réflexive et la réflexivité des étudiants en situation de formation. Dans un premier temps, et avec votre accord, je vais vous interviewer sur votre cursus professionnel, sur votre rôle au sein de l'institut de formation. En suite je partirai sur des questions plus générales, l'ingénierie et la pédagogie de formation. Et enfin, je parlerai du contenu qui est mis en place pour répondre au référentiel de compétences.</i>
	1 Comment s'intitule précisément votre poste au sein de l'institut de formation ?			<i>m1 : Donc première question... quel poste exercez vous au sein de l'institut de formation ?</i>
				<i>m2 : Comment se quantifient les ETP en fonction des postes.</i>
				<i>m6 : Précisément, quel est votre poste de formateur dans ses fonctions et votre rôle ?</i>
	2 Depuis quand exercez vous ce poste dans cette filière?	<i>h1 : Depuis quand êtes vous formateur dans cette filière ? h2 : Toujours dans la filière éducation spécialisée ?</i>	<i>d3 : D'accord, j'ai envie de revenir...en 2003, vous avez commencé par être formateur ou...</i>	<i>m3 : et avant cette fonction?</i>
			<i>d4 : Très bien ...et qu'est ce qui</i>	

quelles sont les valeurs de l'institut de formation concernant les deux filières?	3 Qu'est-ce qui vous plaît particulièrement dans votre fonction?	<i>h3 : Qu'est ce qui vous plaît le plus dans vos différentes missions actuelles ?</i>	<i>vous plaît le plus dans cette fonction ?</i>	
			<i>d5 : Comment vous quantifiez justement la part de vos différentes fonctions dans votre métier ?</i>	
			<i>d6 : Ok et à coté vous travaillez avec une équipe de formateurs...permanents ? Occasionnels ?</i>	
	4 Comment concevez-vous votre rôle?	<i>h4 : Comment vous concevez votre rôle maintenant au niveau de la grande institution IF T ?</i>		<i>m8 : Le formateur au sein de la filière ETS et MA a quels rôles particuliers ? Comment vous concevez le rôle du formateur d'accompagnement ?</i>
		<i>h5 : Parmi les étudiants et apprentis, quelles sont les types de formations ?</i>		<i>m9 : D'accord, donc il y a la référence. l10 : Il y a d'autres rôles que vous voyez ?</i>
	5 Quelles sont les valeurs auxquelles est attaché l'institut de formation concernant la filière?	<i>h7 : Au niveau des valeurs de l'IF T, en quoi le pôle éducation spécialisée s'imprègne des valeurs de l'IF T ? Y a-t-il une "marque" spécifique développée ?</i>	<i>d9 : Est ce que vous, vous repérez ces valeurs et les développez au sein de votre filière ?</i>	<i>m11 : L'IF T, comme l'IF O ou l'IF A peut avoir des valeurs auxquelles ils sont attachés, est ce que vous pouvez repérer des valeurs propres à l'IF T ?</i>
				<i>m13 : Pour la filière ETS et MA, quelle serait la marque forte de cette formation....qui est défendue et développée ?</i>
	6 Si ce sont des valeurs différentes, qu'est-ce qui selon vous explique cette (ces) différence(s)?	<i>h8 : Quand je vous dis que la valeur privilégiée de la formation ETS est l'autoformation, est ce que vous faites un lien entre le GAP et l'autoformation ?</i>	<i>d10 : Oui oui. Est ce que vous pensez être attachés à des valeurs qui peuvent être mises en avant dans l'ancienne réforme et qui aujourd'hui, dans la nouvelle réforme, pourraient être vouées à</i>	

			<i>disparaître et pour lesquelles vous vous battez ?</i>	
comment, par qui et avec qui se pense l'ingénierie de la formation ?	7 Pour vous, ingénierie, c'est un mot qui vous est familier ou pas?			
	8 Comment définiriez-vous une ingénierie	<i>h9 : Vous avez dit qu'une partie de votre poste était le travail auprès des équipes pédagogiques ? Tout d'abord, comment pourriez-vous définir le terme d'ingénierie ?</i>	<i>quand on parle d'ingénierie, comment on peut expliquer ce terme d'ingénierie pour la filière ETS ?</i>	<i>m14 : Au niveau de l'ingénierie, si je parle d'ingénierie, est ce que ce terme est familier pour vous ou pas... et comment vous pourriez le définir ?</i>
	9 Comment se met au point une ingénierie de formation? Qui participe, qui décide?	<i>h10 : L'ingénierie de formation...qui est ce qui participe ? Et qui décide au final</i>	<i>d12 : Comment se met au point l'ingénierie que vous mettez en place ? Par qui, comment, avec quels moyens...qui participe et qui décide à la fin?...</i>	<i>m15 : Et dans le cadre de l'ingénierie ETS/MA, comment est mise au point cette ingénierie de formation ? Qui participe ? Et qui décide ?</i>
		<i>h11 : Est ce que les 22 formateurs permanents se rassemblent pour des temps de réunions, ...comment s'organise le travail en équipe</i>	<i>d14 : Donc ça, ça a été pensé en équipe ? Par qui ça a été pensé ?</i>	<i>m16 : Il y a une réunion de formateurs qui se fait régulièrement pour mettre au point l'ingénierie, réajuster des orientations pour l'année suivante ? Comment cela se concrétise ?</i>
	10 Y a-t-il des différences dans les ingénieries des ETS et les autres filières? Comment ça s'explique?	<i>h12 : Y a-t-il une distinction entre les lieux de formation dans les choix pédagogiques de formation. Est ce que telle école va privilégier tel enseignement par rapport à un autre pour répondre aux domaines de formation ?</i>	<i>d17 : Quels sont les pôles communs que vous repérez et les différences entre les deux...</i>	<i>m17 : Pouvons nous dénoter une différence entre la filière ETS/MA et les autres filières ?</i>
			<i>d43 : Est ce que vous pouvez me dire qu'il y a une grande différence dans l'accompagnement qu'on peut faire en fonction des filières... le formateur en fonction des filières?</i>	<i>m18 : Et à l'inverse y a t-il des points communs, des similitudes, des regroupements entre ces filières ?</i>
	11 Si on vous dit	<i>h15 : Est ce qu'aujourd'hui vous</i>	<i>d24 : Est ce que « pratique</i>	<i>m20 : Je vais partir maintenant sur des concepts. Si je vous dis « pratique</i>

<p>quelle pédagogie de formation répond au référentiel de formation concernant la réflexivité de l'action ? et sous quelle forme?</p>	<p>"réflexivité", est-ce que ça vous parle, et comment ça vous parle?</p>	<p><i>pouvez dire que vous êtes dans une dynamique de réflexivité et de formation des étudiants et futurs praticiens à la pratique réflexive ?</i></p>	<p><i>réflexive », « réflexivité », « réflexivité réflexe », avez vous entendu parler de ces notions, ces concepts, et est ce que vous les développez dans la filière ETS ?</i></p>	<p><i>réflexive, réflexivité, réflexivité réflexe », est ce que vous connaissez ces termes, est ce qu'il y a besoin de les définir avant d'échanger ?</i></p>
	<p>12 Est-ce que le référentiel de formation prévoit la promotion d'une réflexivité dans la (les) filières? Comment?</p>	<p><i>h16 : Est ce que ce contenu de formation et cette pédagogie est inscrite dans le référentiel de formation sous la forme et avec l'objectif de « réflexivité », de recherche de réflexivité pour l'étudiant ?</i></p>	<p><i>d26 : Donc le DF1 et la certification du mémoire sont, par exemple, des outils d'évaluation à la réflexivité... mais est ce que le référentiel de formation prévoit, fait la promotion de cet objectif ?</i></p>	<p><i>m21 : est ce que à un endroit précis, est inscrit que l'étudiant doit développer sa pratique réflexive dans tel ou tel domaine de compétence ? En gros, est ce que c'est inscrit, comment c'est dit et transmis aux étudiants ?</i></p>
	<p>13 Est-ce que le référentiel de formation prévoit une évaluation d'une réflexivité dans la pratique des étudiants?</p>	<p><i>h17 : Est ce qu'on peut dire que les écrits peuvent être des moyens d'évaluation de la réflexivité de l'étudiant, tout comme sa participation orale lors d'un GAP, ou tout comme la participation à des TD ou des options avec des informations et analyses des formateurs ?</i></p>	<p><i>d37 :Mais avez-vous des temps...des bilans...au semestre ou des regroupements de formateurs pour savoirs où en sont les étudiants ?</i></p> <p><i>d38 : Et pour les personnes qui restent... comment se passe l'évaluation ? Est ce que vous faites des entretiens ? Des bilans</i></p> <p><i>d39 : Donc ça, ce sont des travaux que vous demandez en supplément ?</i></p>	<p><i>m25 : C'est un gros changement...Est ce qu'on peut dire que l'étudiant suivra un protocole, ou une commande, qui est pensé au détriment d'une autoformation avec un rythme qui lui est propre à lui.</i></p>

			<i>d40 : au delà des épreuves de certification.</i>	
			<i>d41 : et vous, vous évaluez sous cette méthode là, où l'étudiant en est, et ce qui lui reste à travailler pour la dernière année.</i>	<i>m26 : De quelle manière par exemple ? Comment ça pourrait être pensé éventuellement ?</i>
	14 D'après vous est ce que les étudiants, entendent comprennent et investissent le référentiel de compétence et de formation ? Quand, pourquoi, comment ?		<i>d45 : Est ce que les étudiants entendent, comprennent et investissent le référentiel de compétences et à fortiori celui de formation qui y répond?</i>	<i>m37 : Comment les étudiants entendent, comprennent et investissent le référentiel de compétence et de formation ? A quel moment, par quels moyens et pour quelles raisons ?</i>
			<i>d46 : Est ce qu'ils sont conscients des enjeux de la non compensation des domaines de compétences ?</i>	
			<i>d47 : Non, est ce que les étudiants de 3^{ème} année de formation, soit de formation initiale, continue ou passerelle, ont intégré le référentiel ? Et comment cela a été fait ?</i>	<i>m38 : Oui... j'avais "quand" aussi... Y a t-il des étapes justement où on peut amener le référentiel ?</i>
			<i>d48 : Donc vous dites qu'un étudiant lambda peut dire la composition du référentiel métier, de compétences, de formation.</i>	
	15 comment se choisi le contenu de la formation en réponse avec le référentiel de formation ?		<i>d19 : Et au niveau de l'alternance, des situations de stage ou d'emploi, comment la pratique est elle incluse</i>	<i>m24 : J'ai pu entendre qu'une semaine de formation, ou une formation pouvait se composer d'analyse de la pratique, de sous groupes, de travaux dirigés, de cours magistraux mais en petits effectifs... comment se choisi le contenu</i>

			<p>dans la formation ?</p> <p>d21 : Pour l'interview, parce que je connais les composantes des DC en tant que formatrice, pouvez vous rappeler le DC1, le DC2, le DC3 et le DC4... avec les finalités des compétences qui seraient à développer.</p>	de la formation en réponse au référentiel et par qui ?
<p>quelle pédagogie pour la réflexivité est transmise aux formateurs. comment l'appliquent t'il précisément? y a-t-il une évaluation réalisée?</p>	<p>16 Comment harmonisez vous les pratiques des formateurs à la pédagogie de la réflexivité ? Par quel moyen ?</p>	<p>h21 : Est ce qu'on peut dire qu'il y a des distinctions entre les accompagnements des formateurs ?</p> <p>h22 : Et comment on tend vers l'harmonisation pour donner une réponse commune à une commande de référentiel</p> <p>h23 : Est ce qu'il y a des groupes d'analyse de la pratique professionnelle pour les formateurs ?</p> <p>h24 : Est ce qu'il y a des temps d'échanges formels repérés sur une année de formation qui regroupent les formateurs pour pouvoir justement échanger sans que ce soit dit analyse des pratiques professionnelles.</p>	<p>d29 : Et auprès des formateurs, autant permanents qu'occasionnels, comment vous faites passer ce besoin d'amener l'étudiant à expliciter son vécu professionnel, comment faites vous passer ce besoin de favoriser la réflexivité ?</p> <p>d33 : Et au niveau des accompagnateurs formateurs, comment vous harmonisez l'accompagnement d'un formateur à un autre qui peut avoir un domaine différent d'un autre ?</p>	<p>m27: Comment s'harmonise la pratique des formateurs, enfin formateurs occasionnels dits « intervenants », autour de la pédagogie de réflexivité ?</p>
<p>Comment se traduit ce rôle de passeur quant à la notion de pratique réflexive.</p>	<p>17 Comment est-ce qu'on s'y prend pour initier des étudiants à la réflexivité?</p>			<p>m22 : Quelle est la régularité des GAP ?</p>
	<p>18 Quelles sont les</p>		<p>d27 : Est ce que vous avez des outils repérables ? Je pense aux</p>	<p>m23 : Y a t-il d'autres outils ramenés</p>

	méthodes ou les outils?		<p>GAP, groupes d'accompagnement à la professionnalisation.</p> <p><u>d28</u> : Et est ce que vous avez des TD ou des options où justement l'organisation en petit groupe permet souvent de parler de sa pratique et de pouvoir réajuster.</p> <p><u>d30</u> : Donc vous partez de ce que l'étudiant propose plutôt que de dire au formateur...</p> <p><u>d31</u> : Donc vous ciblez majoritairement un système d'autoformation ?</p> <p><u>d32</u> : Plutôt que d'un système plus axé sur l'hétéro-formation ?</p> <p><u>d34</u> : Donc vous avez un formateur occasionnel ou vacataire qui s'occupe du suivi de deux étudiants au niveau du mémoire ?</p>	pour justement permettre cette réflexivité ?
quels sont les outils, les méthodes pédagogiques employés pour que les ETS soient réflexifs durant et après leur	<p>19</p> <p>Pour vous, quel est celui (ou ceux) qui marche(nt) le mieux? Pourquoi, à ton avis?</p>	<p><i>h19</i> : Et pour vous, quel est l'outil qui marche le mieux concernant la démarche de réflexivité, de capacité à expliciter, à analyser son action... Qu'est ce qui est une force et qu'est ce qui serait à développer dans les outils utilisés...</p>	<p><i>d35</i> : Donc au niveau des outils, on a vu que vous avez l'alternance, les GAP, les options et TD, l'accompagnement avec un formateur, l'explicitation, est ce que vous voyez d'autres outils qu'on a pu citer ? Les temps informels... et parmi ces outils quel serait celui qui fonctionnerait le mieux pour que l'étudiant réfléchisse à son action ?</p>	<p><i>m30</i> : Oui, d'accord. Cette méthode est à développer à formaliser... Mais quelle serait la méthode la plus ingénieuse pour développer la réflexion des étudiants en formation et celle qui serait à développer qui fonctionne un peu moins bien avec les étudiants ?</p>

formation? (journal professionnel, GAP, autoformation, alternance			<i>d36 : Ou en d'autres termes quel serait l'outil fonctionnant le mieux et celui qui pourrait être développé ?</i>	
y a t'il une évaluation pensée et mise en place de la pertinence de ces outils?	20 Est-ce que ces outils ou méthodes font l'objet d'évaluations?			<i>m31 : D'accord... et il est consultable par les formateurs ? Est ce que ça peut faire l'objet d'une évaluation pour savoir où l'étudiant se situe dans sa formation ?</i> <i>m32 : Est ce qu'on peut dire aujourd'hui qu'il y a une évaluation régulière des étudiants... Admettons, sur une formation d'ETS de trois ans en formation initiale ou continue... est ce qu'on peut parler de temporalité de la réflexivité tout au long de la formation ?</i>
y a t'il une différence dans la mise en place de la pédagogie entre les types de formation : continue, initiale, VAE, passerelle	21 Finalement, y a-t-il une différence dans la mise en place de la pédagogie entre les différents types de formation?			<i>m34 : Dans le rendu des écrits de certification, est ce que vous avez une méthode particulière qui appartient à l'IF T, est ce que vous faites appel à des professionnels extérieurs qui suivent en individuel un étudiant dans son cursus d'écrits, sous la même forme qu'une VAE par exemple ?</i>
	22 Est-ce que le rapport à la maîtrise d'une pratique réflexive varie, selon les formations? Pourquoi?			<i>m36 : Que pensez-vous de faire appel en parallèle de cela, à un professionnel sur un accompagnement type VAE, qui permettrait de développer l'explicitation...un professionnel de terrain qui n'est pas forcément formateur... par une prise en charge individuelle ?</i>
	Conclusion : Demande d'ajout de	<i>h25 : Je crois que j'ai fait le tour de la question. On a répondu à</i>	<i>d49 : Est ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport à de</i>	<i>m39 : D'accord...très bien... je n'ai plus de questions pour ma part... Peut</i>

	commentaires autres, proposition de finaliser l'entretien, fin entretien	<i>l'ensemble des questions. Je pense que notre entretien peut prendre fin sauf si vous avez quelques chose à rajouter qui vous semblerait important pour moi ou que vous auriez besoin de développer si toutefois je vous ai coupé dans vos propos. h26 : Donc je mets fin à l'entretien et vous remercie du temps accordé.</i>	<i>questions que j'ai posé ou pas posé ? d50 : Très bien, est ce qu'on peut mettre fin à l'entretien ? d51 : Non, je pense avoir ce qu'il faut.</i>	<i>être avez vous quelques chose à dire en supplément pour répondre à ma question « comment favoriser la pratique réflexive chez les étudiants en situation de formation » ?</i>
Questions sur la personne				
Questions sur l'ingénierie				
Questions sur les concepts				
Questions sur les pratiques pédagogiques				

Grille d'analyse comparative des questions

ANNEXE 8

Grille d'analyse de l'entretien d'Hercule

N° de ligne	Entretien H du 12 mars 2013. 34mn40sd	Unités des sens / propositions	Sous-thèmes	Thèmes	Commentaires / hypothèses
L1 à 3	<i>h1 : Donc tout d'abord je vais, si vous le voulez bien, vous poser des questions sur votre poste de travail sans passer par les notions de travail de la réflexivité et d'ingénierie comme j'avais pu vous le dire lors de mon invitation à l'interview mais en m'intéressant tout d'abord à votre cursus professionnel.</i>				Présentation du plan de l'interview
L 4 à 10	<i>Depuis quand êtes vous formateur dans cette filière ?</i> H1 : Alors, je suis formateur à l'IF T depuis 2002. J'étais vacataire depuis deux ans comme formateur d'accompagnement jusqu'en 2004. En 2004, j'étais formateur à l'IF T comme formateur permanent. <i>h2 : Toujours dans la filière éducation spécialisée ?</i> H2 : Dans la filière ES ouai... donc aujourd'hui je suis responsable du pôle Éducation Spécialisée qui comprend la formation ES et de ME. En tant que tel j'ai moins des fonctions de formateurs mais je reste toujours inscrit dans de l'enseignement et de la pédagogie	« J'étais vacataire » « formateur d'accompagnement » « formateur permanent » « responsable du pôle Éducation Spécialisée » « moins des fonctions de formateurs »	Parcours professionnel progressif	Fonction de formateur	H est passé par différents statut avant d'accéder au poste de responsable de filière : formateur vacataire, formateur d'accompagnement, En raison de son poste, H exerce moins les fonctions d'enseignement et de pédagogie
L 11 à 12	<i>h3 : Qu'est ce qui vous plaît le plus dans vos différentes missions actuelles ?</i> H3 : C'est le regard global sur l'ensemble de la formation et de l'ingénierie de formation.	« regard global sur l'ensemble de la formation »	Fonctions très large	Ingénierie de la formation	
L 13 à 20	<i>h4 : Comment vous concevez votre rôle maintenant au niveau de la grande institution IF T ?</i> H4 : Le responsable du pôle est chargé de la cohérence des formations dont il a la responsabilité. D'en organiser le travail des équipes pédagogiques. Du suivi de tous les étudiants, et apprentis concernés par les formations... donc traitement des situations individuelles lorsqu'il y a besoin et de l'organisation des certifications et...de la construction de la progression pédagogique et également de l'embauche des formateurs occasionnels, qu'on appelle vacataires, et de toute la dimension administrative également qui va avec ça. Donc il y a une partie management qui va avec ça. Sur le pôle éducation spécialisée, il y a 22 formateurs permanents, plus deux secrétaires et environ 200 vacataires et 600 étudiants et apprentis.	« est chargé de la cohérence » « organiser le travail des équipes » « suivi de tous les étudiants, et apprentis » « l'organisation des certifications » « l'embauche des formateurs occasionnels »	Multiples fonctions du poste		H expose ses fonctions et son rôle au sein de la filière.

		« management »			
L 21 à 26	<i>h5 : Parmi les étudiants et apprentis, quelles sont les types de formations ?</i> H5 : Dans les voies d'accès, Il y a trois voies d'accès à la formation. Il y a les étudiants en voie directe, donc ça, ce sont des étudiants pour lesquels la formation est financée par le conseil régional donc on a 105 places pour les ES par an et 67 places pour les ME par an, pour les promos entrantes. Deuxième voie d'accès, sont les étudiants en situation d'emploi dont la formation est financée par les employeurs ou par leur OPCA...et la troisième voie d'accès c'est l'apprentissage	« étudiants en voie directe » « étudiants en situation d'emploi » « apprentissage »	Différents profils d'étudiants, hétérogénéité d'une promo entre formation initiale et continue	Ingénierie pédagogique	H doit mettre en œuvre la pédagogie de formation de façon à ce qu'elle s'adapte aux caractéristiques des étudiants
L 26 à 31	il y a une quatrième voie d'accès à la certification mais qui n'est pas une formation en tant que telle, c'est la Validation des acquis et de l'expérience avec deux dispositifs. Le dispositif de droits communs qui fait 24 heures d'accompagnement et ici, on met en place le dispositif de soutien de branche qui a été proposé par la branche du secteur sanitaire, social et médico-social à but non lucratif et qui est un accompagnement qui peut faire 100 heures ou 170 heures.	« qui n'est pas une formation en tant que telle » « ici, on met en place le dispositif de soutien de branche »	Formation continue Spécificité de l'institut	Ingénierie pédagogique	Le dispositif de la VAE évolue en fonction des besoins des professionnels en termes de contenus de formation
L 31 à 32	Donc moi en tant que responsable du pôle je suis aussi responsable de l'ingénierie pédagogique des VAE c'est à dire des parcours d'accompagnement proposés en VAE.	« parcours d'accompagnement proposés »	Personnalisation de l'accompagnement	Ingénierie pédagogique	
L 33 à 35	<i>h6 : Par OPCA vous entendez quoi ?</i> H6 : C'est Organisme Paritaire Collecteur Agréé. Donc par exemple, dans la branche, le plus connu, c'est UNIFAF.				explicitation
L 36 à 39	<i>h7 : Au niveau des valeurs de l'IF T, en quoi le pôle éducation spécialisée s'imprègne des valeurs de l'IF T ? Y a-t-il une "marque" spécifique développée ?</i> H7 : Alors les valeurs de l'IF T en tant que telle, alors je ne sais pas si c'est en terme de valeur mais en tout cas une des marques de fabrique reconnues je pense à L'IF T,	« de valeur mais en tout cas une des marques de fabrique »	Spécificité de l'institut	Ingénierie de formation	H apparente valeurs à marques de fabrique ; métaphore à l'entreprise, la production
L 39 à 44	c'est l'accompagnement à la professionnalisation qui se fait de manière collective via les groupes d'accompagnement à la professionnalisation et qui se fait de manière individuelle via un suivi individualisé de chaque étudiant ou apprenti en formation. Alors les GAP ce sont des groupes composés d'une douzaine de personnes qui vont être accompagnées par un	« l'accompagnement à la professionnalisation qui se fait de manière collective [...] manière individuelle »	Fil conducteur de la formation	Ingénierie pédagogique	

	même formateur tout au long de leur formation donc deux ans pour les ME et trois ans pour les ES	« même formateur tout au long de leur formation »	Accompagnement tutorial	Fonction du formateur	
L 44 à 49	Et ces groupes vont avoir lieu chaque semaine de regroupement puisque ce sont des formations par alternance. Donc à chaque fois que les étudiants reviennent à l'IF T il y a forcément au moins un temps de GAP de trois heures, temps durant lequel les étudiants vont revenir sur leurs pratiques de stages, qu'ils vont travailler, mettre en sens collectivement et avec le formateur d'accompagnement en essayant d'articuler au maximum les expériences vécues et une mise en sens étayée par des éléments théoriques.	« vont avoir lieu chaque semaine » « il y a forcément » « revenir sur leurs pratiques », « mettre en sens collectivement avec le formateur » « d'articuler au maximum »	Temporalité Incontournable Terrain professionnel En Groupe, dialogique Lien Théorie / pratique	Pratique réflexive, Alternance hétéroformation	Le Gap serait l'essence même de la réflexivité. L'espace temps régulier et repéré où partiraient les premières questions.
L 50 à 52	<i>h8 : Quand je vous dis que la valeur privilégiée de la formation ETS est l'autoformation, est ce que vous faites un lien entre le GAP et l'autoformation ?</i> H8 : Bin moi l'autoformation j'y crois pas trop... donc ça va être difficile.	« j'y crois pas trop »	Conviction	Ingénierie pédagogique	H expose clairement son point de vue en la matière d'hétéro et éco formation et insiste sur le fait que l'étudiant ait besoin des autres pour bien se former
L 52 à 53	Justement je crois que le propre du GAP est plutôt l'hétéroformation car c'est dans le partage et le collectif qu'on se forme.	« le propre du GAP est plutôt l'hétéroformation » « c'est dans »	Affirmation / conviction	Ingénierie pédagogique	
L 53 à 55	Alors si on entend que l'autoformation est la formation par soi-même...plutôt avec l'idée du soi-même un peu seul... et bien justement on est complètement dans une autre approche de la manière de se former.	« avec l'idée du soi-même un peu seul »	introspectif	Contre ingénierie = psychanalytique	
L 56 à 60	<i>h9 : Passons à l'ingénierie parce que c'est ce qui m'intéresse dans la pédagogie. Vous avez dit qu'une partie de votre poste était le travail auprès des équipes pédagogiques ? Tout d'abord, comment pourriez-vous définir le terme d'ingénierie ?</i> H9 : Le terme d'ingénierie pédagogique est entendu comme manière de concevoir et de mettre en œuvre un projet pédagogique en vue de former des futurs professionnels.	« Le terme d'ingénierie pédagogique est entendu comme »	Définition du terme	Ingénierie pédagogique	
L 61 à 68	<i>h10 : L'ingénierie de formation...qui est ce qui participe ? Et qui décide au final ?</i>	« l'ensemble de l'équipe » « une délégation de	Travail d'équipe, Collaboration	Fonction du formateur	H relève une différence entre le formateur

	H10 : Participe à tout ce travail d'ingénierie l'ensemble de l'équipe pédagogique. Donc en fait...les formations sont organisées en domaines de formation...donc les formateurs ont tous, ce qu'on appelle, une délégation de direction, à savoir qu'ils sont coresponsables d'un domaine de formation...ou alors ils ont une responsabilité d'animation des promos. Et donc ça aussi c'est une forme d'ingénierie, alors peut être plus avec des dimensions administratives de gestion de planning et tout ça...mais malgré tout c'est un sacré casse-tête à mettre en place et ça participe à l'ingénierie de formation. Donc tous les formateurs ont une fonction d'ingénierie	direction » « coresponsables » « une responsabilité » « c'est un sacré casse-tête à mettre en place » « tous les formateurs ont une fonction d'ingénierie »	entre les formateurs		d'accompagnement et l'ingénieur formateur qui se voit attribuer une fonction d'ingénierie dans la mise en œuvre du projet pédagogique
L 68 à 70	Donc le travail se réalise comment ? On fait des bilans semestriels avec les étudiants à partir de trois items : Les contenus de la formation, bilan fait avec les étudiants, leurs avis sur les contenus de la formation, leurs avis sur le rythme d'alternance et leurs avis sur l'environnement de la formation.	« des bilans semestriels avec les étudiants » « leurs avis »	évaluation	Ingénierie pédagogique	L'évaluation des choix pédagogiques part d'une enquête auprès des étudiants.
L 70 à 73	Tout à l'heure on parlait d'hétéroformation, là on est plus sur l'écoformation. En quoi l'environnement, les conditions matérielles d'accueil, les conditions de disponibilité du personnel qu'il soit pédagogique, technique, administratif etc... participe du bon fonctionnement de la formation ?	« l'environnement [...] participe du bon fonctionnement de la formation »	Questionnement sur son rôle	écoformation	L'étudiant devient co-auteur du projet en donnant son avis sur l'organisation de sa formation et non
L 73 à 75	On retire ces trois items là, volontairement on n'en veut pas trop et chaque semestre on fait un point à partir de ces trois items. Donc ça... Il y a déjà un bilan qui est fait avec les étudiants...	« chaque semestre on fait un point »	temporalité	Ingénierie de la formation	évaluateur de ce qu'il a reçu.
L 75 à 80	donc de la même manière avec les équipes, moi j'organise ce bilan avec les équipes pédagogiques où chaque semestre, on revient sur ce qui a fonctionné dans le semestre et ce qui a moins bien fonctionné, voir dysfonctionné de manière à faire un travail d'ajustement tout au long de l'année et pas forcément attendre la fin de l'année scolaire, vers juillet pour rectifier le tir. Donc on a déjà ce bilan, des points réguliers en réunion de filière qui sont fait tout au long de l'année avec des bilans semestriels.	« ce bilan avec les équipes pédagogiques » « chaque semestre » « un travail d'ajustement »	évaluation temporalité adaptation	Ingénierie pédagogique	Cette semestrialisation est une conséquence de la réforme de 2009. Les trois volets de l'évaluation concerne le contenu de formation, la dynamique (écoformation) et le travail d'équipe de formateurs.
L 80 à 82	En fin d'année scolaire on fait un bilan général de l'année qui va concerner les contenus de formation par DF, la dynamique pédagogique de la promotion par promo et après le fonctionnement d'équipe. Ça, ça participe du bilan général	« fin d'année scolaire on fait un bilan »	Evaluation	Ingénierie pédagogique	
L 82 à 93	à partir de là, on prend des décisions de modification de contenu pédagogique, soit en terme de volume horaire... tel TD, il fait 12 on a	« on prend des décisions »	Travail d'équipe	Ingénierie de la	Ajustement du contenu de formation en fonction

	<p>besoin de 18 ou inversement etc... soit en terme de contenu de formation qu'on fait évoluer parce qu'il y a une demande des étudiants, parce que nous, on considère qu'il y a certains cours qui ne sont plus forcément adéquats ou au contraire il y a eu des évolutions législatives, des évolutions dans les modalités de prises en charge des publics etc... Il nous semble essentiel d'aborder ces points là. Donc on est obligé de faire des choix... Dans la mesure où 1450 heures chez les ES, 950 chez les ME, bien ça implique qu'on ne puisse pas tout faire, donc ça implique de faire des choix, et donc de renoncer à distribuer certains contenus de formation. C'est ça le plus difficile en fait. Donc en termes de volume, en termes de choix de cours à distribuer et puis aussi et souvent en termes de progression pédagogique.</p>	<p>« cours qui ne sont plus forcément adéquats »</p> <p>« évolutions législatives »</p> <p>« essentiel d'aborder ces points là »</p> <p>« faire des choix »</p> <p>« de renoncer à distribuer »</p> <p>« progression pédagogique. »</p>	<p>Terrain</p> <p>Contexte législatif</p> <p>Priorité</p> <p>Décision du le contenu</p> <p>Cohérence pédagogique</p>	formation	des réalités de terrain et des mutations du cadre législatif par décision collégiale entre les formateurs
L 93 à 95	<p>Donc la dernière réforme du diplôme, en 2007 et plus dernièrement la mise en crédit européen nous a permis de revoir la progression pédagogique. Qu'est ce qu'on voit ? Par quoi on commence ? Comment on définit la progression ? Vers où on va ? A quel rythme ? Etc... Donc en fait, tous ces aspects là sont redéfinis et rediscutés en tout cas au moins à l'issue de chaque année.</p>	<p>« dernière réforme du diplôme, en 2007 »</p> <p>« redéfinis et rediscutés »</p>	<p>Temporalité</p> <p>Sollicitation de la forme et du fond de la formation</p>		La réforme du travail social pose une exigence d'évaluation constante permettant d'ajuster régulièrement la formation aux besoins
L 96 à 101	<p><i>h11 : Est ce que les 22 formateurs permanents se rassemblent pour des temps de réunions,...comment s'organise le travail en équipe ?</i></p> <p>H11 : Par rapport à l'ingénierie de formation ce sont les coresponsables de DC qui sont chargés de la mise en œuvre, par contre les choix de ce qu'il y a à voir par domaine de formation, par domaine de compétences sont toujours décidés en équipe complète. Ensuite les responsables de domaine de formation sont responsables de la mise en œuvre... et s'il y a besoin de trancher, c'est moi qui tranche.</p>	<p>« l'ingénierie de formation ce sont les coresponsables de DC »</p> <p>« les choix de ce qu'il y a à voir par domaine de formation [...] en équipe complète »</p>	<p>Délégation</p> <p>Travail d'équipe</p>	<p>Ingénierie</p> <p>Fonction de formateur</p>	H expose le fonctionnement et l'organisation de son équipe de formateurs
L 102 à 106	<p><i>h12 : Y a-t-il une distinction entre les lieux de formation dans les choix pédagogiques de formation. Est ce que telle école va privilégier tel enseignement par rapport à un autre pour répondre aux domaines de formation ?</i></p> <p>H12 : Dans le contenu de formation ?</p> <p><i>h13 : Oui</i></p>	<p>« distinction entre les lieux »</p>	<p>Identité / spécificité de la formation</p>	ingénierie	
L 107	<p>H13 : Alors déjà il faut savoir, notamment depuis la réforme de 2007, il y</p>	<p>« depuis la réforme de</p>	<p>Temporalité</p>	Ingénierie	H exprime que la

à 112	a un référentiel de formation qui existe et qui donne des contenus indicatifs relativement précis...dont il n'est pas forcément facile de se dégager...enfin maintenant, on y arrive plus facilement...on a davantage personnalisé la formation.... Le contrôle de la direction régionale de la jeunesse des sports et de la cohésion sociale fait qu'on est quand même obligé de rester dans les clous du référentiel de formation qui défini nationalement quels doivent être les contenus de chaque formation.	2007 » « des contenus indicatifs relativement précis » « n'est pas forcément facile de se dégager » « obligé de rester dans les clous »	Cadre de la formation Restriction des libertés d'action control	Mutation du contexte	réforme a un impact direct sur la mise en œuvre de l'ingénierie pédagogique et permet d'uniformiser les contenus de formation entre écoles.
L 112 à 115	Après... là où il va y avoir des différences entre les écoles ça va être en terme de volume horaire consacré à une approche psychologique et sociologique, volume horaire consacré à des options ou alors à la nature des options qu'il va être proposé. Là, il y a des vraies colorations pédagogiques selon les écoles.	« une approche psychologique et sociologique » « à la nature des options » « vraies colorations pédagogiques »	Distinction entre les écoles Forme de la formation	Ingénierie pédagogique	Le référentiel prévoit le fond, mais laisse une large manœuvre aux instituts de penser leur forme de la formation
L 115 à 119	L'autre élément qui fait qu'il y a des grosses différences entre les écoles... mais là de manière très importante c'est le rythme d'alternance. Donc là, quand tout à l'heure la question c'était « quelle valeur vient identifier la formation à l'IF T ? »... un choix qui est fait, qui nous est vraiment prioritaire...c'est que le rythme d'alternance soit garanti sur la quasi intégralité de la formation... C'est à dire alternance entre la formation théorique et la formation pratique...	« de manière très importante » « un choix [...] prioritaire »	Distinction Valeurs forces	Ingénierie, pédagogie de l'alternance	Il semble être très important et nécessaire pour l'IF T que l'étudiant bénéficie d'une formation par alternance dès le début à la différence de d'autres centres de formation.
L 119 à 122	Certains centres de formation vont proposer uniquement huit semaines de stage en première année et vont faire énormément de cours, donc d'enseignement théorique en première année de formation... je pense à l'IF A... enfin il y a plein de centres comme ça.	« vont proposer uniquement » « énormément de cours »	distinction	Ingénierie du savoir C→R	L'alternance dès le début du stage permettrait d'expérimenter directement les savoirs théoriques reçus.
L 122 à 126	Nous, on a la volonté inverse qui est de dire qu'en première année, au contraire, il faut qu'il y ait un stage relativement long, donc en l'occurrence de 19 semaines pour que les étudiants qui arrivent expérimentent dès la première année ce que c'est la relation éducative et expérimentent, découvrent ce qu'est un établissement social, médico-social, ce que c'est qu'une équipe pluri-professionnelle...donc ça c'est un vrai choix pédagogique.	« qu'en première année » « 19 semaines » « vrai choix pédagogique »	Temporalité valeurs	Alternance Ingénierie de formation	
L 127	<i>h14 : Pour que, dès le début de la formation, pouvoir se retrouver en</i>	« valeur très forte »	conviction		reformulation

à 129	<i>situation de lien entre théorie et pratique par l'alternance ?</i> H14 : Voilà, ça c'est une valeur très forte.				
L 130 à 135	<i>h15 : Donc les GAP, l'alternance, les semaines de regroupement avec les sous-groupes permettant l'hétéroformation... Est ce qu'aujourd'hui vous pouvez dire que vous êtes dans une dynamique de réflexivité et de formation des étudiants et futurs praticiens à la pratique réflexive ?</i> H15 : Alors c'est exactement ce qui est travaillé dans les GAP. C'est le retour et la mise en sens de sa pratique en y intégrant également les dimensions, le registre affectif émotionnel, analyse de sa posture Etc...	« c'est exactement » « retour et la mise en sens de sa pratique » « registre affectif émotionnel » « analyse de sa posture »	Affirmation Alternance Ressentis réflexion	Pratique réflexive et réflexivité	H semble définir le GAP comme l'outil le plus approprié à la réflexivité. C'est un espace temps qui permet de rapporter la pratique à analyser.
L 135 à 138	explicitation de sa pratique à savoir dans quel contexte j'agis...; présentation du cadre, présentation d'un contexte...Quelle est la situation ? Qu'est ce que j'ai fait ? Comment je l'ai fait ? Description de sa pratique. Pourquoi je l'ai fait ? Mise en sens soit du côté de la cause soit du côté de l'intentionnalité. Donc Pour quoi...en deux mots. Et est ce que j'aurai pu faire autrement ?	« explicitation de sa pratique » « Qu'est ce que » « Comment » « Pourquoi » « Pour quoi »	Réflexion questionnement	Pédagogie du questionnement	Le groupe interroge l'étudiant en vue de l'explicitation de son vécu professionnel
L 138 à 140	Donc cette démarche d'explicitation favorise la démarche réflexive et c'est le cœur de la pratique en GAP. Ils sont essentiellement consacrés à ça, à partir des situations vécues par les stagiaires, les étudiants et apprentis.	« démarche d'explicitation favorise », « à partir des situations vécues »	terrain	Alternance Hétéroformation	L'étudiant se nourrit des expériences des autres aussi
L 140 à 147	Y'a d'autres supports qui permettent ce travail réflexif... ce sont les écrits de formation...Alors là, on a parlé des GAP et de l'alternance...troisième point et d'identité forte à l'IF T, on s'appuie énormément sur les écrits de formation...On demande beaucoup de travail aux étudiants...En tous les cas comparativement à d'autres centres de formation...et ça depuis tout le temps...On demande beaucoup beaucoup d'écrits aux étudiants... car on considère justement que l'écrit est nécessaire pour pouvoir penser sa pratique, la mettre en questionnement, la mettre en analyse sous forme d'hypothèse de compréhension Etc... Donc ça, ça participe aussi du travail de réflexivité...	« énormément sur les écrits de formation » « l'écrit est nécessaire pour pouvoir penser sa pratique, la mettre en questionnement, la mettre en analyse sous forme d'hypothèse de compréhension »	Production de savoirs Explicitation, confrontation réflexivité	Ingénierie pédagogique	La régularité d'une telle pratique permettrait-il de former l'étudiant à la pratique permanente de la réflexivité dans son agir professionnel?
L 147 à	troisième élément ce sont les entretiens individuels que peuvent avoir les étudiants avec leur formateur d'accompagnement qui là aussi, dans le cadre	« entretiens individuels » « dynamique de formation	Accompagnement personnalisé	Fonction de formateur	L'accompagnement de l'étudiant se réalise dans

150	des entretiens, permet de revenir sur la dynamique de formation en général, sur l'engagement de l'étudiant dans sa formation, éventuellement de revenir sur les situations vécues en stage Etc...	en général, sur l'engagement de l'étudiant »	Ecoute congruente	écoformation	le souci de son bien être dans son cursus de formation
L 151 à 156	<i>h16 : Est ce que ce contenu de formation et cette pédagogie est inscrite dans le référentiel de formation sous la forme et avec l'objectif de « réflexivité », de recherche de réflexivité pour l'étudiant ?</i> H16 : C'est pas écrit comme ça dans le référentiel de formation, dans le référentiel officiel. Il est question d'accompagnement à l'élaboration d'une posture professionnelle. Mais il n'est pas dit par quel biais on doit passer. Donc c'est là où justement on a une certaine marge de manœuvre et où chaque école va avoir à mettre en place des dispositifs pédagogiques qui lui appartiennent ?	« il n'est pas dit par quel biais » « certaine marge de manœuvre » « qui lui appartiennent »	Outils, méthode Liberté, identité de l'institut de formation	Ingénierie pédagogique	H assimile la réflexivité à « un biais », une méthode à la professionnalisation.
L 157 à 159	<i>h17 : Est ce qu'on peut dire que les écrits peuvent être des moyens d'évaluation de la réflexivité de l'étudiant, tout comme sa participation orale lors d'un GAP, ou tout comme la participation à des TD ou des options avec des informations et analyses des formateurs ?</i>				L'interviewer induit des réponses dans la question
L 160 à 167	H17 : Ouai, c'est intéressant parce que dans le cadre de l'organisation de la formation en crédits européens dans le cadre des ECTS, ce qu'on appelle ECTS,...ça vient modifier l'organisation de la formation qui maintenant est organisée en semestre...en module, chaque module devant être dispensé dans un semestre et évalué pendant ou à l'issue de ce semestre...et aujourd'hui on a une grande partie des modules qui sont évalués...notamment pour les modules qui se font sous forme de TD...où on évalue l'implication de l'étudiant dans le module...donc finalement ce qui nous intéresse c'est plus la démarche d'engagement de l'étudiant...et de réflexion sur sa pratique pendant un TD que le résultat même...que l'acquisition de la compétence à un instant T.	« le cadre de l'organisation de la formation » « en semestre...en module » « et aujourd'hui » « où on évalue l'implication de l'étudiant dans le module » « la démarche d'engagement...et de réflexion sur sa pratique pendant un TD »	Incidence Référentiel, législation Temporalité Evaluation qualitative réflexivité	Réingénierie, Mutation Ingénierie pédagogique	La réforme ne fait pas référence aux concepts mais elle suppose que l'évaluation semestrielle de l'étudiant se fait à partir de son implication, de son engagement et de sa participation aux travaux de groupe réflexifs.
L 168 à 170	<i>h18 : Par le présentiel, d'une part aussi...</i> H18 : Bah le présentiel est obligatoire... Il est hyper important... C'est à dire que tous les modules, de toute façon, comportent dans leur modalité d'acquisition...on va retrouver l'assiduité.	« tous les modules [...] on va retrouver l'assiduité »	présentiel	Pédagogie de l'alternance	Les formateurs évaluent par une observation et une analyse de la participation orale, et peut être écrite, des étudiants quant à leur capacité à être réflexif. Les
L	Mais on va retrouver aussi , comme modalité, l'implication par exemple,	« la capacité à présenter	Explicitation du	Alternance	

170 à 175	<p>dans le groupe d'accompagnement à la professionnalisation et l'implication dans les TD...Donc c'est la capacité à présenter les situations vécues, la capacité à les questionner... à dire sa pratique... à questionner sa pratique... à se remettre en cause Etc... et c'est d'avantage ce processus qui nous intéresse que le fait qu'un étudiant ait su tout de suite mettre en place un projet de A à Z sans faire d'erreur... Ca finalement, on s'en moque un peu</p>	<p>les situations vécues, la capacité à les questionner... à dire sa pratique »</p> <p>« ce processus »</p>	<p>vécu</p> <p>Evaluation de la progression</p>	<p>réflexivité</p>	<p>compétences de l'étudiants se situeraient seraient donc repérées par sa capacité à expliciter son vécu professionnel.</p>
L 176 à 180	<p><i>h19 : Et pour vous, quel est l'outil qui marche le mieux concernant la démarche de réflexivité, de capacité à expliciter, à analyser son action... Qu'est ce qui est une force et qu'est ce qui serait à développer dans les outils utilisés...</i></p> <p>H19 : L'outil... que ce soit toutes ces approches, que ce soit les GAP, les entretiens individuels et les écrits... ils sont complémentaires.</p>	<p>« ils sont complémentaires »</p>	<p>Outils réflexifs</p>	<p>pédagogie</p>	<p>H expose qu'il n'y a pas d'outils parfait mais que ce serait la complémentarité des outils qui formerait à la pratique réflexive.</p>
L 180 à 187	<p>Une pratique qui serait à développer et qui n'est pas mise en place chez les ES et les ME... c'est la tenue du journal de bord... après, tout dépend comment on l'entend l'approche du journal de bord... En fait, c'est un outil...qui est ... Moi, je l'entends dans la pratique ethnosociologique... C'est à dire un des quatre outils privilégiés de l'approche ethnosociologique... Pour moi, c'est une sorte de journal intime professionnel. Ce n'est pas forcément un outil qui est destiné à être socialisé... Donc c'est ça qui est difficile en formation parce que du coup, en tant que tel, il ne peut pas être lu et évalué par quelqu'un d'autre... Mais je pense qu'on n'insiste pas suffisamment dans l'accompagnement sur l'importance d'un tel outil... donc ça reste au bon vouloir de l'étudiant.</p>	<p>« c'est la tenue du journal de bord »</p> <p>« dans la pratique ethnosociologique »</p> <p>« sorte de journal intime professionnel »</p> <p>« être socialisé »</p> <p>« qu'on n'insiste pas suffisamment »</p> <p>« donc ça reste au bon vouloir de l'étudiant »</p>	<p>Outils écrit</p> <p>Outil de recherche</p> <p>Personnel</p> <p>Formateur</p> <p>Volonté de l'étudiant</p>	<p>Alternance,</p> <p>Interface des systèmes</p> <p>Autoformation</p> <p>Fonction d'accompagnement</p>	<p>L'utilisation de l'outil journal de bord serait un moyen de pouvoir poser par écrit ses idées, ses observations dans un but purement personnel, moyen qui garderait en mémoire un cheminement réflexif.</p>
L 187 à 193	<p>Donc peut être inventer une forme de carnet de bord qui serait destiné à être socialisé... Je sais que ça se fait dans d'autres formations... donc du coup, je pense que là, il y a un vrai outil qui permet la réflexivité qui reste à travailler. On l'a abordé dernièrement notamment pour les apprentis où on s'aperçoit que le livret d'apprentissage n'est pas un support efficient, performant, et on est en train de réfléchir à proposer un autre support qui irait dans le sens d'une forme de carnet de bord qui pourrait être lu aussi bien par le maître d'apprentissage que par le formateur accompagnant.</p>	<p>« inventer une forme de carnet de bord »</p> <p>« un vrai outil qui permet la réflexivité qui reste à travailler »</p> <p>« pas un support efficient, performant »</p>	<p>Formalisation</p> <p>Idée de projet</p>	<p>Ingénierie</p> <p>réflexivité mutation</p>	<p>Le carnet de bord serait l'outil formalisé du journal de bord qui reste personnel et serait l'objet participant à l'interface entre les systèmes terrain pro et centre de formation.</p>

		« le maître d'apprentissage que par le formateur »	Réajustement Double tutorat	alternance	
L 194 à 200	<i>h 20 : Depuis quand invitez vous plus fortement les étudiants à utiliser le carnet de bord ?</i> H 20 : Alors là je crois qu'en fait ça dépend surtout des pratiques des formateurs d'accompagnement. Je pense qu'il y a des formateurs qui l'ont utilisé eux-mêmes, ou qui l'utilisent toujours, soit dans leur propre pratique professionnelle, soit qu'ils l'ont utilisé quand ils étaient en formation ou dans le cadre de démarche de recherche et qu'ils voient l'intérêt de ce support là... ; et qu'ils vont le conseiller aux étudiants... mais ça reste de l'ordre du conseil. Mais du coup, ça reste très lié à la propre connaissance des formateurs avec cet outil là.	« fait ça dépend surtout des pratiques des formateurs d'accompagnement » « qu'ils voient l'intérêt de ce support là... » « propre connaissance des formateurs »	Tutorat, transmission d'un savoir Sensibilisation à l'outil Distinction de l'accompagnement	Fonction du formateur, identité Ingénierie pédagogique	Le caractère informel du journal de bord implique qu'il ne soit pas obligatoire et utilisé au bon vouloir des étudiants et des formateurs.
L 201 à 208	<i>h21 : Est ce qu'on peut dire qu'il y a des distinctions entre les accompagnements des formateurs ?</i> H21 : Oui <i>h22 : Et comment on tend vers l'harmonisation pour donner une réponse commune à une commande de référentiel</i> H22 : L'harmonisation, elle se fait via les thèmes... Les différents thèmes et modules qui sont abordés dans la formation. On sait qu'à un moment dans le GAP, si on prend la première année, on sait qu'on va travailler la question du projet de formation... Tout le monde va travailler la question du projet de formation... Mais tout le monde ne va pas le travailler de la même manière et avec les mêmes outils.	« L'harmonisation, elle se fait via les thèmes » « Mais tout le monde ne va pas le travailler de la même manière et avec les mêmes outils »	cohérence Personnalisation de l'accompagnement	Ingénierie pédagogique Fonction du formateur, identité	Chaque formateur traiterait les mêmes thèmes mais pas de la même façon. Ce qui vient à croire que le responsable de formation fait confiance en les compétences et l'identité professionnels de chaque formateur
L 209 à 212	Après on sait qu'on va travailler l'observation. Et donc, dans l'observation qui donnera lieu à un écrit de formation, on sait que c'est un objet qui va être abordé en GAP, mais là encore, qui sera aussi abordé dans des cours et des TD, donc là encore... chaque formateur ne va pas forcément utiliser les mêmes supports et de toute façon on se nourrit en premier lieu de ce qu'apportent les étudiants	« travailler l'observation » « donnera lieu à un écrit de formation » « on se nourrit en premier lieu de ce qu'apportent les étudiants »	Terrain Production de savoir Savoirs expérimentiels	Alternance autoformation Fonction formateur	Par les GAP, le formateur favorise la pratique réflexive collective en s'adaptant et participant à la dynamique de formation avec son identité et ses compétences.
L 212 à	Donc de fait, c'est aussi à chaque groupe, et c'est ce qui fait la richesse de ces GAP, c'est aussi à chaque groupe de définir son fonctionnement et puis	« c'est aussi à chaque groupe de définir son	Réflexion collective	Hétéro-formation	

215	la manière dont il a envie de travailler. Donc les formateurs vont aussi s'adapter aux groupes à la dynamique de ces groupes et aux désirs de ces groupes.	fonctionnement » « les formateurs vont aussi s'adapter »		Fonction du formateur	
L 216 à 219	<i>h23 : Est ce qu'il y a des groupes d'analyse de la pratique professionnelle pour les formateurs ?</i> H23 : Non, c'est une demande forte mais elle n'existe pas <i>h24 : Il y a une demande forte dans le milieu de l'éducation scolaire, de l'enseignement, et qui est de plus en plus demandée aussi...</i>	« groupes d'analyse de la pratique professionnelle pour les formateurs »	Analyse du vécu du formateur	Réflexivité des formateurs	
L 219 à 226	<i>Est ce qu'il y a des temps d'échanges formels repérés sur une année de formation qui regroupent les formateurs pour pouvoir justement échanger sans que ce soit dit analyse des pratiques professionnelles.</i> H24 : Ouai, il y a plusieurs niveaux de réunions à l'ITS... En tout cas sur le pôle ES... Je parle du pôle parce que du fait de ses effectifs, on a une organisation particulière. Tout à l'heure j'évoquais la réunion de filière, donc là on retrouve l'ensemble des formateurs de la filière ES et l'ensemble des formateurs de la filière moniteur éducateur... mais travailler à 20 personnes en permanence, c'est pas possible. C'est un groupe qui est trop important. On est loin du groupe optimum.	« temps d'échanges formels » « l'ensemble des formateurs » « On est loin du groupe optimum ».	Travail d'équipe Réunions d'échanges Trop grand groupe	Ingénierie	Les réunions de filière ne permettant pas d'échanger de manière constructive sur les pratiques des formateurs, des rassemblements de tuteur par année (soit 10/11 formateurs) sont des espaces temps repérés et utilisés pour confronter leurs situations
L 226 à 229	Du coup en parallèle de ces réunions de filière, qui arrivent environ une fois tous les un mois et demi, pas énorme quoi, il y a des réunions des formateurs d'accompagnement par année. Donc tous les GAPEurs qui ont un groupe en première année se retrouvent... idem pour la deuxième année, idem pour la troisième année.	« tous les GAPEurs qui ont un groupe en première année »	Rassemblement par statut	ingénierie	
L 229 à 232	Ça, ça permet justement de faire de la cohésion, de la cohérence dans le travail d'équipe dans la mesure où là, ce sont les responsables d'année qui animent la réunion qui vont rappeler que dans deux mois, il y a tel écrit à rendre et donc ça sera important d'aborder tel thème avec le GAP, dans les GAP à venir.	« faire de la cohésion, de la cohérence dans le travail d'équipe »	harmonisation	ingénierie	Ces réunions permettent d'harmoniser les thèmes abordés, de définir l'échéancier des écrits de certification, de parler de
L 232 à 235	Alors ces réunions ont plusieurs objets. Le premier objet est de faire le point sur les étudiants. Y a t-il des étudiants en difficultés ? Si oui, pourquoi ? Est ce qu'on a des difficultés, nous, à les accompagner. Donc c'est une forme d'analyse de la pratique mais qui est faite entre soi.	« de faire le point sur les étudiants » « Donc c'est une forme d'analyse »	Bilan réflexion	Fonction du formateur	l'accompagnement des étudiants, et de mutualiser les outils développés par chacun.

L 235 à 236	Et troisième objet, c'est le partage des outils des formateurs, le partage des supports d'animation, des outils pour animer un GAP, pour travailler sur différentes options.	« c'est le partage des outils »	Collaboration réciprocité	ingénierie	
L 236 à 240	Et alors, à un autre niveau, un niveau institutionnel, il y a des réunions pédagogiques qui sont organisées pour tous les formateurs de l'ITS, donc il y en a quatre par an où là, on travail sur des thèmes de réflexion mais plus à un niveau institutionnel... Et notamment...par exemple le thème cette année c'est l'évolution du métier de formateur au vu de l'évolution du contexte de la formation, des besoins, des publics Etc...	« des thèmes de réflexion »	Pratique réflexive des formateurs	Fonction du formateur	Par cette réunion institutionnelle, les formateurs participent à l'ingénierie pédagogique et réfléchissent à la mutation du contexte
L 241 à 245	<i>h25 : Je crois que j'ai fait le tour de la question. On a répondu à l'ensemble des questions. Je pense que notre entretien peut prendre fin sauf si vous avez quelques chose à rajouter qui vous semblerait important pour moi ou que vous auriez besoin de développer si toutefois je vous ai coupé dans vos propos.</i> H25 : Euh non				Proposition de mettre fin à l'interview
L24 6	<i>h26 : Donc je mets fin à l'entretien et vous remercie du temps accordé.</i>				Fin de l'interview

ANNEXE 9

Grille d'analyse de l'entretien de Donatien

N° de ligne	Entretien D du 13 mars 2013.50mn35sd	Unités des sens / propositions	Sous-thèmes	Thèmes	Commentaires / hypothèses
L 1 à 7	<p>d1 : Hum...</p> <p>D1 : Moi je suis donc responsable de la formation DEETS... Alors mon parcours professionnel, moi je suis ETS de formation...et ensuite sur le temps de la formation continue, je me suis engagé dans un DSTS dans un premier temps et puis dans un deuxième temps... comme il y avait une passerelle entre le DSTS, diplôme supérieur du travail social et comme il y avait une passerelle, une réforme du DSTS, qui s'est transformé en diplôme d'état d'ingénierie sociale. Donc j'ai fait cette passerelle là, et j'ai obtenu le DEIS qui correspond à un niveau 1 qui est au même niveau que le CAFDES.</p>	<p>« ETS de formation »</p> <p>« formation continue »</p> <p>« une passerelle »</p>	Parcours de formation	Voies d'accès à la formation	D prend la parole sans que l'interviewer puisse poser des questions. D a suivi un cursus en formation initiale puis un cursus en formation continue.
L 7 à 14	<p>Donc je suis en poste ici à l'IF O depuis 2003, donc quand je suis arrivé en 2003, on était sous le format au niveau de la formation CAFETS et donc il y a eu la première réforme en 2005 et la deuxième réforme en 2009. Donc ce qui vient... l'impact des réformes sur la formation fait que...le profil des candidats a changé parce que nous n'étions plus sur des personnes... plus uniquement sur des personnes en situation d'emploi mais aussi sur des personnes qui viennent...ce qu'on appelle...dite en voie directe... qui sont hors secteur on va dire. Ha ? <i>(le téléphone sonne)</i> ... Pause ?</p> <p><i>(suspension de l'enregistrement) 1mn42</i></p> <p>d2 : Hum...</p>	<p>« l'impact des réformes sur la formation »</p> <p>« le profil des candidats a changé »</p>	Adaptation, aménagement de la formation	Ré-ingénierie	D semble être préoccupé par les réformes des diplômes du travail social qui semblent avoir un impact perçu auprès des caractéristiques des étudiants
L 15 à 20	<p>D2 : Donc j'en étais...ah oui...donc des candidats...dite en voie directe...donc ils viennent...faut que le candidat soit détenteur d'un BAC technique ou professionnel avec ou sans expérience professionnelle. Alors on a trois profils de candidats aujourd'hui. Des personnes qui sont détentrices d'un Bac professionnel ou technique sans expérience professionnelle, des personnes détentrices d'un BAC technique ou professionnel avec une expérience professionnelle d'au moins trois ans, et puis les situations d'emploi.</p>	« BAC technique ou professionnel avec ou sans expérience professionnelle »	3 voies d'accès en formation	hétéroformation	Les critères d'entrée en formation laissent place à une hétérogénéité des étudiants, dans leur parcours, leur niveau, leurs expériences.
L 20 à 25	Ce qui fait que dans leur parcours de formation on est donc sur...en formation pratique...normalement on doit être sur des temporalités	« sur des temporalités »	Aménagement de la formation	Ingénierie	D mettrait en avant que les conséquences

	différentes. Ce qui complexifie l'ingénierie après...aussi dans les parcours de stage. Donc on a gamborgé là-dessus parce que c'est toujours, au moins dans les textes...on prend le temps de lire les textes et de les relire...on découvre toujours des choses nouvelles...donc on a pu ajuster les choses finalement, les personnes qui ont une expérience ou pas, on fait sur la même durée de stage...	différentes » « Ce qui complexifie l'ingénierie » « on fait sur la même durée de stage »	adaptation	Réingénierie	de cette mutation du cadre de la formation auraient été difficiles à adapter à chaque typologie d'étudiant.
L 25 à 26	donc on a pu harmoniser les choses. Les situations d'emploi, finalement, ont deux fois huit semaines à faire hors champs employeur...donc on est sur un truc à part quand même	« harmoniser les choses » « un truc à part quand même »	Alternance Hétérogénéité adaptation	Individuation de la formation	
L 27 à 29	d3 : D'accord, j'ai envie de revenir...en 2003, vous avez commencé par être formateur ou... D3 : Tout de suite je suis devenu responsable de formation...J'ai oublié de préciser...Alors je ne suis pas uniquement responsable de la formation ETS, je suis également responsable des moniteurs d'ateliers.	« Tout de suite »			
L 30 à 36	d4 : Très bien ...et qu'est ce qui vous plaît le plus dans cette fonction ? D4 : Ce qui me plaît...c'est le contact...si on pouvait faire que du contact avec les étudiants ça me plairait bien...Mais le fait d'être responsable de formation, ça impacte sur l'ingénierie, l'organisation...On a un travail administratif qui, au fil des années, devient de plus en plus conséquent... d5 : Comment vous quantifiez justement la part de vos différentes fonctions dans votre métier ? D5 : La part d'intervention avec les étudiants...Je pense que maintenant je dois être à...quoi donc...30 ou 35 % tout le restant, c'est de l'ingénierie.	« contact avec les étudiants » « l'organisation. » « travail administratif » « d'intervention avec les étudiants »	Ingénierie Pédagogique Accompagnement enseignement	Fonction du responsable	La part d'ingénierie, d'organisation et de tâches administratives vient impacter sur la part de travail auprès des étudiants que ce soit en enseignement ou en accompagnement.
L 37 à 39	d6 : Ok et à coté vous travaillez avec une équipe de formateurs...permanents ? Occasionnels ? D6 : Lié à la deuxième réforme, j'ai demandé à la direction qu'il y ait une équipe de formateurs qui se constitue car les 1200 heures de formation théorique, je ne pouvais pas les avaler tout seul.	« j'ai demandé à la direction » « je ne pouvais pas les avaler tout seul »	Travail d'équipe		La réingénierie implique une mutation de l'équipe de formateur devenant plus hétérogène, avec un enseignement divers et une transversalité de leurs fonctions d'une filière
L 39 à 43	Donc il y a une équipe de collègues, qui interviennent sur d'autres formations, qui se sont greffés sur cette formation. Donc on est une équipe de 4 personnes... d7 : Permanentes ?	« qui interviennent sur d'autres formations »	Transversalité des formations		

	D7 : Permanentes oui, et puis chacun gère après des vacataires aussi quoi... donc en déclinaison.				à une autre avec une augmentation des temps de réunion.
L 43 à 44	Ce qui fait que ça occasionne forcément des temps de réunion, de concertation qui sont assez énergivores...	« des temps de réunion, de concertation »	Travail d'équipe		
L 44 à 50	bien sûr, on est en contact aussi avec les terrains...On fait des réunions de sites qualifiants...On fait des réunions aussi pour...Le vrai souci sur cette formation... c'est la méconnaissance dans le secteur...c'est une formation qui est...c'est un professionnel qui est peu connu dans le secteur...alors hors secteur, n'en parlons pas...C'est un professionnel qui est totalement inconnu. Ce qui fait que je participe, et mes collègues aussi, à tour de rôle, aux forums des métiers, pour essayer de faire connaître ce métier... alors ça demande du temps	« en contact aussi avec les terrains » « réunions de sites qualifiants » « faire connaître ce métier »	Développement du partenariat	alternance	Le milieu professionnel devient co-évaluateur des étudiants ce qui participera à la professionnalisation
L 50 à 56	mais c'est des choses qu'il faut qu'on développe parce que sinon on est sur des effectifs toujours très réduits... parce que même si la région, que ce soit l'IF T ou l'IF O...on a un agrément pour 20 places et on n'arrive jamais à remplir. Ni l'IF T ni l'IF O, on n'arrive jamais à remplir...on a actuellement...en 1ère année...ils sont 12, en 2ème année ils sont 12 et en 3ème année, ils sont 7. d8 : Et en MA ? D8 : En MA , ils sont 18 personnes. On est sur des effectifs...on a une modification des effectifs et des profils, d'ailleurs, des moniteurs d'ateliers...Qu'est ce que je peux dire d'autre là sur...	« des effectifs toujours très réduits » « modification des effectifs et des profils »	Spécificité de la formation Evolution, mutation du secteur	Ingénierie et réingénierie pédagogique	
L 57 à 66	d9 : Par rapport à votre métier et à votre poste au sein de l'IF O... L'IF O, comme tout centre de formation, IF O a des valeurs qu'il veut défendre....par rapport à un contenu de formation...ou autres choses sur lesquelles un centre veut accentuer...Est ce que vous, vous repérez ces valeurs et les développez au sein de votre filière ? D9 : Alors les valeurs, c'est des valeurs de l'association puisque l'association s'appelle XXX... c'est l'accessibilité de la formation à tous...c'est à dire pas de critères de...par l'argent...de sélection par l'argent même si aujourd'hui, on sent bien que c'est un peu plus compliqué...Il y a cette dimension là et puis...là...en terme d'éthique...la valeur humaine...à prendre en compte la valeur humaine...C'est aussi le contenu de formation	« des valeurs qu'il veut défendre » « on sent bien que c'est un peu plus compliqué »	 Dimension institutionnelle de	écoformation	Les conditions de travail des étudiants relèveraient à la base de l'histoire des centres de formation, bien souvent issues de mouvements religieux puis de l'éducation populaire.

	qui en terme de valeurs...transcrivent ça... donc qui sont aussi des valeurs qui sont portées par l'association...je ne sais pas si je suis bien clair.	« en termes d'éthique »	la formation		
L 67 à 81	<p><i>d10 : Oui oui. Est ce que vous pensez être attachés à des valeurs qui peuvent être mises en avant dans l'ancienne réforme et qui aujourd'hui, dans la nouvelle réforme, pourraient être vouées à disparaître et pour lesquelles vous vous battez ?</i></p> <p>D10 : Ça c'est...enfin...en terme de valeurs humaines, on est sur la même chose...Par contre, sur les orientations de certification, là on est plutôt interrogatifs...c'est à dire qu'aujourd'hui, la réforme 2005...Toutes les épreuves de certification se compensaient. Aujourd'hui, tous les diplômes de niveau 3, chaque domaine de formation est indépendant... ce qui fait que, à l'issue de leur parcours de formation, si la personne n'obtient pas la moyenne à l'une de ses épreuves de certification, il n'a pas le diplôme. Auparavant, tout se compensait, moi je trouvais ça pas mal... parce que bon...on peut être très fort dans un domaine et un peu moins dans l'autre...donc ça équilibrait. Je trouvais que ça s'équilibrait...et puis après l'expérience quand on est sur le terrain, l'expérience du terrain et le partage de valeurs avec les collègues, le travail avec les collègues fait que...les choses s'harmonisent quoi... aujourd'hui on demande vraiment une personne qui soit à la limite...on pourrait dire que...à minima faut qu'il ait 10 partout. On pourrait dire ça...Mais c'est pas pour ça que ça fait de lui un bon professionnel. Donc là-dessus, il y a matière à causer...</p>	<p>« là on est plutôt interrogatifs »</p> <p>« Aujourd'hui »</p> <p>« Auparavant »</p> <p>« on peut être très fort dans un domaine et un peu moins dans l'autre »</p> <p>« l'expérience du terrain et le partage de valeurs avec les collègues »</p> <p>« ça fait de lui un bon professionnel »</p>	<p>Doute</p> <p>Distinction temporalité</p> <p>Identité professionnelle</p> <p>Former un praticien collaboratif</p> <p>Ethique de la formation</p>	Réingénierie	<p>La certification par validation de chaque domaines de compétences semblerait biaiser la réalité de terrain vers laquelle le professionnel s'oriente.</p> <p>La certification ne signifierait pas que l'étudiant est un bon professionnel. La certification induit que le professionnel a validé ses DC avec un minimum 10 à chaque examen.</p>
L 82 à 88	<p><i>d11 : Là on a abordé votre poste... maintenant je vais passer à l'ingénierie pour pouvoir développer les domaines de formation... quand on parle d'ingénierie, comment on peut expliquer ce terme d'ingénierie pour la filière ETS ?</i></p> <p>D11 : Qu'est ce que ça comporte quoi ? Qu'est ce que ça recouvre ? Bah c'est...toute...alors en tant que responsable de formation, c'est être garant de volumes de formation qui sont déjà précisés dans le référentiel, ça, faut être référent de ça...ensuite en tant que responsable de formation, il faut veiller à</p>	<p>« garant de volumes de formation »</p> <p>« précisés dans le référentiel »</p> <p>« référent »</p> <p>« veiller à la</p>	<p>Responsabilité</p> <p>Cadre de la formation</p>	<p>Fonction du formateur</p> <p>Ingénierie pédagogique</p>	<p>Le référentiel prescrit et le responsable de formation exécute.</p>

	la cohérence de la construction pédagogique de la formation..	cohérence de la construction pédagogique»	progression		
L 88 à 90	pour donner un exemple, pour le DF1 on va pas commencer par le vieillissement, on va commencer par l'enfance sur la psycho quoi...et donc on va progresser...faut qu'il y ait une cohérence pédagogique sur la construction de la formation...	« on va progresser »	Processus de formation	Ingénierie didactique	Didactique cohérente pour l'apprentissage progressif
L 90 à 97	on essaie de familiariser, de faire entrer des personnes dans la formation...entrer en formation n'est pas si simple que ça. Surtout quand on a trente ans et qu'on a déjà une expérience de vie et se remettre un peu le pied à l'étrier, c'est pas toujours si évident que ça. Donc il faut accepter...il faut donner du temps aux personnes...donc on avance un peu...enfin, on avance un peu... il y a un volume dédié chaque année...le volume...le premier volume de formation sur la première année, il correspond à quasiment à la moitié finalement du temps de formation...donc ça c'est un choix pédagogique après, de l'IF O....	« de familiariser, de faire entrer des personnes dans la formation » « qu'on a déjà une expérience de vie » « quasiment à la moitié »	Accueil, condition d'accueil Intégration majoritairement par la théorie	Ecoformation Ingénierie pédagogique	La première année de formation permettrait de créer un contexte de formation suffisamment bon pour que l'étudiant intègre pleinement sa formation
L 97 à 99	et...ensuite...donc on avance...en tant que responsable de la formation...c'est de veiller à la cohérence pédagogique dans le sens où, effectivement, plus on avance dans la technicité pédagogique plus faut que les personnes soient outillées et qu'on leur apporte des outils...	« personnes soient outillées et qu'on leur apporte des outils... »	théorisation	enseignement	
L 98 à 104	<i>d12 : Comment se met au point l'ingénierie que vous mettez en place ? Par qui, comment, avec quels moyens...qui participe et qui décide à la fin?...</i> D12 : Qui décide...bon...déjà à l'IF O, on a adopté ça depuis plusieurs années maintenant, on travaille vraiment en concomitance avec les ES et les AS...C'est à dire que sur des plannings de regroupement au cours de l'année, on met des dates similaires même si le volume de formation est différent...	« concomitance avec les ES et les AS »	Transversalité, similitudes entre les formations	Ingénierie pédagogique hétéroformation	L'IF O développe particulièrement la transversalité des filières en vue de l'exercice du métier en équipe pluridisciplinaire.
L 104 à 110	Alors bien sûr à terme...il y a forcément...il y a moins de regroupements pour les ETS parce qu'on est la formation de niveau 3 pour qui on a attribué le moins d'heures. 1200 heures, c'est les ETS, 1450...ES, 1800 c'est les AS...donc on est sur des choses complètement différentes pour un diplôme de même niveau...Il y a une certaine forme d'incohérence au niveau des ministères...mais bon faut faire avec... donc on essaie sur la 1ère année de	« moins de regroupements pour les ETS » « pour qui on a attribué le moins	Formation axée sur la pratique	Formation expérientielle	La technicité du métier d'ETS induit une formation moins théorique et plus pratique.

	travailler le plus souvent ensemble...on est sur la 1ère année à 70% de temps commun avec les ES...moins avec les AS...mais avec les ES on est sur 70% de temps commun...	d'heures »			
L 110 à 115	donc ça c'était une orientation qu'on avait mis en œuvre qui est développée dans d'autres centres de formations...et d'autres centres de formation ont développé d'autres approches... d13 : Et qui est propre à l'IF O, ... c'est un choix que vous avez fait pour les premières années... D13 : Mais pour avoir des contacts avec d'autres collègues, ceux de l'IF A par exemple, on est assez proches, c'est assez semblable.	« avait mis en œuvre »	Choix pédagogique	Ingénierie de la formation	
L 116 à 121	d14 : Donc ça, ça a été pensé en équipe ? Par qui ça a été pensé ? D14 : On a réfléchi...L'équipe des ETS, on a réfléchi un peu ce qui était pertinent parce que les contenus de formation par rapport aux ES sont rigoureusement plutôt identiques mais avec un volume de formation moindre...donc comment on combine tout ça quoi...donc c'est aussi ça qui nous a amené à travailler de concert et d'avoir des temps de regroupement communs et pour voir qu'est ce qu'on pouvait mettre comme module commun et travailler ensemble	« rigoureusement plutôt identiques » « comment on combine » « travailler ensemble »	Transversalité, similitudes Mise en œuvre du projet pédagogique	Ingénierie de la formation	Réflexion commune avec les formateurs d'autres filières pour appliquer les directives des référentiels métiers.
L 121 à 130	L'intérêt aussi...Après il y a un autre enjeu aussi...c'est que...on voit bien chez les ES, ils sont contents d'être avec les ETS et inversement...donc cette proximité fait que ça fait connaître aussi le métier... d15 : Oui D15 : Ça c'est intéressant aussi, mais... d16 : Après la certification, ce qui est intéressant...c'est sur le terrain aussi après... D16 : Oui je pense aussi, mais il faut du temps pour que ça puisse récolter ses fruits...parce que pour avoir discuté avec des ES...ils se disent...ils m'ont dit « Moi, j'ai un bac pro, j'ai fait la formation ES... si j'avais su j'aurais dû faire la formation ETS...ça me plaît mieux quoi ». Bon...mais comme c'est méconnu...ça reste un métier méconnu...donc il faut qu'on fasse avec...quoi.	« ils sont contents d'être avec » « cette proximité » « il faut du temps » « j'aurais dû faire »	Préparation au travail d'équipe pluridisciplinaire Choix d'orientation des étudiants	Hétéroformation Dimension didactique Fonction du formateur	
L 131 à 138	d17 : Quels sont les pôles communs que vous repérez et les différences entre les deux... D17:Les points communs... les points communs ? d18 : Les pôles communs... les enseignements communs... D18 : Les enseignements communs, on est sur les domaines de formation numéro 1, numéro 3 et numéro 4. Le numéro 2, donc c'est	« c'est le cœur du métier » « chacun contribue à	Spécificité du métier		La formation ETS développe sa spécificité dans la technicité du métier, dans son savoir faire et l'outil pédagogique

	vraiment...aller...entre guillemets...je vais dire, c'est le cœur du métier. Entre guillemets, parce que... chacun contribue à l'autre. Mais on voit bien sur le DF2, sur l'organisation de l'atelier...sur l'accompagnement du groupe dans l'insertion...tout ça ce sont des choses qui sont plus spécifiques ETS	l'autre » « choses qui sont plus spécifiques ETS »	Cohérence des enseignements		qu'est l'atelier
L 138 à 144	L'ES...on est plutôt sur l'accompagnement individuel quoi. On n'est pas tout à fait sur les mêmes approches...et puis, on voit bien sur les épreuves de certification, on n'est pas sur la même chose non plus puisque sur le DF2 chez les ETS, il y a une épreuve orale d'entretien sur site pour présenter justement les outils pédagogiques que la personne...que l'ETS va avoir mis en place et les projets que la personne a mis en place. Donc...et nous, on le fait au cours ou à la fin de la 2ème année. Avec mon collègue... J.F., "l'ancien"... On était d'accord sur la temporalité. Je ne sais pas où il en est B.C... Je pense qu'il a dû garder le même fonctionnement.	« pas tout à fait sur les mêmes approches » « une épreuve orale d'entretien sur site » « pour présenter justement les outils [...] les projets »	Distinction entre les formations Explicitation de l'agir Pédagogie de l'expérience	alternance	D travaille en partenariat avec les responsables de l'IF T concernant les choix d'orientation pédagogique du DF2
L 145 à 153	d19 : Et au niveau de l'alternance, des situations de stage ou d'emploi, comment la pratique est elle incluse dans la formation ? Est ce que vous fonctionnez avec des stages exclusivement sur l'alternance... est ce que la pratique s'alterne aux semaines de regroupement... Comment s'organise ces temps professionnels ? D19 : Bin, vous voyez, bon ça ne se voit pas sur une cassette, là ce sont les plannings de regroupement. Donc quand ces deux couleurs... une couleur par DF et puis quand c'est vide comme ça... ça veut dire qu'ils sont en stage. De toute façon ces formations là...toutes les formations de niveau 3 sont faites sous le principe de l'alternance. Donc on est sur des allers et retours comme ça... systématiquement...et puis ce que vous me posez aussi comme question c'était...	« comment la pratique est elle incluse dans la formation » sur des allers et retours	Liaison théorie et pratique	Alternance Formation expérientielle	L'inscription des temps de stage dans le planning de formation sous forme de l'alternance concours à créer des espaces temps permettant des allers et retours entre théorie et pratique.
L 154 à 157	d20 : Comment s'organise l'alternance entre la théorie et la pratique... D20 : Alors en première année on est sur des périodes de regroupement de 15 jours. C'est vraiment pour ça aussi que les personnes puissent vraiment rentrer en formation...Donc une densité assez importante...	« vraiment rentrer en formation »	Intégration, investissement de la formation	Processus de formation,	L'organisation des trois années de formation semble être conçue pour l'étudiant investissent progressivement la formation vers le
L 157	après pour la 2ème année...pour les ETS de l'IF O...la 2ème année est une année charnière.	« 2ème année est une année charnière »	Choix d'orientation, confirmation du projet	Conception et	

L 158 à 159	On va dire que la 1ère année, on est sur des apports théoriques très importants en terme de volume. En 2ème année, les personnes sont dans la... rentrent dans la production des écrits de certification.	« Les personnes [...] rentrent dans »	Processus, cheminement	mise en œuvre du projet pédagogique	développement de ses compétences suivant un processus
L 159 à 162	Et la 3ème année on est sur la finalisation de leurs travaux. On est en aisance dans cette formule là. On pourrait proposer de l'identifier comme ça...même si c'est réducteur...mais on est vraiment quand même sur quelque chose de cet ordre...	« sur la finalisation de leurs travaux »	Validation, certification		
L 163 à 170	d21 : Pour l'interview, parce que je connais les composantes des DC en tant que formatrice, pouvez vous rappeler le DC1, le DC2, le DC3 et le DC4... avec les finalités des compétences qui seraient à développer. D21 : Alors le DC1 c'est tout ce qui est lié à la personne et à son environnement...le DC2 on est sur quelque chose de très large...sur les pédagogies...on met un accent assez important là-dessus...L'organisation...c'est l'activité journalière de l'IF O avec le public...comment il conduit...quelles stratégies il développe...pourquoi il va associer untel avec untel ? C'est toute la musique, je dirais, de l'atelier...des activités qu'il va développer.	« on met un accent assez important là-dessus » « comment » « quelles stratégies » « Pourquoi »	Pédagogie du questionnement	Fonction d'accompagnement à l'explicitation réflexivité	Chaque DC est découpé de façon à ce que l'étudiant scinde ses compétences.
L 170 à 176	Le DC3...c'est vraiment ce qu'on peut constater aussi...pour avoir été ETS...maintenant ça commence à faire (<i>rire</i>)...mais bon, c'est la difficulté qu'ils ont à travailler avec les équipes parce que certains sont isolés déjà par l'établissement dans lequel ils sont mais aussi par un fonctionnement institutionnel. Donc c'est que le DC3...,c'est vraiment forcer l'ETS à aller aussi vers ses collègues pour qu'il puisse travailler avec...parce qu'ils sont aussi dans un accompagnement de public...ils ont bien...les autres collègues ES, ont bien aussi le même public...donc il y a aussi cette dimension là.	« ce qu'on peut constater » « c'est vraiment forcer l'ETS à aller aussi vers » « ils ont bien aussi »	Observation des étudiants Développement des compétences transdisciplinarité		La durée de formation permet l'initiation et le développement des compétences à travailler en équipe.
L 176 à 179	Et puis le DC4 on est vraiment sur la question des politiques publiques face aux publics qu'on accompagne. Donc comment on va intervenir...qu'est ce qui nous fait intervenir...moi je le dis aux ETS, vous êtes toujours dans le droit de toute façon, toujours dans les politiques publiques. Maintenant il faut savoir l'identifier...	« comment on va intervenir...qu'est ce qui »	Pédagogie du questionnement	Pratique réflexive	La formation permet de se questionner sur son agir professionnel dans une dimension éthique et politique
L 179 à 184	Donc voilà un petit peu à gros traits les contenus de formation...Après les épreuves de certification...on en parle ? d22 : Oui D22 : Donc sur le DC1, là on est sur l'épreuve que j'appelle "couperet"	« dossier couperet » « à l'éducation nationale »	Epreuve délicate Certification en partenariat		La mutation du secteur social implique une exigence de la certification en

	parce qu'il y a qu'une épreuve, le DPP, dossier de pratique professionnelle, dossier couperet parce que c'est qu'une épreuve terminale qui se déroule à l'éducation nationale.				réponse à celles de terrain. L'employeur semble responsabiliser l'éducateur et compte sur ces compétences acquises en formation.
L 184 à 188	Le DC2 on a deux épreuves...Une épreuve orale d'entretien qui se déroule sur le site de stage long, qui se déroule à la fin de la 2ème année de formation, organisée par le site de formation...et en 3ème année, la production du mémoire et là qui sera évaluée organisée par les gens de l'éducation nationale en association avec le centre de formation et les professionnels. Donc là, on a deux épreuves, c'est à dire que l'une compense l'autre.	« épreuve orale d'entretien qui se déroule sur le site » « en association avec »	Certification par le terrain Triple jury	Validation de l'expérience	
L 188 à 193	Sur le DC3, on a la production de trois écrits professionnels, il faut qu'ils soient simplement présents, ils ne sont pas consultés au moment de la certification. Il faut qu'ils soient simplement validés par les terrains de stage...c'est les terrains de stages...Ça c'est intéressant, c'est la 1 ^{ère} fois mais ça, pour les autres diplômes, on le voit aussi. Les terrains de stages sont associés à l'évaluation du candidat. Donc, moi je trouve ça plutôt bien...Donc les écrits professionnels qui doivent être présents	« validés par les terrains de stage »	Formation professionnelle	Alternance, dimension institutionnelle	Le milieu professionnel participe à la certification des éducateurs.
L 193 à 196	et puis le fameux JEC... sur la capacité de l'ETS à travailler en équipe et les difficultés qu'il peut rencontrer et comment faire bouger les lignes s'il y a besoin de les faire bouger, le cas échéant. Le dossier de partenariat... Ah oui, là c'est une épreuve terminale aussi. C'est la seule...	« sur la capacité de l'ETS »	compétences		La formation des ETS s'inscrit dans des enjeux de certification irrévocable si non validées.
L 196	Il n'y a pas de compensation pour le DC1 et le DC3, c'est des épreuves couperet.	« pas de compensation »	Obligation de certification		
L 196 à 202	Donc le DC4, il y a deux épreuves qui sont organisées par le centre de formation... donc une épreuve écrite de 4 heures, donc à partir d'une situation donnée, l'ETS doit savoir produire un projet pour la personne en fonction des partenaires existants...Donc ça c'est une épreuve de 4 heures...et puis 2 ^{ème} épreuve... toujours organisée par le centre de formation...Un dossier de partenariat d'une quinzaine de pages sur un partenariat que l'ETS développe au sein de l'établissement dans lequel il est...C'est plutôt sur le stage long. C'est un dossier qui est plutôt organisé à partir de l'expérience du stage long.	« à partir d'une situation donnée » « savoir produire un projet » « à partir de l'expérience du stage long ».	Savoirs d'expérience	Pédagogie de l'expérience	La plupart des écrits relèvent de situations vécues lors du stage long permettant une prise de responsabilités quand à la durée.
L 202 à 204	Ce que je peux dire aussi peut être c'est qu'au niveau de l'IF O, ce qu'on a souhaité, lié à cette méconnaissance dans le secteur et hors secteur...Au niveau de l'IF O, on a souhaité orienter les stages.	« on a souhaité orienter les stages »	découverte	Ingénierie	Ouverture du champ d'action de l'ETS

L 204 à 207	C'est à dire qu'il y a un 1 ^{er} stage dit "de découverte" qui va permettre la confirmation du choix professionnel et la découverte du secteur...pour les personnes qui viennent hors secteur...le stage long qui est en 2 ^{ème} année...Une partie de la fin de 1 ^{ère} année, la 2 ^{ème} année et le début de la 3 ^{ème} année...	« dit "de découverte" » « stage long qui est en 2 ^{ème} année »	Processus de formation		Action multidimensionnelle
L 207 à 209	Donc ça, c'est toute cette construction là qu'on a souhaité mettre en œuvre pour permettre un échelonnement des épreuves pour pas que tout arrive en fin de formation.	« qu'on a souhaité mettre en œuvre » « échelonnement des épreuves »		Ingénierie	Le processus de formation conçu pour amener à la certification
L 209 à 212	Et puis le dernier stage, on l'a orienté dans le champ de l'insertion...Donc ça, c'est quelque chose auquel je tenais beaucoup et pour en avoir discuté avec le directeur d'alors, il était plutôt intéressé par cette orientation...que les ETS aillent dans les régies de quartier par exemple, dans les missions locales, pourquoi pas, en équipe de prév'... mais tout le champ de l'insertion au sens large du terme...	« auquel je tenais beaucoup » « par cette orientation » « au sens large du terme »	Choix pédagogique Volonté du responsable Objectivité de la formation	ingénierie	Choix pédagogique parti de la volonté du responsable, identité qui alimente les orientations pédagogiques
L 212 à 216	Alors quelques fois certains se retrouvent sans atelier...Je trouve ça pas mal...parce que les ETS ont l'habitude de s'appuyer sur un atelier et se retrouver sans atelier, ça leur modifie les repères...Ça leur apportent un bénéfice lorsqu'ils vont retourner dans l'atelier...Ils savent qu'ils peuvent utiliser leur parole comme outil...Alors que pour l'instant quand ils sont en atelier, ils s'appuient sur leur outil technique, je dirais.	« ont l'habitude de » « ça leur modifie les repères » « Ils savent qu'ils peuvent »	habitus adaptation Conscientisation de leurs savoirs	Formation expérientielle	Ouverture du champ d'action
L 216 à 219	<i>d23 : Le temps, la durée des stages de découverte ?</i> D23 : Le stage de découverte est de 10 semaines, le stage long est de 36 semaines et le stage d'insertion est de 12 semaines.	« Découverte » « stage long » « stage d'insertion »	Processus de formation	Formation expérientielle	Formation majoritairement réalisée sur le terrain
L 220 à 224	<i>d24 : Je vais passer maintenant au corps de ma recherche de mémoire...c'est à dire sur la réflexivité...Est ce que « pratique réflexive », « réflexivité », « réflexivité réflexe », avez vous entendu parler de ces notions, ces concepts, et est ce que vous les développez dans la filière ETS ?</i> D24 : Alors c'est pour ça que je vous demandais de les développer...Il y a des courants comme ça qui viennent là, et comment vous définissez ces	« il y a des courants comme ça qui viennent là »	Courant pédagogique	Ingénierie pédagogique	D ne semble pas connaître et/ou utiliser les termes de réflexivité, pratique réflexive.

	termes là... pour qu'on parle bien de la même chose quoi...				
L 225 à 234	<i>d25 : Moi je définis d'une façon personnelle comme le fait de pouvoir conscientiser sa pratique professionnelle antérieure pour pouvoir se préparer face à des situations analogues... après si on reprend Gaston Pineau... et là je le cite... pour ne pas biaiser la référence théorique.. Il dit la réflexivité c'est "le travail par lequel le chercheur se prenant lui-même pour objet, se sert de ses propres armes pour se comprendre et se contrôler et tenter de contrôler plus attentivement les facteurs propres à biaiser la recherche"...Donc pour quelqu'un qui est en situation de formation... et Delory dit "la réflexivité est le retour et un travail que les individus exercent sur eux-mêmes, ce qui fait d'eux des sujets capables de leur activité réflexive et interprétative, de donner une forme personnelle de leur inscription sociale et au cours leur existence"...on est plus sur un système biographique et de récit de vécu professionnel.</i>	« et là je le cite... pour ne pas biaiser la référence théorique »	théorie		L'interviewer expose les concepts brièvement en joignant sa propre définition à celle d'auteurs afin d'étayer les propos et rechercher une crédibilité de l'interviewé.
L 235 à 239	D25 : Parcours de vie ou des choses comme ça... alors ça ce sont des choses qui sont abordées dans le DF1, question des parcours de vie professionnelle et aussi dans le DF2...quand je leur demande de me dire un peu...lorsqu'ils construisent, ce qu'on appelle un dossier pédagogique, où il construisent un projet...L'objectif dans tout ça est qu'ils arrivent à dire comment ils conçoivent leurs outils, leurs stratégies pédagogiques. Comment ils accompagnent les personnes....et c'est toujours très compliqué...	« Parcours de vie ou des choses comme ça » « qu'ils arrivent à dire comment ils conçoivent » « c'est toujours très compliqué... »	Biographie Explicitation difficulté	réflexivité	D comprend mais n'emploi pas les concepts au sens premier du verbe, mais il semble être conscient qu'il développe la réflexivité auprès des étudiants par la pédagogie du questionnement
L 239 à 244	Mais finalement, on voit bien qu'ils arrivent à parler d'eux principalement...quand ils me disent "on fait une feuille d'évaluation" et bien je leur dis "mais vous évaluez qui finalement"... Ça veut dire que si la personne ne réussie pas, ça veut dire que "votre support technique pédagogique n'est pas adapté"... c'est à dire que "vous, vous ne vous êtes pas mis à la hauteur, vous ne vous êtes pas adaptés aux capacités des personnes".	« à parler d'eux principalement » « évaluez qui finalement »	Se prendre en objet de recherche Pédagogie du questionnement	réflexivité	
L 244 à 249	Donc c'est en ça... et ce travail là, après on voit que ce travail là, va se retranscrire dans le mémoire...et là, finalement même si c'est une question professionnelle on voit bien dans le mémoire qu'on parle d'une personne, de la personne. Et ça, c'est très lisible dans tous les écrits des ETS...On voit bien au travers du mémoire que la personne parle d'elle-même. <i>d26 : Donc le DF1 et la certification du mémoire sont, par exemple, des</i>	« va se retranscrire dans le mémoire » « qu'on parle d'une personne » « la personne parle	Processus Cheminement Récit du vécu professionnel	réflexivité	Les écrits permettent l'explicitation du vécu en vue de la production du mémoire

	<i>outils d'évaluation à la réflexivité...</i>	d'elle-même »	Autobiographie		
L 249 à 255	<p><i>mais est ce que le référentiel de formation prévoit, fait la promotion de cet objectif ?</i></p> <p>D26 : Non</p> <p><i>d27 : Est ce que vous avez des outils repérables ? Je pense aux GAP, groupes d'accompagnement à la professionnalisation.</i></p> <p>D27 : On appel ça aussi GAP, il y en a qui appellent ça "groupes de synthèse". Oui on en fait, pour les ETS...Alors les ETS1, on en fait, une fois, car ils ont des regroupements de 15 jours...On le fait une fois tous les 15 jours. Pour les ETS2, on en fait à chaque regroupement et les ETS3, aussi. Et...</p>	« Oui on en fait »	Non nominatif		D ne semble pas pouvoir définir les outils utilisés pour permettre la réflexivité
L 256 à 265	<p><i>d28 : Et est ce que vous avez des TD ou des options où justement l'organisation en petit groupe permet souvent de parler de sa pratique et de pouvoir réajuster.</i></p> <p>D28 : Ouai, alors... Dans la fameuse épreuve orale sur site, ils produisent un dossier pédagogique. Donc ils ont à expliquer comment, à partir de constats... quelles actions ils engagent auprès des personnes. Donc là, forcément ils sont amenés à expliquer et aussi à rédiger ce qu'ils mettent en œuvre pour accompagner les personnes. Donc on vient de les faire interroger sur les pratiques qu'ils développent et bien sûr, préalablement, il y a des apports théoriques..."Dans quels courants pédagogiques vous fonctionnez ?"...alors courants avec un "s"... mais "Pourquoi vous fonctionnez comme ça ?" C'est aussi l'intérêt...à l'issue d'actions, l'intérêt c'est aussi qu'ils exposent leurs travaux et après il y a un échange avec chacun et ce qui permet de réinterroger à nouveau leurs pratiques.</p>	<p>« ils ont à expliquer comment, à partir de constats »</p> <p>« aussi à rédiger ce qu'ils mettent en œuvre »</p> <p>« les pratiques qu'ils développent »</p> <p>« apports théoriques »</p> <p>« un échange avec chacun et ce qui permet de réinterroger à nouveau leurs pratiques »</p>	<p>Explicitation du vécu professionnel</p> <p>Explicitation à l'écrit</p> <p>Savoirs expérientiels</p> <p>Analyse des pratiques</p>	<p>Alternance</p> <p>hétéroformation</p>	L'interviewer a eu besoin d'étayer, de passer par différentes questions pour récupérer des informations sur les outils à la réflexivité utilisés dans la formation... en émettant des propositions de méthodes dans la question, l'interviewé est amené à expliciter la manière d'utiliser ces outils.
L 266 à 276	<p><i>d29 : Et auprès des formateurs, autant permanents qu'occasionnels, comment vous faites passer ce besoin d'amener l'étudiant à expliciter son vécu professionnel, comment faites vous passer ce besoin de favoriser la réflexivité ?</i></p> <p>D29 : Alors on ne le formalise pas comme ça...Ce que je dis souvent...quand ils vont produire leur mémoire, ils ont déjà finalisé leur</p>	« on ne le formalise pas »	<p>Induit, sous-entendu, informel</p> <p>Départ de</p>	autoformation	La question était axée sur la relation entre le responsable de formation et les formateurs. Cependant D a répondu à la

	<p>dossier pédagogique...qui a été proposé en fin de 2^{ème} année... moi, je dis...vous proposez déjà à la personne qui vous accompagne dans la production de votre mémoire, votre dossier pédagogique...Ce que je perçois aussi est que le dossier pédagogique finalement, est souvent le squelette du mémoire.</p> <p>d30 : Donc vous partez de ce que l'étudiant propose plutôt que de dire au formateur...</p> <p>D30 : Oui...oui, on part de ce que l'étudiant propose... en tout cas, en terme de production écrite, ça me semble plus opérant...(rire)</p>	<p>« vous proposez déjà à la personne »</p> <p>« ça me semble plus opérant »</p>	l'expérience		question sous l'angle de la relation avec l'étudiant. Supposition que l'étudiant recevrait les conseils liés à la recherche directement du responsable pour qu'il soit auteur de sa formation
L 277 à 280	<p>d31 : Donc vous ciblez majoritairement un système d'autoformation ?</p> <p>D31 : Oui, oui, ça me semble important.</p> <p>d32 : Plutôt que d'un système plus axé sur l'hétéro-formation ?</p> <p>D32 : Ils se nourrissent aussi les uns les autres...</p>	« nourrissent aussi les uns les autres... »		hétéroformation	
L 280 à 289	<p>Souvent, je le dis, les temps entre les cours, les temps de pause entre les cours, sont des temps importants... puisqu'ils parlent encore du cours, ils parlent de ce qu'ils font...Un autre truc qui est très important...Moi, j'ai constaté ça avec l'expérience...Dans une formation...alors particulièrement sur l'ETS, parce que c'est une promo que je connais très bien. Quand il y a un certain nombre d'ETS qui reste sur place le soir, le taux de réussite est supérieur à une promo d'ETS qui retourne chez eux tous les soirs...Ca, c'est quelque chose de récurrent. Et ça se lie très très bien, je trouve. La dynamique n'est pas la même...parce que même si...alors évidemment...ils se retrouvent au resto...c'est pas gênant ça...mais ils parlent de la formation, ils parlent de ce qu'ils vivent...Ils sont entre eux et ils se nourrissent les uns les autres...et ça, c'est des temps qui ne sont pas mesurables et quantifiables mais c'est perceptible en tout cas</p>	<p>« les temps entre les cours »</p> <p>« avec l'expérience »</p> <p>« La dynamique »</p> <p>« mais ils parlent de la formation [...] de ce qu'ils vivent »</p> <p>« ne sont pas mesurables et quantifiables »</p>	<p>Informel</p> <p>Parcours</p> <p>Condition d'accueil de la formation</p> <p>Partage d'expérience</p> <p>ressentis</p>	<p>temporalité</p> <p>écoformation</p>	D est soucieux des conditions de travail et de recherche des étudiants. Il met en exergue l'importance de l'environnement à la formation dans la dynamique de promotion, facteur positif à la certification
L 290 à 294	<p>d33 : Et au niveau des accompagnateurs formateurs, comment vous harmonisez l'accompagnement d'un formateur à un autre qui peut avoir un domaine différent d'un autre ?</p> <p>D33 : Alors sur la production du mémoire, on a un accompagnement...Les accompagnants accompagnent deux personnes...Je ne veux pas qu'ils en aient plus parce que les gens travaillent à coté et ça représente un certain volume.</p>	« un accompagnement »	Formateur professionnel accompagnant	<p>Fonction du formateur pro</p> <p>Alternance des formateurs</p>	D met donne un exemple de l'importance de faire collaborer les formateurs occasionnels et les formateurs permanents

L 294 à 299	On fait un temps collectif à Noël, un temps collectif en février et un temps collectif en avril. Le but de ça c'est que...quand je dis temps collectif, il y a tous les ETS qui sont présents et tous les formateurs qui sont présents. Alors suivant l'importance du groupe, on coupe ou pas. Ce qui fait que chaque étudiant va exposer de là où il en est dans sa démarche. Et après les formateurs qui sont présents alimentent la réflexion. Donc on est vraiment sur un travail collectif aussi sur ces temps là...donc je trouve ça, c'est assez intéressant.	« temps collectif » « va exposer de là où il en est dans sa démarche » « alimentent la réflexion »	Confrontation Cheminement personnel Travail dialogique	Hétéro Auto Démarche réflexive	dans l'accompagnement des étudiants. L'alternance de l'enseignement pro et enseignant induit le caractère expérientiel de la formation. Favorisation d'une relation dialogique
L 299 à 300	Donc ça fait des belles journées parce qu'on fini assez tard mais ça, c'est assez intéressant comme dynamique.	« intéressant comme dynamique »	ressenti	Eco formation	
L 301 à 310	<i>d34 : Donc vous avez un formateur occasionnel ou vacataire qui s'occupe du suivi de deux étudiants au niveau du mémoire ?</i> D34 : Oui, je ne veux pas plus...je n'ai pas souhaité plus, ça c'est vraiment un choix pédagogique parce que...pour avoir expérimenté, d'avoir quatre ou cinq mémoires...en terme d'énergie, c'est trop énergivore...Alors on pourrait, mais après c'est pas la même chose...c'est à dire que, quand on a trop de mémoires, trop d'accompagnements comme ça, après on inverse un peu les choses...c'est à dire que c'est le formateur qui va donner une trame et il va falloir que les personnes s'inscrivent dans cette trame, donc même si nous on donne une trame, on est vraiment sur une personnalisation, enfin, je trouve que cette approche là me plaît mieux, ça permet aux personnes de se retrouver dans ce qu'ils écrivent...mieux tout au moins ?	« en terme d'énergie, c'est trop énergivore » « après on inverse un peu les choses » « c'est le formateur qui va donner » « sur une personnalisation » « de se retrouver dans ce qu'ils écrivent »	Savoir expérientiel Didactique distinction Choix pédagogique Individuation de l'accompagnement	Fonction d'accompagnement réflexivité	L'accompagnement personnalisé de l'étudiant dans la production d'un mémoire favoriserait sa démarche autoformative
L 311 à 318	<i>d35 : Donc au niveau des outils, on a vu que vous avez l'alternance, les GAP, les options et TD, l'accompagnement avec un formateur, l'explicitation, est ce que vous voyez d'autres outils qu'on a pu citer ? Les temps informels... et parmi ces outils quel serait celui qui fonctionnerait le mieux pour que l'étudiant réfléchisse à son action ?</i> D35 : C'est très compliqué comme question. <i>d36 : Ou en d'autres termes quel serait l'outil fonctionnant le mieux et celui qui pourrait être développé ?</i> D36 : Tout est toujours perfectible...	« C'est très compliqué comme question »			L'évaluation des outils ne serait pas quantifiable

L 318 à 323	<p>c'est compliqué parce que... (<i>quelqu'un frappe à la porte</i>). On va peut être arrêter là le temps de...</p> <p><i>Suspension de l'enregistrement à 34mn16sd</i></p> <p>Ce qui est compliqué c'est que là, on est face à des personnes. Et on voit bien qu'il y a des personnes où il leur faut plus de temps pour mûrir... donc il faut accepter ce temps là. Donc il y a des outils qui se retrouvent pertinents à des moments et qui le sont moins à d'autres moments. C'est un peu fluctuant ça... On est face à des personnes qui en termes de maturation, des fois, il leur faut plus de temps</p>	<p>« on est face à des personnes »</p> <p>« plus de temps pour mûrir »</p> <p>« Outils [...] pertinents à des moments »</p>	<p>Individualisation, personnalisation de l'accompagnement</p> <p>Temporalité de la formation</p> <p>Cohérence de l'utilisation des outils</p>	<p>Fonction d'accompagnement</p> <p>Ingénierie pédagogique</p>	<p>L'ingénierie et l'ingénieur formateur prévoient d'utiliser les outils pédagogiques en cohérence avec la temporalité de formation propre à l'étudiant.</p>
L 323 à 326	<p>Je le dis d'autant mieux ça puisqu'on a une promo d'ETS là. Par rapport à la 3^{ème} année, il y a deux situations d'emploi et 10 personnes en voie directe...donc la moyenne d'âge est très basse...enfin très basse...(<i>rire</i>) ...on va se calmer quand même... donc on est cependant sur 27 ans de moyenne d'âge...</p>	<p>« deux situations d'emploi et 10 personnes en voie directe »</p>	<p>Hétérogénéité de la promo</p>	<p>Ajustement du contenu de formation en fonction des caractéristiques des promotions</p>	
L 326 à 328	<p>et puis les ETS 2, qui sont principalement en situation d'emploi, on est plutôt sur plutôt 40 quoi... donc c'est pas la même maturité...</p>	<p>« principalement en situation d'emploi »</p>	<p>Homogénéité de la promo</p>		
L 328 à 332	<p>donc l'approche pédagogique, elle est complètement différente. et... enfin moi, ce que j'ai vécu avec les ETS3, en particulier sur ce fameux dossier pédagogique...parce que moi je suis responsable du DF2,...(<i>rire</i>)...j'ai oublié de le dire...sur le dossier pédagogique, l'épreuve sur site là, eux ils avaient à construire, les personnes en voie directe... les personnes en situation d'emploi, il faut qu'ils déconstruisent pour reconstruire...</p>	<p>« eux ils avaient à construire, les personnes en voie directe... les personnes en situation d'emploi, il faut qu'ils déconstruisent pour reconstruire... »</p>	<p>Modalité d'accès et</p>	<p>Stratégie de formation</p>	<p>L'approche pédagogique serait différente en fonction des parcours de formation des étudiants et modalités d'accès à la formation</p>
L 332 à 336	<p>donc il y a un cheminement différent. Donc ça c'est,...on voit bien que l'approche pédagogique pour certains... on n'avance pas à la même vitesse...on travaille différemment avec les uns et les autres...c'est pour ça que les outils oui...ils se révèlent bien... c'est quand est-ce qu'on les place les outils...des fois...et c'est compliqué ça, des fois... alors on peut faire ça...parce qu'on est sur des effectifs assez réduits...Sur une promo de 80, on n'est pas sur les mêmes approches.</p>	<p>« cheminement différent »</p> <p>« pas à la même vitesse. »</p> <p>« travaille différemment »</p>	<p>Processus</p> <p>Temporalité</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Favoriser l'autoformation</p>	<p>Préoccupation d'adapter la formation aux rythmes individuels de chaque étudiant à minima.</p>

			personnalisé		
L 337 à 340	D37 : Sur les trois années, est ce qu'il y a des temps d'évaluation, et comment s'articulent ils...pour savoir où en est l'étudiant par rapport justement à cette temporalité... je pense à la certification en fin d'étude ou en deuxième année...Mais avez-vous des temps...des bilans...au semestre ou des regroupements de formateurs pour savoirs où en sont les étudiants ?	« temps d'évaluation » « regroupements de formateurs »	Suivi, accompagnement Travail d'équipe	Ingénierie d'accompagnement	
L 341 à 343	D37 : hum... le référentiel nous impose la semestrialisation...Donc nous, c'est quelque chose qu'on avait mis en place dès la réforme, tout au moins, dans les semestres, on n'avait pas mis les fameux points ECTS, au départ...Moi, j'ai trouvé que c'était un plus au niveau de la formation.	« nous impose la semestrialisation » « dès la réforme » « un plus au niveau de la formation ».	Obligation nationale Rapidité bénéfices	Réingénierie	Application des directives du référentiel par étape
L 343 à 346	Parce que ça nous a permis de repérer très rapidement les personnes qui sont en difficulté. Et ça nous a permis aussi de voir à terme, qu'il y avait des personnes à l'issue de la première année, qui n'étaient pas faites pour ce métier. Donc il y a des personnes qu'on a arrêtées, à l'issue de la première année.	« ça nous a permis de repérer très rapidement les personnes qui sont en difficulté »	Incidence évaluation Suivi accompagnement	Réingénierie Fonction d'accompagnement	Bénéfices, impact de la réforme sur l'accompagnement des étudiants.
L 343 à 350	A l'issue du 1 ^{er} semestre, on s'est aperçu que c'était une personne qui était en difficultés, et à la fin du 2 nd semestre, avec les évaluations de terrains de stage bien entendu, on s'est dit, là ...non...c'est pas possible, il faut qu'on arrête avec cette personne. Alors après, il y a des raisons qui sont liées au terrain de stage, liées à la formation mais aussi pour des raisons personnelles... c'est aussi une réalité aussi...	« A l'issue du 1 ^{er} semestre » « avec les évaluations de terrains de stage bien entendu »	Temporalité Collaboration avec milieu professionnel		La semestrialisation permettrait le repérage des étudiants en difficultés et/ou mal orientés
L 350 à 352	Après, régulièrement, cette année...peut être pas... on verra...mais pour chaque promo, des trois années, on a arrêté des personnes, une personne en 1 ^{ère} année, les deuxièmes années actuelles, c'est pareil, on a arrêté une personne aussi.	« régulièrement »	temporalité		
L 353 à 357	d38 : Et pour les personnes qui restent... comment se passe l'évaluation ? Est ce que vous faites des entretiens ? Des bilans ? D38 : Oui, alors chaque semestre, on a maintenu ça...On a mis... alors pour les premières années on a fait un carnet de bord, on pourrait dire ça. Par	« chaque semestre » « fait un carnet de bord »	Temporalité Outil de réflexivité	Ingénierie pédagogique	Par l'outil « carnet de bord », D met en exergue des stratégies

	rapport au DF1, par rapport au DF2, par rapport au DF3, et par rapport au DF4,				de formation choisi et de la progression réflexive : écrit, oral, confrontation au vécu, liaison théorie pratique.
L 357 à 362	et puis ensuite quand ils ont à l'issue du semestre...il y a un exposé oral. Ils nous exposent... et on est tous présents, les formateurs permanents... quatre... les quatre responsables de DC... avec les collègues, avec ses pairs, il nous expose un peu leur lieu de stage et il nous présente les questions ... les réponses auxquelles, ils ont répondu...donc ça c'est un travail qui me paraît intéressant. Là, ça me permet... la personne parle de son vécu. On l'entend parler. On voit bien un peu si elle a des difficultés. On voit les questions auxquelles, elle a été confrontée. Elle a pu les comprendre...	« issue du semestre...il y a un exposé oral » « on est tous présents, » « il nous présente » « personne parle de son vécu »	Temporalité Explicitation Dialogique Autoformation alternance	Processus formatif	
L 362 à 366	mais on en parle...au moment des groupes d'analyse de la pratique aussi, ça c'est un bon outil aussi... pour parler aussi de ce qu'ils vivent sur le terrain. Donc il y a un début d'accompagnement au niveau du GAP et puis donc... à l'issue du semestre, la personne expose. Donc ça c'est un 1 ^{er} semestre. Donc on a une épreuve commune pour les quatre DC. Mais complètement interne.	« des groupes d'analyse de la pratique aussi » « ce qu'ils vivent sur le terrain » « un début [...] et puis donc... à l'issue » « Mais complètement interne. »	Outil d'explicitation du vécu Temporalité spécificité	Alternance Processus propre à l'institut de formation	Le GAP permet d'élaborer, de faire émerger les situations de terrain pour ouvrir à la recherche
L 366 à 368	A l'issue du second semestre... là, ils ont débuté leur stage long. Donc je leur demande... Pour le DC1, ils ont un journal d'observation et une fiche de lecture par rapport à un ouvrage qu'on leur donne..	« un journal d'observation et une fiche de lecture par rapport à un ouvrage »	Pratique théorie	Alternance Réflexive	Des productions supplémentaires sont demandées afin de permettre la réalisation des écrits de certification.
L 368 à 370	Sur le DC2 moi, je leur demande une dissertation en lien avec leur terrain de stage pour savoir s'ils ont su repérer les outils et les stratégies pédagogiques qui sont développées	« une dissertation en lien avec leur terrain »	Explicitation du vécu pro	Alternance	
L 370 à 371	Alors forcément, ils n'ont pas forcément tous les apports théoriques mais...au moins qu'ils soient sensibilisés à ça.	« qu'ils soient sensibilisés à ça ».	Approche à la réflexion	Pratique réflexive	La pédagogie du questionnement ouvre à la recherche. Les formateurs attendent des écrits réflexifs en priorité plus qu'une retransmission de
L 371 à 372	C'est à dire réfléchir à pourquoi on le fait et comment on le fait... c'est une posture qui n'est pas forcément innée... Il faut réfléchir à ça.	« pourquoi [...] et comment » « qui n'est pas forcément	Apprentissage à la réflexivité	Pédagogie du questionnement	

		innée »			savoirs.
L 372 à 374	Parce que souvent on voit bien dans les dossiers pédagogiques qu'ils produisent, ils parlent de la technique...Mais moi, je dis "c'est pas ça qui m'intéresse"... mais "comment vous le faite et pourquoi vous le faite ?" bon... alors... ça c'est le DC2.	« comment vous le faite et pourquoi vous le faite »	Pédagogie du questionnement	réflexivité	
L 374 à 378	Le DC3, c'est relever tous les outils de l'équipe. Et comment c'est utilisé dans l'institution. Donc ils ont un petit document à construire comme ça. Et puis sur le DC4, sur le second semestre, ils ont un petit dossier à construire sur...identifier dans quel agrément est l'établissement...identifier l'établissement... l'agrément... dans quel champs législatif il dépend quoi.	« c'est relever [...] comment c'est utilisé [...] identifier »	Pédagogie du questionnement	Pratique réflexive	
L 378 à 383	En deuxième année, alors là... je suis un peu plus en difficulté sur le DC1, ils ont des exposés à faire, je pense, mais je ne sais plus sur quel registre. Sur le DC2, il faut que sur le dossier pédagogique, il faut qu'ils aient pu déjà à Noël définir les constats et la problématique sur laquelle ils vont travailler. Donc ça pour le troisième semestre. Est ce que pour le DC3, là c'est pareil, je sais moins par cœur...Ils travaillent...objectifs pédagogiques semestriels... il y a une page...semestre 3, fiche pédagogique. ... (<i>il cherche sur son bureau des documents</i>)	« des exposés à faire » « déjà à Noël » « objectifs pédagogiques semestriels »	Explicitation Temporalité	Processus de réflexivité	La progression est pensée tout au long de la durée de la formation avec des tâches ponctuelles formalisant l'évaluation de l'étudiant
L 384 à 387	d39 : Donc ça, ce sont des travaux que vous demandez en supplément ? H39 : On met...ouai, je ne les ai pas là. D40 : au delà des épreuves de certification. H40 : c'est des travaux qui sont contributifs pour les préparer aux épreuves certificatives.	« travaux qui sont contributifs pour les préparer aux épreuves certificatives. »	Production intégrative		
L 388 à 395	d41 : et vous, vous évaluez sous cette méthode là, où l'étudiant en est, et ce qui lui reste à travailler pour la dernière année. D41 : Et qu'est ce qu'il faut mettre comme accompagnement derrière dans la mesure où il est en difficulté. d42 : Oui D42 : Parce que là encore, on retrouve ça chez les ETS comme chez les ES, comme chez les AS, on retrouve aussi des personnes qui sont en grandes difficultés, non pas dans la réflexion mais dans le rapport à l'écrit. Et ça c'est...quelque soit le niveau d'étude...on perçoit ça quoi. Donc là, c'est pas rien...on est de plus en plus confronté à des profils d'étudiants comme ça quoi.	« mettre comme accompagnement derrière » « pas dans la réflexion mais dans le rapport à l'écrit » « on perçoit ça »	Adaptation Accompagnement au passage à l'écrit Constat	Pédagogie de l'accompagnement	L'évaluation des étudiants à travers leurs travaux permet de réajuster, d'adapter l'accompagnement à la temporalité de formation des étudiants

		quoi »	Evolution de la population		
L 396 à 399	<p>d43 : Est ce que vous pouvez me dire qu'il y a une grande différence dans l'accompagnement qu'on peut faire en fonction des filières... le formateur en fonction des filières?</p> <p>D43 : La différence, elle est liée au nombre... tout simplement</p> <p>d44 : Au nombre oui,</p>	« différence, elle est liée au nombre... tout simplement »	Distinction avec filière ES	Ingénierie pédagogique	Le faible effectif laisse une marge de manœuvre dans la pédagogie de contenu
L 399 à 405	<p>et à la formation de base par rapport au formateur peut être ?</p> <p>D44 : Alors au niveau de l'IF O on n'est pas tous issue du secteur médico-social. Mon collègue là, qui est présent ici, lui c'est un universitaire, il est docteur en socio. Donc je trouve que c'est un plus ça... un plus... cette diversité...Je trouve...Je pense qu'il y a...enfin, je sais pas, je ne connais pas tous les établissements... mais plus il y a de diversité, plus le regard est croisé et mieux on peut approfondir quoi. Mais après c'est aussi en fonction des chapelles, je dirais, c'est la capacité à travailler ensemble. Et là, c'est une question de formateur mais on plane dans le DC3 là. (rire)</p>	<p>« un plus... cette diversité »</p> <p>« plus il y a de diversité, plus le regard est croisé et mieux on peut approfondir »</p> <p>« capacité à travailler ensemble »</p>	<p>Pluridisciplinarité</p> <p>Spécificité</p> <p>Vers l'optimal</p> <p>Travail collaboratif</p>	Ingénierie pédagogique	D affirme l'importance d'un travail d'équipe pluridisciplinaire pour rendre une ingénierie complète
L 406 à 414	<p>d45 : C'est ça, le travail en équipe. J'ai une dernière question à vous posez, et c'est en rapport avec mon travail. Est ce que et comment les étudiants entendent comprennent et investissent le référentiel de compétence ? Est ce qu'en 1ere, 2eme et 3eme année, ils perçoivent l'enjeu des DC ? Pour infos, je suis originaire de la dernière année de l'ancienne réforme, et c'était quelque chose d'actualité, qui tombait pendant qu'on était en formation... Les gens arrivés au début de la nouvelle réforme étaient aussi très pris par les choix d'orientation décidés en domaines de compétences. Est ce que les étudiants entendent, comprennent et investissent le référentiel de compétences et à fortiori celui de formation qui y répond?</p> <p>D45 : Hum hum hum....</p>	« Est ce que et comment les étudiants entendent comprennent et investissent le référentiel de compétence »	Transmission du référentiel		
L 415 à 419	<p>d46 : Est ce qu'ils sont conscients des enjeux de la non compensation des domaines de compétences ?</p> <p>D46 : Alors... nous on leur rappelle quand même... (rire)... c'est notre boulot quand même... sur le DPP et le JEC... je leur dis "n'oubliez pas là, vous ne pouvez pas vous loucher... en terme d'investissement, mettez y le paquet"... chez les ES, il y a des moments, ils prennent ça un peu à la</p>	<p>« c'est notre boulot »</p> <p>« il y a des moments, ils prennent ça un peu à</p>	<p>Fonctions</p> <p>inconscience</p>	Accompagnement	Difficulté de compréhension ou difficulté d'explicitation de la question. D affirme que le travail du

	légère... je leur dis "attention... vous trompez pas quoi"... c'est compliqué ça... Est ce qu'il y a une différence entre les étudiants, c'est ça ?	la légère »			formateur est de transmettre et de favoriser l'intégration du référentiel aux étudiants mais il ne peut évaluer, mesurer leur compréhension.
L 420 à 433	<p>d47 : Non, est ce que les étudiants de 3^{ème} année de formation, soit de formation initiale, continue ou passerelle, ont intégré le référentiel ? Et comment cela a été fait ?</p> <p>D47 : Alors il ne faut pas qu'on le fasse trop tôt non plus quoi. (rire) Il ne faut pas qu'on les stresse non plus. Mais en dernière année, c'est clair. Ils perçoivent bien. En termes d'investissement, il faut mettre le paquet. Les collègues en JEC ou en DPP, ils sont très sollicités quoi, je trouve plus que moi. Ça empêche pas l'investissement dans les autres...mais comme il y a une compensation...ils savent qu'ils...en particulier chez les ETS parce que la 1^{ère} épreuve même s'ils n'ont pas le résultat...je leur dis "ça s'est passé correctement", ça les rassure un peu... mais après ils oublient...c'est assez étonnant. Ils oublient qu'ils ont déjà passé une épreuve.</p> <p>d48 : Donc vous dites qu'un étudiant lambda peut dire la composition du référentiel métier, de compétences, de formation.</p> <p>D48 : Je ne peux pas répondre à ça. Alors, ils connaissent les DC... depuis le temps... mais je ne peux pas répondre à la place d'eux. Je serai tenté de dire qu'ils doivent les connaître. Il faudrait interviewer des étudiants de dernière année.</p>	<p>« pas qu'on le fasse trop tôt non plus »</p> <p>« pas qu'on les stresse non plus »</p> <p>« Mais en dernière année »</p> <p>« ils sont très sollicités quoi »</p> <p>« ça les rassure un peu »</p>	<p>Temporalité</p> <p>Ressentis</p> <p>Temporalité</p> <p>ressentis</p>	<p>Processus de formation</p> <p>Eco-formation</p>	
L 434 à 443	<p>d49 : Est ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport à des questions que j'ai posées ou pas posées ?</p> <p>D49 : Alors ce qu'on fait comme approche qui me paraît bien avec les ETS et les ES. Je leur présente les grands courants pédagogiques aux deux promos. Et dans un 2^{ème} temps, je leur donne des auteurs... après ils sont répartis en groupe. Une approche qui me paraît bien ; ils se constituent en groupes et en sous groupes, ils choisissent un auteur et puis ils bossent dessus... c'est à dire qu'ils font le travail de recherche pour savoir...la biographie... dans quel contexte cette personne a évolué et puis qu'est ce que ça a apporté au niveau de l'approche et de l'accompagnement des personnes à ce moment là...mais aussi les liens avec leur terrain de stage...s'ils font des liens avec...donc on a fait un travail assez conséquent là dessus et ça a dépassé un peu ce qu'on pensait...(rire)</p>	<p>« approche qui me paraît bien »</p> <p>« approche qui me paraît bien »</p> <p>« le travail de recherche »</p> <p>« qu'est ce que ça a apporté »</p> <p>« aussi les liens avec leur terrain »</p>	<p>Ressentis</p> <p>Théorie</p> <p>interface</p> <p>pratique</p>	<p>alternance</p>	<p>Identité du formateur</p> <p>Qui se retrouve dans les choix et orientations pédagogiques. D expose un de ses outils contribuant à la pratique réflexive sur leur agir professionnel.</p>
L	donc ce qui était intéressant...ils exposent devant leurs pairs...leur exposé...	« ils exposent devant	Explicitation	Ingénierie	Déconstruction de

443 à 453	Mais on leur a dit, "nous ce qui nous intéresse c'est votre créativité"...donc on sort...la difficulté est de sortir du champ scolaire dans lequel ils sont inscrits et de trouver d'autres supports. Donc certains sont allés, quand ils ont fait leur recherche, ils sont allés dans les écoles sur admettons, une pédagogie Montessori, rencontrer la personne, la personne leur a prêté du matériel...et puis ils ont fait l'exposé en montrant le matériel en faisant jouer...enfin jouer... travailler des collègues. Donc ils ont fait des approches comme ça. D'autres ont fait des petits films, des petites scénette. Le hasard, une fois, a voulu que je rentre dans une salle pour interpellier un collègue et ils étaient tous assis, sous les tables...(rire)...donc c'était...c'était marrant. Et il y avait un scotch par terre... et le collègue il a dit....tous les collègues qui accompagnent des groupes dans ce travail de recherche et d'exposé, ils trouvent ça génial.	leurs pairs » « la difficulté est de sortir du champ scolaire » « en faisant jouer...enfin jouer... travailler »	Recherche autoformative lapsus	pédagogique	leurs méthodes d'apprentissage scolaires pour laisser émerger d'autres formes d'apprentissages des savoirs théoriques
L 453 à 455	Alors aussi, le but aussi, c'est qu'on a dit, il n'y a pas de note. Ça ne rentre pas dans la certification et que l'enjeu c'était votre créativité... que vous sachiez dépasser votre statut d'étudiant pour vous inscrire dans autre chose.	« le but aussi [...] il n'y a pas de note »	Observation évaluative	Ingénierie pédagogique	D et son équipe développent une technique, une méthode
L 455 à 458	L'intérêt aussi, ce qu'on a vu... parce qu'on fait une fiche d'appréciation par les étudiants sur l'intérêt, leurs attendus...et certains ont développé les approches pédagogiques des auteurs sur leur terrain de stage. Et ça c'est plutôt intéressant, j'ai trouvé. Ça on est très content de ce truc là. C'est un module pédagogique qu'on fait au cours du premier semestre.....	« certains ont développé les approches pédagogiques des auteurs sur leur terrain de stage »	Expérimentation De la théorie	alternance	d'apprentissage stratégique permettant d'allier la théorie, la recherche, le terrain.
L 458 à 461	<i>d50 : Très bien, est ce qu'on peut mettre fin à l'entretien ?</i> D50 : oui, moi je sais pas. Je suis bien là... est ce que vous avez d'autres choses ? <i>d51 : Non, je pense avoir ce qu'il faut.</i>				Proposition et mise à terme de l'interview

ANNEXE 10

Grille d'analyse de l'entretien de Maurice

N° de ligne	Entretien M du 19 mars 2013. 35mn30sd	Unités des sens / propositions	Sous-thèmes	Thèmes	Commentaires / hypothèses
L 1 à 6	<i>m1 : Je me présente je suis Mlle poussin, éducatrice, formatrice vacataire et en master 1 sciences de l'éducation et j'effectue ma recherche de master sur la pratique réflexive et la réflexivité des étudiants en situation de formation. Dans un premier temps, et avec votre accord, je vais vous interviewer sur votre cursus professionnel, sur votre rôle au sein de l'institut de formation. En suite je partirai sur des questions plus générales, l'ingénierie et la pédagogie de formation. Et enfin, je parlerai du contenu qui est mis en place pour répondre au référentiel de compétences.</i>		Présentation de l'interviewer		
L 7 à 11	<i>Donc première question... quel poste exercez vous au sein de l'institut de formation ?</i> M1 : Je suis formateur à l'Institut de formation T depuis septembre 2012 sur la filière ETS, moniteurs d'atelier et également formateur sur la formation AMP. <i>m2 : Comment se quantifient les ETP en fonction des postes.</i> M2 : Je suis à 0,50 ETP sur la formation ETS et 0,36 sur la formation AMP.	« Formateur [...] sur la filière ETS » « moniteurs d'atelier et également formateur sur la formation AMP »	fonctions	poste	Maurice découpe précisément ses missions en mettant en avant que les formations ETS MA et AMP se regroupent
L 7 à 21	<i>m3 : et avant cette fonction?</i> M3 : Avant j'ai suivi la formation de moniteur éducateur de 2005 à 2007. J'ai suivi sur la formation d'éducateur technique spécialisé en 3 ans de 2007 à 2010. Ensuite, de 2010 à 2012, j'ai fait des vacations sur la filière ETS notamment, en temps que jury, correcteur, intervenant. Et... c'est dans ce cadre que je suis arrivé sur ce poste de formateur. <i>m4 : Avez vous un cursus universitaire en parallèle ?</i> M4 : Je suis actuellement inscrit en licence 3 en sciences de l'éducation à paris VIII <i>m5 : Qui se réalise sur votre temps personnel ou dans le cadre de votre fonction ici ? Par rapport à la veille professionnelle ? N'avez vous pas des formations à suivre ?</i> M5 : Alors c'est une formation qui se déroule à distance. Par internet en grande partie.	« j'ai suivi la formation de moniteur éducateur » « j'ai suivi la formation d'éducateur technique spécialisé » « j'ai fait des vacations » « Je suis actuellement inscrit en licence 3 en sciences de l'éducation »	Parcours de formation et parcours professionnel	en formation initiale puis pratique en parallèle d'une formation continue	Maurice présente son expérience en formation initiale pour son métier de base et déclare suivre une formation continue. Maurice est parvenu à ce poste de coordinateur petit à petit au fil de ses expériences.
L 21 à 29	J'ai 0,231 de mon temps de travail qui est destiné à la veille professionnelle et à la recherche...qui me permet de lire certains cours si ça répond aussi au cadre de	« veille professionnelle [...] permet de lire »	Composantes du poste ayant		Maurice présente clairement les

	la formation des éducateurs techniques spécialisés m6 : Précisément, quel est votre poste de formateur dans ses fonctions et votre rôle ? M6 : Le poste de formateur à l'IF T se définit sur trois volets principaux... qui sont, en terme d'importance, le premier, l'ingénierie pédagogique, le second, l'accompagnement pédagogique et le troisième qui est le volet enseignement. Je dirais que, en tant que formateur remplaçant de B.C., j'ai les fonctions de coordination depuis l'absence de mon collègue depuis novembre. Du coup le premier volet qu'est l'ingénierie pédagogique occupe la totalité de mon temps.	« trois volets principaux » « totalité de mon temps »	différentes fonctions : Ingénierie Accompagnement Pédagogie coordination		fonctions du poste avec le volet ingénierie pédagogique qui constitue une très large part des fonctions
L 29 à 31	Ma collègue qui a été embauchée depuis 10 jours dans le cadre du remplacement de B.C.; elle, du coup, se concentre plus sur le volet pédagogique, les GAP, et sur le volet enseignement.	« Ma collègue »	Travail d'équipe	ingénierie	Préoccupation de pouvoir garder du temps pour les étudiants
L 31 à 32	Bon moi, je garde contact avec les étudiants à travers le temps du GAP	« je garde contact avec les étudiants »	relation	Accompagne-ment	
L33 à 36	m7 : C'est quelque chose qui a été décidé entre vous deux...ou à la prise de poste par le recruteur de votre collègue ? M7 : La direction a pris la décision que j'occupais les fonctions de B.C. et pour ma collègue, elle occupait les fonctions de formateur d'accompagnement et d'enseignement.	« La direction a pris la décision que »	Dimension institutionnelle		Prise de fonction à responsabilité par défaut.
L 37 à 46	m8 : D'accord, donc à chaque fois, on va prendre les questions en englobant les deux fonctions, celle de formateur et de coordinateur... Le formateur au sein de la filière ETS et MA a quels rôles particuliers ? Comment vous concevez le rôle du formateur d'accompagnement ? M8 : Le formateur d'accompagnement, il est référent des étudiants qui lui sont confiés... alors souvent c'est défini suivant les promotions. Pour ma part, je suis référent des ETS 1 ^{ère} année et de la moitié des ETS 2 ^{ème} année. Dans les faits, depuis l'absence de B.C., je suis référent de tous les étudiants en fait. Et on n'effectuera pas de relais au niveau des GAP avec ma collègue qui arrive...j'ai en GAP tous les étudiants. m9 : D'accord, donc il y a la référence. M9 : Voilà, la référence...	« Le formateur d'accompagnement, il est référent des étudiants »	La référence d'une promotion	ingénierie	Au sein de l'institut de formation le formateur est responsable de la mise en œuvre du projet pédagogique d'une année de promotion.
L 46 à 47	ensuite il y a tout ce qui tourne autour du suivi individuel qui s'organise autour d'entretiens. Le suivi des livrets de formation dont je reste responsable et détenteur dans le bureau ici.	« suivi individuel qui s'organise autour d'entretiens ».	Suivi individuel	Fonction d'accompagne-ment	L'accompagnement est régulier, proximale et permanent
L 47	Les visites de stage aussi qui rentrent dans le cadre des fonctions du formateur	« visites de stage »	Expérience	alternance	La formation d'un ETS

à 52	<p>d'accompagnement</p> <p>m10 : Il y a d'autres rôles que vous voyez ?</p> <p>M10 : C'est les volets fondamentaux... Après il y a des tâches très fragmentées, qui fait qu'on a souvent des documents à remplir, des conventions de stages, tout ça, ça fait parti de ce volet là, mais ça fait parti du détail.</p>		professionnelle		se constitue par l'alternance professionnelle.
L 53 à 60.	<p>m11 : L'IF T, comme l'IF O ou l'IF A, peuvent avoir des valeurs auxquelles ils sont attachés, est ce que vous pouvez repérer des valeurs propres à l'IF T ?</p> <p>M11 : Propres à l'IF T...</p> <p>m12 : D'une manière générale, qui concerne l'ensemble des filières</p> <p>M12 : Propres à l'IF T, disons que l'idée c'est d'être dans la continuité de l'histoire de YYYY, qui s'est construite autour d'une école dite, de religieuses, à la base dans les années 1970. Dans les conseils d'administration, on retrouve toujours cet ancrage à ce passé historique, je dirais. Là, ça serait plutôt une valeur plutôt philosophique.</p>	<p>« valeurs propres à l'IF T »</p> <p>« dans la continuité de l'histoire »</p> <p>« plutôt une valeur plutôt philosophique. »</p>	historicité	Valeurs	La formation ETS prend naissance à l'essor de l'éducation populaire d'après 70 où le champ socioculturel se professionnalise
L 60 à 68	<p>Après sur l'accompagnement, l'IF T tend à développer les connaissances mais pas seulement, à répondre aussi aux exigences de terrain en terme de compétences. Donc voilà, la valeur qui prévaut aujourd'hui dans ce contexte de mutation serait ça. De tendre vers la compétence pour que les étudiants qui sortent ne soient pas seulement des personnes qui auraient appris leur formation à travers une théorie mais qui pourraient la mettre en lien avec une pratique qu'ils auraient expérimentée... donc on tend à faire des étudiants des praticiens réflexifs... J'imagine au niveau de toutes les filières.</p> <p>m13 : Pour la filière ETS et MA, quelle serait la marque forte de cette formation...qui est défendue et développée ?</p> <p>M13 : Je dirai que c'est celle que je viens de citer, c'est peut être pas anodin si j'ai cité celle là.</p>	<p>« à répondre aussi aux exigences de terrain en terme de compétences »</p> <p>« dans ce contexte de mutation »</p> <p>« mettre en lien avec une pratique qu'ils auraient expérimentée »</p> <p>« faire des étudiants des praticiens réflexifs »</p>	<p>Compétences</p> <p>mutation</p> <p>Savoirs expérimentiels</p> <p>Processus formatif</p>	<p>Référentiel</p> <p>Réingénierie</p> <p>Alternance</p> <p>Ingénierie pédagogique</p>	L'enjeu de l'ingénierie de formation est de pouvoir former des professionnels compétents répondant aux exigences de terrain, fixées par le référentiel métier.
L 69 à 75	<p>m14 : Au niveau de l'ingénierie, si je parle d'ingénierie, est ce que ce terme est familier pour vous ou pas... et comment vous pourriez le définir ?</p> <p>M14 : L'ingénierie pour moi, c'est tout l'aspect de conception, d'élaboration, de construction et de remise en question permanente du projet pédagogique de la filière, qui s'appuie de toute façon sur le référentiel fixé par l'état dans le cadre</p>	«de remise en question permanente du projet pédagogique de la filière »	<p>Adaptation, cohérence</p> <p>Missions du</p>	Ingénierie pédagogique	L'ingénierie doit relever d'une remise en question des contenus et choix pédagogiques en concomitance avec

	du DEETS. Donc voilà, c'est tout ce travail de conception je dirais vraiment pédagogique. Qui se traduit dans la mise en place du dispositif de formation mais aussi dans le fait de véhiculer des valeurs pédagogiques, et de les donner à voir aux étudiants...ces valeurs.	« la mise en place » « le fait de véhiculer des valeurs pédagogiques »	coordinateur de filière		l'évolution des orientations nationales
L 76 à 84	<i>m15 : Et dans le cadre de l'ingénierie ETS/MA, comment est mise au point cette ingénierie de formation ? Qui participe ? Et qui décide ?</i> M15 : Je dirais que le texte réglementaire qui régie le DEETS est déjà bien défini mais il laisse la possibilité aux écoles et encore plus précisément aux formateurs d'y mettre leur touche personnelle, au niveau pédagogique. A ce niveau, je dirais qu'il y a une harmonisation au niveau de l'IF T et pour autant, on trouve des spécificités identitaires sur chaque filière, qui découlent directement des personnes elles-mêmes. Des personnes qui ont été là avant, des responsables de pôles qui restent toujours là pour l'esprit de la filière. B.C., qui n'est pas là actuellement mais qui a beaucoup contribué, a amené l'esprit qui habite la filière. Et il se trouve que j'ai été embauché dans la continuité de ce même esprit.	« le texte réglementaire qui régie le DEETS » « il laisse la possibilité » « leur touche personnelle » « harmonisation » « spécificités identitaires » « l'esprit qui habite la filière »	Entre textes de lois et identité du formateur les choix en termes d'ingénierie de formation mutation	Ingénierie de formation Réingénierie	La définition des référentiels métiers et de compétences laisse une place à l'identité du formateur, à la créativité et à la spécificité de la formation
L 85 à 91	<i>m16 : Il y a une réunion de formateurs qui se fait régulièrement pour mettre au point l'ingénierie, réajuster des orientations pour l'année suivante ? Comment cela se concrétise ?</i> M16 : Il y a une réunion mensuelle qui réunie tous les formateurs et coordinateurs et responsables de la filière, avec le personnel administratif également. Qui se découpe en deux parties. Une première partie qui serait plus en termes d'organisation administrative et la seconde partie qui est la plus grosse... la place de la pédagogie. Ces réunions sont l'occasion de faire un point sur l'actualité mais aussi éventuellement de réajuster la pédagogie.	« d'organisation administrative » « la plus grosse... la place de la pédagogie » « faire un point [...] éventuellement de réajuster la pédagogie »	Travail en équipe Adaptation cohérence	Ingénierie de formation	Les choix pédagogiques sont en perpétuelle évolution par des réajustements, des adaptations.
L 92 à 95	<i>m17 : Pouvez nous dénoter une différence entre la filière ETS/MA et les autres filières ?</i> M17: Je dirais que la grosse différence se situerait sur le faible effectif des promos qui fait qu'on a beaucoup plus de marge de manœuvre au niveau pédagogique. Et qui fait qu'on ait moins recours à la solution du cours magistral que chez les filières plus importantes comme ME ou ES.	« le faible effectif » « plus de marge de manœuvre » « qu'on ait moins recours à la solution du cours magistral »	Spécificité de la formation, forces	Ingénierie sur contenu de formation	Le faible effectif des promotions serait un atout majeur et laisserait la place à l'accompagnement proximal
L 96	<i>m18 : Et à l'inverse y a-t-il des points communs, des similitudes, des</i>	« les journées de	Similitudes avec	Ingénierie sur	Bien qu'il y ait de

à 107	<p>regroupements entre ces filières ?</p> <p>M18 : Les similitudes sont déjà les journées de transversalité en premier lieu, tout ce qui permet aux filières de se rencontrer entre différents corps de métier. Les GAP qui sont communs à toutes les filières. Les différentes instances comme les comités techniques et pédagogiques. Après c'est vraiment plus sur les cours votre question ?</p> <p>m19 : Non, c'est plus axé sur l'organisation d'une année de formation ou d'une formation en elle-même.</p> <p>M19 : Alors je dirais que le référentiel DEETS est très très proche du référentiel des ES. Les mêmes intitulés des travaux écrits, les mêmes cadres quasiment de certification, en grande partie des domaines de compétence. Et sur une année de formation, on va retrouver des cours qui sont similaires. D'ailleurs la semaine dernière, on a eu des cours en commun entre les ETS et les ES. Ce sont des choses pas monnaie courante mais qui se font.</p>	<p>transversalité »</p> <p>« communs à toutes les filières »</p> <p>« très proche du référentiel »</p> <p>«cours en commun [...] des choses pas monnaie courante mais qui se font ».</p>	autres formations de niveau III	le contenu de formation	<p>fortes similitudes avec la formation ES, la transversalité entre les formations se fait rarement.</p> <p>Les choix pédagogiques permettent aux ETS de suivre une formation théorique adaptée aux particularités du métier.</p>
L 108 à 122	<p>m20 : Je vais partir maintenant sur des concepts. Si je vous dis « pratique réflexive, réflexivité, réflexivité réflexe », est ce que vous connaissez ces termes, est ce qu'il y a besoin de les définir avant d'échanger ?</p> <p>M20: Oui, je préférerais que vous les définissiez s'il vous plaît.</p> <p>m21 : Pour appuyer mes propos j'ai fait appel à des auteurs. La réflexivité se situe dans le fait de pouvoir réfléchir son agir professionnel passé, de pouvoir le conscientiser en vue de, et là c'est la réflexivité réflexe, de se retrouver confronter à une situation analogue et de pouvoir agir dans l'action. Tandis que la pratique réflexive, on parle d'une action qui détermine une capacité. Le professionnel deviendrait praticien réflexif à partir du moment où il conscientise sa pratique. La réflexivité met le sujet, comme Gaston Pineau le dit, comme « propre objet de recherche » alors que la pratique réflexive, le praticien met en avant son agir professionnel. Ça lui permet de faire un lien théorie-pratique. Donc si je vous demande si, par rapport au référentiel de formation qui répond au référentiel de compétences... est ce que à un endroit précis, est inscrit que l'étudiant doit développer sa pratique réflexive dans tel ou tel domaine de compétence ? En gros, est ce que c'est inscrit, comment c'est dit et transmis aux étudiants ?</p>	<p>« pouvoir réfléchir son agir professionnel passé »</p> <p>« de pouvoir le conscientiser</p> <p>Capacité »</p> <p>« propre objet de recherche »</p> <p>« lien théorie-pratique »</p> <p>« comment c'est dit et transmis aux étudiants »</p>	<p>Pratique réflexive</p> <p>Réflexivité</p> <p>Action - formation</p> <p>Référentiel formation</p>	Alternance	

L 123 à 130	M21 : Sans connaître le détail des textes à ce niveau là, disons que le GAP est, je dirais, l'outil qui me semble le plus à même de répondre à quelque chose qui serait plus de la réflexivité réflexe de ce que j'en ai compris, mais aussi de la pratique réflexive... Je ne suis pas sûr d'avoir bien saisi la nuance... en tout cas dans le GAP, c'est le lieu où les étudiants peuvent ramener des situations du terrain et à les confronter à l'avis des autres ou à l'expérience des autres. Et du coup prendre un peu de recul par rapport à des situations qu'ils choisissent de ramener. A savoir que le lieu du GAP est un espace de confidentialité où on demande aux étudiants d'avoir une posture de non jugement par rapport à ce qui est ramené en terme de situation qui pourrait être parfois de l'ordre de l'intime.	« le GAP est [...] qui serait plus de la réflexivité réflexe » « confronter à l'avis des autres » « prendre un peu de recul » « qu'ils choisissent de ramener » « parfois de l'ordre de l'intime »	Théorie – pratique Explicitation d'expériences Distanciation Vécu professionnel Sujet et objet de la réflexion	Alternance Réflexivité Hétéro-formation autoformation	L'ETS en formation défini sa situation d'expérience professionnelle qu'il souhaite expliciter, confronter et analyser au sein du groupe ce qui induit que l'étudiant est à la fois sujet et objet de la recherche
L 131 à 137	m22 : Quelle est la régularité des GAP ? M22 : Les GAP, il y en a un par regroupement. C'est à dire en moyenne, sur une année de formation, un par mois, parfois deux s'il y a deux regroupements de façon plus occasionnelle, je dirais. Historiquement les GAP c'était les groupes d'analyse des pratiques, il y a plusieurs années de ça, je dirais 10/15ans encore. Pour pas qu'il y ait de confusion dans l'esprit des étudiants, c'est devenu le groupe d'accompagnement à la professionnalisation. À savoir que pour autant on n'a pas abandonné l'idée de l'analyse des pratiques, mais c'est plus en filigrane, et que c'est au GAPeur de ramener cette idée	« Historiquement » « groupes d'analyse des pratiques » « on n'a pas abandonné l'idée de l'analyse des pratiques »	Création du GAP Distinction avec l'analyse de la pratique	Ingénierie de formation	Une semaine de regroupement ne se fait pas sans GAP. C'est le lieu d'échange et de réflexion, interface entre le milieu professionnel et la formation
L 138 à 148	m23 : Y a t-il d'autres outils ramenés pour justement permettre cette réflexivité ? M23 : Les outils... Un outil qui est très utilisé dans cette filière ETS, qui se rapporte à ce que je disais tout à l'heure du fait que les promos soient beaucoup moins importantes, on a des promos qui peuvent être composées de 6 à 16 personnes en ce moment. Ça permet de proposer des alternatives au cours magistral aux étudiants. Ces alternatives ce sont souvent des cours qui ont une forme plutôt dialogique. C'est à dire que les intervenants viennent avec à la fois, leur témoignage, un apport sur leur propre pratique et forcément un apport théorique. Et ils invitent les étudiants à aller chercher par eux même cette	« alternatives au cours magistral » « forme plutôt dialogique » « leur témoignage, un apport sur leur propre pratique et forcément un apport théorique »	Echange de savoirs réciprocité	Hétéro-formation	L'alternance se situe également au niveau des formateurs. Les ETS alternent entre les formateurs professionnels, dit occasionnels et les formateurs permanents. La réciprocité de l'accompagnement se

	<p>théorie. Ce qui permet d'occuper le temps différemment dans les trois heures d'un cours. On demande aux intervenants de fournir une bibliographie ou une sitographie. Ce qui permet...cette forme de cours permet aux étudiants d'être plus dans une confrontation de leur théorie et de la pratique des autres mais aussi de la leur.</p>	« chercher par eux même »	<p>outil à la réflexivité</p> <p>Autonomie de recherche</p>	<p>autoformation</p>	<p>rapproche de la triangulation de Houssaye</p>
<p>L 149 à 168</p>	<p><i>m24 : J'ai pu entendre qu'une semaine de formation, ou une formation pouvait se composer d'analyse de la pratique, de sous groupes, de travaux dirigés, de cours magistraux mais en petits effectifs... comment se choisi le contenu de la formation en réponse au référentiel et par qui ?</i></p> <p>M24 : Alors là, c'est en cours de mutation. Jusqu'alors, chaque filière avait un projet pédagogique qui découlait du référentiel fixé par l'état. Et donc il reprenait par domaine de compétences, les différents cours à développer au cours des trois années de formation pour ce qui concerne la formation DEETS. Donc l'évolution et la progression étaient pensées par les formateurs et responsable de filière qui programmaient les intervenants sur les trois années en essayant de respecter une progression dans les différents domaines de compétences. Pour cette année, ça s'est passé de la même manière, mais à partir de la rentrée ça se passera différemment puisqu'on est en train de mettre en place les ECTS, les crédits qui permettent d'harmoniser au niveau européen les différents diplômes et qui font un découpage par module. Et dans chaque module... chaque module doit être suivi sur un certain nombre d'heures et chaque module est découpé en différents cours dont les intitulés sont précisés dans le dossier ECTS... Avec en face de chaque cours, une colonne qui indique le semestre auquel ce cours doit être dispensé. Donc voilà, là on est vraiment dans des choses qui sont beaucoup plus formalisées et qui laissent forcément moins de place à la personnalité des formateurs dont je parlais dans un premier temps, tout à l'heure.</p> <p><i>m25 : C'est un gros changement...Est ce qu'on peut dire que l'étudiant suivra un protocole, ou une commande, qui est pensé au détriment d'une autoformation avec un rythme qui lui est propre à lui.</i></p> <p>M25 : Je dirai que l'enjeu pour le formateur est de réussir à préserver cette autoformation dans ce cadre qui se précise.</p>	<p>« en cours de mutation</p> <p>Jusqu'alors »</p> <p>« l'évolution et la progression »</p> <p>« d'harmoniser au niveau européen »</p> <p>« mais à partir de la rentrée ça se passera différemment »</p> <p>« des choses qui sont beaucoup plus formalisées et qui laissent forcément moins de place à la personnalité des formateurs »</p> <p>« une commande »</p> <p>« au détriment d'une autoformation avec un rythme qui lui est propre à lui »</p> <p>« l'enjeu pour le formateur »</p> <p>« préserver cette autoformation dans ce</p>	<p>mutation</p> <p>Réforme</p> <p>mutation</p> <p>Référentiel précis</p> <p>mutation</p> <p>Entre précision du cadre et individuation de la formation</p>	<p>Réingénierie de la formation</p> <p>Réingénierie</p> <p>Ingénierie de formation</p>	<p>En parallèle avec la didactique définie par les référentiels, les enjeux de l'ingénierie de l'accompagnement pédagogique se situeraient dans la transmission des valeurs du centre de formation qui est de concevoir une ingénierie respectant le processus individuel de formation avec la prise en compte de la temporalité d'une autoformation.</p>

		cadre »	Fonction du formateur		
L 169 à 171	<p><i>m26 : De quelle manière par exemple ? Comment ça pourrait être pensé éventuellement ?</i></p> <p>M26 : Nous chez les ETS, on apprécie et on met en œuvre de plus en plus...et B.C. a commencé à travailler ça...depuis 2007 et donc en son absence, étant sensible à cet outil, je continu sur la même voie</p>	<p>« on apprécie et on met en œuvre de plus en plus »</p> <p>« étant sensible à »</p>	<p>Volonté, mutation</p> <p>identité du formateur</p>	<p>Réingénierie</p> <p>Fonction formateur</p>	<p>Les choix d'orientation pédagogique dépendent également de l'identité professionnelle du formateur</p>
L 172 à 177	<p>c'est l'outil journal... qu'on appelle « journal de lecture ». Et qui permet au delà des cours, des contenus de cours dispensés, dans ce cadre que je viens de définir, celui des ECTS, d'aller puiser en fonction de ses besoins,...dans des sources théoriques, des livres ou sur internet. Et d'y répondre à travers le journal dans une...quelques chose qui serait de l'ordre de la congruence...Voilà...J'avais articulé ce qui est lu, ce qui est perçu, ce qui est vécu aussi, ce qui est compris et d'en faire un ensemble qui serait destiné... qui tendrait vers l'autoformation.</p>	<p>« d'aller puiser »</p> <p>« J'avais articulé ce qui est lu, ce qui est perçu, ce qui est vécu aussi, ce qui est compris »</p>	<p>autonomie</p> <p>Démarche réflexive</p> <p>Explicitation à l'écrit</p>	<p>autoformation</p>	<p>L'outil journal de lecture est un outil réflexif puisqu'il permet l'explicitation, la recherche, la pédagogie du questionnement</p>
L 178 à 182	<p><i>m27 : Concernant la pédagogie et la pratique des formateurs et intervenants... Comment s'harmonise la pratique des formateurs, enfin formateurs occasionnels dits « intervenants », autour de la pédagogie de réflexivité ? Est ce qu'aujourd'hui, quand un intervenant arrive, Est-il briefé sur les différentes notions à aborder avec les étudiants avec tel ou tel outil... tout en gardant son identité et son métier de formation de base ?</i></p>	<p>« s'harmonise la pratique des formateurs »</p> <p>« gardant son identité et son métier de formation de base ? »</p>		<p>Pédagogie de la formation</p>	
L 183 à 189	<p>M27 : Je dirais que dans l'ancienne mouture, puisque à partir de septembre on aura à faire à un autre fonctionnement nécessairement, le projet pédagogique est découpé en cours qui seront confiés à des intervenants et qui rentrent dans leurs champs de compétences. Le projet définit l'intitulé du cours et précise le contenu, la direction...mais laisse une place à...je dirais...une part de subjectivité...</p> <p><i>m28 : D'accord... et...</i></p> <p>M28 : Mais le moins possible, on essaye quand même de rentrer dans un cadre large... qui permettrait aux étudiants d'aller fouiller dans tel ou tel côté de cette (bruits parasites) globale.</p>	<p>« dans l'ancienne mouture »</p> <p>« dans leurs champs de compétences »</p> <p>« une part de subjectivité »</p> <p>« cadre large... »</p>	<p>mutation</p> <p>Confiance dans les compétences</p> <p>Flexibilité</p>	<p>Ingénierie de formation</p> <p>Réingénierie</p>	<p>L'identité du formateur trouve sa place dans un cadre large fixé par les référentiels</p>

L 190 à 195	<p><i>m29 : D'accord, je vais revenir sur les outils et les méthodes... on a vu qu'il y avait les GAP, les TD, les cours magistraux en petits groupes... le journal de lecture... d'ailleurs est ce qu'il peut s'apparenter à un journal de bord ?</i></p> <p>M29 : Pour moi, le journal de bord fait part d'observations surtout... Mais c'est peut être une différence de perception...qui sont tirées du quotidien... alors que le journal de lecture va puiser le catalyseur...je dirais... dans des supports qui seraient des livres, des supports vidéos, des revus, des articles...</p>	« le journal de lecture va puiser le catalyseur »	Outils d'autoformation	Interface entre les systèmes	Le journal de lecture serait une interface entre des systèmes : le terrain pro, la formation et la recherche
L 196 à 204	<p><i>m30 : Oui, d'accord. Cette méthode est à développer à formaliser... Mais quelle serait la méthode la plus ingénieuse pour développer la réflexion des étudiants en formation et celle qui serait à développer qui fonctionne un peu moins bien avec les étudiants ?</i></p> <p>M30 : Je dirais qu'on est en train d'accompagner ce changement là justement... et le journal de lecture est dans cet esprit... c'est à dire... qu'on a souhaité avec B.C., en début d'année, d'amener d'une autre façon à la lecture et écriture. On a supprimé les écrits dits traditionnels, de type fiche de lecture ou commentaires de texte pour les remplacer par le journal de lecture. On fait un travail avec les étudiants; on les amène petit à petit à l'écriture et à la lecture par cet outil, en leur faisant part qu'il ne rentre pas dans un journal qui se voudrait réflexif de suite et transductif mais qu'on y accède progressivement.</p>	<p>« qu'on est en train d'accompagner ce changement là justement »</p> <p>« méthode la plus ingénieuse »</p> <p>« d'une autre façon à la lecture et écriture »</p> <p>« petit à petit à l'écriture et à la lecture par cet outil »</p> <p>« réflexif de suite et transductif »</p>	<p>Mutation de la pédagogie</p> <p>adaptation</p> <p>processus</p> <p>notion de changement radical</p>	Ingénierie pédagogique	L'utilisation du journal de lecture induirait les notions de cheminement de la recherche, de processus de formation à la réflexivité. Ce serait un outil qui ne donnerait pas un résultat immédiat mais qui formerait l'individu à la pratique réflexive.
L 204 à 206	Donc en faisant le deuil d'être tout de suite dans l'utile. Au début on les invite plutôt à se raconter. On les amène à raconter leur parcours professionnel, leur histoire de vie... c'est l'entrée dans l'écriture.	<p>« à se raconter »</p> <p>« On les amène »</p> <p>« c'est l'entrée dans l'écriture »</p>	<p>Explicitation du vécu</p> <p>accompagnement</p>		
L 207 à 212	<p><i>m31 : D'accord... et il est consultable par les formateurs ? Est ce que ça peut faire l'objet d'une évaluation pour savoir où l'étudiant se situe dans sa formation ?</i></p> <p>M31 : On parle... on aborde la question de l'intime et de l'extime avec les</p>	« de l'intime et de l'extime »	Vécu professionnel	autoformation	En choisissant ses passages socialisables, l'étudiant devient

	étudiants... à savoir qu'ils ont un journal et qu'à partir du moment où ils le donnent à lire à d'autres personnes... à fortiori des formateurs, ils peuvent avoir, je dirais, un pouvoir d'autocensure déjà et donner à lire des parties qui seraient socialisables, je dirais.	« pouvoir d'autocensure » « socialisables »	Acteur de la formation		acteur de sa formation
L 212 à 222	En ce qui concerne la deuxième partie de la question, le journal de lecture fait déjà l'objet de validation de DC3 et DC4 pour les 1 ^{ère} année... pas dans le cadre du DEETS, mais en tout cas nous ça nous permet de valider la première année notamment le diplôme de fin de première année qui est le CQFMA, le diplôme de moniteur d'atelier. On demande aux étudiants un extrait du journal de lecture dans le cadre du DC3 qui concerne la communication professionnelle et le travail d'équipe. On demande un extrait de cinq pages qui a trait à la question de l'équipe au sens large. Autant au niveau théorique que dans leur propre expérience. Et dans le DF4 qui a trait aux dynamiques interinstitutionnelles, institutionnelles, aux réseaux et partenariat... donc la question du travail. Donc un extrait, encore une fois, de cinq pages, sur la question du travail, la notion du travail étant au centre, à notre avis, de l'identité du métier d'éducateur technique spécialisé, contrairement à d'autres filières comme ES qui ont d'autres... un cœur de métier qui se situe sur d'autres questions.	« fait déjà l'objet de validation » « pas dans le cadre du DEETS » « un extrait du journal de lecture » « Autant au niveau théorique que dans leur propre expérience » « l'identité du métier d'éducateur technique spécialisé »	Liaison théorie – pratique Evaluation qualitative Valeurs de la filière Lien théorie pratique spécificité	alternance	L'utilisation d'un journal de lecture préparerait l'ETS à la production des écrits de certification.
L 223 à 234	<i>m32 : Est ce qu'on peut dire aujourd'hui qu'il y a une évaluation régulière des étudiants... Admettons, sur une formation d'ETS de trois ans en formation initiale ou continue... est ce qu'on peut parler de temporalité de la réflexivité tout au long de la formation ?</i> M32 : La temporalité de la réflexion ? <i>m33 : Est ce qu'on peut dénoter des étapes ?</i> M33 : Oui, je dirais que les étapes se font en fonction du rythme de chaque étudiant. Elles suivent l'entrée dans la lecture, dans le moment sculptural de la lecture et de l'écriture qui sont différentes d'une personne à l'autre nécessairement. Y'en a qui vont commencer dans la lecture et qui vont se concentrer dans la première année dans l'écriture. Et d'autres pour qui la lecture est beaucoup plus compliquée et nécessite de passer par des journaux, des revues, des articles de type ASH, et qui vont progressivement rentrer dans la	« évaluation régulière des étudiants » « de temporalité de la réflexivité tout au long de la formation » « dénoter des étapes » « en fonction du rythme de chaque étudiant »	Suivi régulier Processus de formation Individualisation de l'accompagnement	Fonction d'accompagnement	L'accompagnement pédagogique prend en compte la temporalité propre à chaque étudiant.

	lecture ce qui leur fait prendre un peu plus de temps à rentrer dans l'écriture. Y'a pas de choses qui seraient formalisées pour un groupe qui serait rendu homogène, je dirais sur l'ensemble d'une promo.	« moment sculpturale de la lecture et de l'écriture » « pas de choses qui seraient formalisées »	Construction de la production de savoirs		
L 235 à 240	<i>m34 : Dans le rendu des écrits de certification, est ce que vous avez une méthode particulière qui appartient à l'IF T, est ce que vous faites appel à des professionnels extérieurs qui suivent en individuel un étudiant dans son cursus d'écrits, sous la même forme qu'une VAE par exemple ?</i> M34 : Alors sur l'ancienne réforme, c'est à dire avant 2009, et je dirais même jusqu'à 2011, le temps de mettre la réforme en place, c'était les formateurs d'accompagnement qui suivaient les dossiers... tous les dossiers des ETS.	« méthode particulière » « professionnels extérieurs » « sur l'ancienne réforme »	Accompagnement à la formation mutation	Ingénierie et réingénierie	L'accompagnement se réalise avec une équipe transdisciplinaire permettant la diversité des regards
L 240 à 245	Depuis la rentrée de 2012, on a fait le choix avec B.C. de prendre un intervenant pour environ 8 étudiants pour suivre chacun des écrits... à savoir que les ETS 3 ont actuellement trois écrits plus leur mémoire... donc ça veut dire qu'ils ont un intervenant pour chaque écrit... <i>m35 : par sous groupe ?</i> M35 : Par sous groupe oui. En fonction du nombre d'étudiants dans la promo... je dirais que c'est un intervenant pour huit étudiants.	« on a fait le choix » « qu'ils ont un intervenant pour chaque écrit. »	Spécificité de la filière	ingénierie	La délégation des références de domaines de compétences permettrait un accompagnement plus optimal
L 246 à 248	<i>m36 : Que pensez-vous de faire appel en parallèle de cela, à un professionnel sur un accompagnement type VAE, qui permettrait de développer l'explicitation...un professionnel de terrain qui n'est pas forcément formateur... par une prise en charge individuelle ?</i>	« un professionnel sur un accompagnement type VAE » « développer l'explicitation »	Transmission de savoirs Accompagnement individuel	Fonction d'accompagnement	L'accompagnement personnalisé au mémoire se réalise par les formateurs permanents.
L 249 à 255	M36 : Je dirais qu'on choisi pas non plus n'importe quel professionnel... et qu'on choisi des professionnels qui ne sont pas éloignés de la formation et qui nous semblent avoir compris ce qu'était un écrit et ce qu'attendaient les jurys dans le cadre d'un diplôme d'état. Je dirais que les professionnels qu'on choisi pour assurer ce suivi de dossier ont aussi des compétences de formateur qui sont certaines. La question se poserait différemment si en effet, on prenait un professionnel qui ne serait pas passé par l'ITS depuis 20 ou 25 ans. Je dirais qu'on est attentif à cette compétence supplémentaire pour un professionnel de terrain dit de terrain. En termes de formation.	« nous semblent avoir compris ce qu'était un écrit et ce qu'attendaient les jurys » « un professionnel de terrain »	Confiance en les compétences du formateur Milieu professionnel	Travail d'équipe Alternance de l'accompagne	L'ingénierie pédagogique prévoit un formateur compétent pour l'accompagnement de sous-groupes.

				ment	
L 256 à 258	<i>m37 : J'ai une dernière question qui se pose à moi depuis le début que je suis formatrice... Comment les étudiants entendent, comprennent et investissent le référentiel de compétence et de formation ? A quel moment, par quels moyens et pour quelles raisons ?</i>	« entendent, comprennent et investissent » « quel moment, par quels moyens et pour quelles raisons »	Cadre de la formation	Ingénierie pédagogique	
L 259 à 266	M37 : Alors ça c'est le travail du formateur... ça se fait de travailler sur le référentiel...ça se fait...à mon avis, jamais assez pour l'instant...Travailler à partir du référentiel pour voir si on développe les compétences visées, c'est une chose...de façon théorique...je dirais, dans la salle... après le piège des référentiels serait d'atteindre la certification en remplissant les attentes et indicateurs sans pour autant développer les compétences... et ça c'est pas comme j'en ai parlé au début... et surtout pas le souhait de l'IF T. C'est plutôt avant tout développer les compétences en amenant de la meilleure façon possible à la certification. Mais ce n'est surtout pas de mettre tout en œuvre pour atteindre la certification à tout prix... ce qui serait du pragmatisme de base	« Travailler à partir du référentiel » « jamais assez » « d'atteindre la certification [...] sans pour autant développer les compétences » « en amenant de la meilleure façon possible »	Outil à développer Limites du référentiel, formatage Accompagnement à la formation		L'objectif de l'ingénierie serait de favoriser le développement des compétences de l'ETS par l'élaboration et la mise en œuvre d'outils pédagogiques sans prioriser la certification
L 266 à 272	Là je réponds qu'à une partie de la question. <i>m38 : Oui... j'avais "quand" aussi... Y a t-il des étapes justement où on peut amener le référentiel ?</i> M38 : Le référentiel est donné en tout début de formation aux ETS 1ere année et ce depuis la rentrée... dans ces trois annexes, c'est à dire le référentiel métier pour l'annexe 1, l'annexe 2 concerne le référentiel de certification, donc les étudiants savent déjà ce qu'ils auront en troisième année en terme de certification... et la troisième annexe qui est le référentiel de formation qui détaille le contenu de la formation... ça ils l'ont depuis le premier jour de l'IF T ou ils arrivent à l'IF T.	« référentiel métier » « référentiel de certification » « référentiel de formation »	Cadre de la formation		Les ETS intégreraient progressivement les enjeux du référentiel de formation.
L 272 à 276	Après dans le cadre de cours ou des cours sur les quatre domaines de compétences... On peut travailler sur les indicateurs de façon plus précise... je dirais... mais ça, ça reste à mon avis à développer et c'est un travail qui est en cours. Le texte de juillet 2009 qui réforme la formation du DEETS est aussi en cours d'exploitation à ce niveau là.	« les indicateurs » « c'est un travail qui est en cours »	Direction	Réingénierie	

L 277 à 280	<p><i>m39 : D'accord...très bien... je n'ai plus de questions pour ma part... Peut être avez vous quelques chose à dire en supplément pour répondre à ma question « comment favoriser la pratique réflexive chez les étudiants en situation de formation » ?</i></p> <p>M39 : Non je ne vois pas.</p>				<p>Proposition et mise à terme de l'interview en accord des deux parties</p>
----------------------	---	--	--	--	--

ANNEXE 11

Grilles d'analyse comparative des entretiens

Analyse comparative de l'hétéroformation

Analyse comparative de l'autoformation

Analyse comparative de l'écoformation

Analyse comparative du Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation

Analyse comparative de l'outil « journal »

Analyse comparative de l'hétéroformation		
Hercule	Donatien	Maurice
Unités d'enregistrement		
<p>« c'est l'accompagnement à la professionnalisation qui se fait de manière collective via les groupes d'accompagnement à la professionnalisation » H7, (l 40)</p> <p>« le propre du GAP est l'hétéroformation car c'est dans le partage et le collectif qu'on se forme » H8, (l 52-53)</p> <p>« troisième élément (réflexif) ce sont les entretiens individuels que peuvent avoir les étudiants avec leur formateur d'accompagnement [...] qui permet de revenir sur les situations vécues en stage » H15, (l 147- 150)</p> <p>« ça dépend surtout des pratiques des formateurs d'accompagnement » H20, (l 195)</p> <p>« ils vont le conseiller aux étudiants [...] ça reste lié à la propre connaissance des formateurs avec cet outil là » H20, (l 198)</p> <p>« c'est à chaque groupe de définir son fonctionnement et puis la manière dont il a envie de travailler. Donc les formateurs vont aussi s'adapter aux groupes à la dynamique de ces groupes et aux désirs de ces groupes » H22, (l 213- 214)</p>	<p>« on a trois profils de candidats » D2, (l 17)</p> <p>« les situations d'emplois ont deux fois huit semaines hors champ employeur » D2, (l 26)</p> <p>« le partage des valeurs avec les collègues, le travail avec les collègues » D10, (l 77-78)</p> <p>« on travaille en concomitance avec les ES et les AS » D12, (l 102-103)</p> <p>« on est sur la 1^{ère} année à 70% de temps commun avec les ES » D12, (l 109-110)</p> <p>« les autres collègues ES, ont bien aussi le même public) D21, (l 175)</p> <p>« les terrains de stages sont associés à l'évaluation du candidat » D22, (l 192)</p> <p>« quand je leur demande de me dire un peu » D25, (l 236-237)</p> <p>« l'intérêt c'est aussi qu'ils exposent leurs travaux et après il y a un échange avec chacun et ce qui permet de réinterroger à nouveau leurs pratiques » D28, (l 264-265)</p> <p>« ils se nourrissent aussi les uns les autres » D32, (l 280)</p> <p>« ils parlent de la formation, ils parlent de ce qu'ils vivent, ils sont entre eux et ils se nourrissent les uns les autres » D32, (l 287-288)</p> <p>« sur la production du mémoire, on a un accompagnement » D33, (l 292)</p> <p>« quand je dis temps collectif, il y a tous les ETS qui sont présents et tous les formateurs » D33, (l 295-296)</p> <p>« chaque étudiant va exposer de là où il en est dans sa démarche, et après les formateurs qui sont présents alimentent la réflexion » D33, (l 297-298)</p> <p>D38, (l 358-359)</p> <p>« ils nous exposent, et on est tous présents, les formateurs permanents [...] avec ses pairs »</p> <p>« je leur demande une dissertation en lien</p>	<p>« tout ce qui tourne autour du suivi individuel qui s'organise autour d'entretiens » M9, (l 46-47)</p> <p>« les journées de transversalité, tout ce qui permet aux filières de se rencontrer entre différents corps de métier » M18, (l 97-98)</p> <p>« on a eu des cours en commun entre ETS et ES. Ce sont des choses pas monnaie courante mais qui se font » M19, (l 106-107)</p> <p>« c'est-à-dire que les intervenants viennent avec à la fois, leur témoignage, un apport sur leur propre pratique et forcément un apport théorique » M23, (l 142-144)</p> <p>« cette forme de cours permet aux étudiants d'être plus dans une confrontation de leur théorie et de la pratique des autres mais aussi de la leur » M23, (l 146-148)</p> <p>« on a fait le choix avec B.C. de prendre un intervenant pour environ 8 étudiants pour suivre chacun des écrits... à savoir que les ETS 3 ont actuellement trois écrits plus leur mémoire... donc ça veut dire qu'ils ont un intervenant pour chaque écrit » M34, (l 240-242)</p>

	<p>avec leur terrain de stage [...] ils n'ont pas forcément tous les apports théoriques [...] c'est-à-dire réfléchir à pourquoi on le fait et comment on le fait, c'est une posture qui n'est pas forcément innée » D38, (l 368-372)</p> <p>« qu'est ce qu'il faut mettre comme accompagnement derrière dans la mesure où il est en difficulté » D41, (l 390)</p> <p>« on n'est pas tous issues du secteur médico-social. Mon collègue [...] il est docteur en socio [...] c'est un plus cette diversité » D44, (l 400-402)</p>	
<u>Interprétation</u>		
<p>Pour Hercule, l'hétéroformation est le propre de la formation des éducateurs. Il voit l'intérêt du petit groupe d'étudiants en ce qu'il permet comme échanges constructifs. L'identité professionnelle du formateur est importante car il véhiculerait par ses valeurs et choix la pratique de tel ou tel outil. La dynamique des groupes se définit avec ce que chacun des étudiants veut y mettre. Le formateur s'adapte à cette dynamique. Hercule accentue d'avantage l'hétéroformation en présentant le GAP.</p>	<p>Donatien exprime que la formation est très hétérogène par les caractéristiques mouvantes des étudiants. Donatien centre beaucoup la formation par les autres par un collectif rassemblant des formateurs (professionnels et d'accompagnement) et étudiants qui échangent sur les exposés. Les journées d'ateliers réflexifs sont également des moyens d'évaluation du candidat. Donatien met en avant l'importance de la transdisciplinarité de la formation qui forme l'apprenant au travail pluridisciplinaire. L'accompagnement du formateur semble être majoritairement axé sur une pédagogie du questionnement suite à laquelle sont demandées des productions écrites réflexives.</p>	<p>Maurice valorise la formation par petits groupes favorables à l'échange constructif. L'hétéroformation par le groupe de pairs reste restreinte à la promotion, toutefois la transversalité a lieu sur des temps ponctuels. Maurice explicite que l'essence (« l'esprit »), de la formation ETS se formalise par l'identité du formateur d'accompagnement, Il privilégie un accompagnement par un formateur professionnel repéré pour un domaine de formation.</p>

Analyse comparative de l'autoformation		
Hercule	Donatien	Maurice
Unités d'enregistrement		
<p>« bin moi, l'autoformation j'y crois pas trop » H8, (l 52)</p> <p>« Alors si on entend que l'autoformation est la formation par soi-même. Plutôt avec l'idée du soi-même un peu seul » H8, (l 53-54)</p> <p>« pour que les étudiants expérimentent dès la première année ce que c'est la relation éducative et expérimentent, découvrent ce qu'est un établissement social, médico-social, ce que c'est qu'une équipe pluri-professionnelle » H13, (l 124)</p> <p>« à partir des situations vécues par les stagiaires » H15, (l 140)</p> <p>« l'écrit est nécessaire pour pouvoir penser sa pratique, la mettre en questionnement, la mettre en analyse sous forme d'hypothèse de compréhension » H 15, (l 145-146)</p> <p>« l'engagement de l'étudiant dans sa formation » H15, (l 149)</p> <p>« on évalue l'implication de l'étudiant dans le module » H17, (l 164-165)</p> <p>« ce qui nous intéresse c'est plus la démarche d'engagement de l'étudiant et de réflexion sur sa pratique pendant un TD que le résultat même »</p>	<p>« candidat soit détenteur d'un BAC technique ou professionnel avec ou sans expérience professionnelle » D2, (l 16)</p> <p>« surtout quand on a trente ans et qu'on a déjà une expérience de vie et se remettre le pied à l'étrier, c'est pas toujours si évident que ça » D11, (l 92)</p> <p>« sur la capacité de l'ETS à travailler en équipe et les difficultés qu'il peut rencontrer et comment faire bouger les lignes » D22, (l 193-194)</p> <p>« l'ETS doit savoir produire un projet pour » D22, (l 198)</p> <p>« que l'ETS développe au sein de l'établissement » D22, (l 201)</p> <p>« dossier plutôt organisé à partir de l'expérience du stage » D22, (l 202)</p> <p>« alors ça (réflexivité) ce sont des choses qui sont abordées dans le DF1, question des parcours de vie professionnelle » D25, (l 235-236)</p> <p>« on voit bien au travers du mémoire que la personne parle d'elle-même » D25, (l 246-247)</p> <p>« Ils sont amenés à expliquer comment, à partir de constats, quelles actions ils engagent » D28, (l 259)</p> <p>« vous proposez déjà à la personne qui vous accompagne dans la production de votre mémoire » D29, (l 271)</p> <p>« on part de ce que l'étudiant propose » D30, (l 275)</p> <p>« Donc vous ciblez majoritairement un système d'autoformation » d31, (l 277)</p> <p>« Oui, oui, ça me semble important »</p>	<p>« ils invitent les étudiants à aller chercher par eux-mêmes cette théorie » M23, (l 144)</p> <p>« cette forme de cours permet aux étudiants d'être plus dans une confrontation de leur théorie et de la pratique des autres mais aussi de la leur » M23, (l 146-148)</p> <p>« l'enjeu pour le formateur est de réussir à préserver cette auto-formation dans ce cadre qui se précise. » M25, (l 167-168)</p> <p>« journal de lecture ». Et qui permet au delà des cours, des contenus de cours dispensés, dans ce cadre que je viens de définir, celui des ECTS, d'aller puiser en fonction de ses besoins,...dans des sources théoriques, des livres ou sur internet. Et d'y répondre à travers le journal dans une...quelques chose qui serait de l'ordre de la congruence...Voilà...J'avais articulé ce qui est lu, ce qui est perçu, ce qui est vécu aussi, ce qui est compris et d'en faire un ensemble qui serait destiné... qui tendrait vers l'autoformation. » M26, (l 172-177)</p> <p>« on aborde la question de l'intime et de l'extime avec les étudiants... à savoir qu'ils ont un journal et qu'à partir du moment où ils le donnent à lire à d'autres personnes... à fortiori des formateurs, ils peuvent avoir, je dirais, un pouvoir d'autocensure déjà et donner à lire des parties qui seraient socialisables » M26, (l 209-212)</p> <p>« je dirais que les étapes se font en fonction du rythme de chaque étudiant. Elles suivent l'entrée dans la lecture, dans le moment sculpturale de la lecture et de</p>

<p>H17, (l 165- 166)</p> <p>« Assiduité » H18, (l 170)</p> <p>« la capacité à présenter les situations vécues, la capacité à les questionner, à dire sa pratique, à questionner sa pratique, à se remettre en cause » H18, (l 172-173)</p> <p>« ça reste au bon vouloir de l'étudiant » H19, (l 187)</p> <p>« on se nourrit en premier lieu de ce qu'apportent les étudiants » H22, (l 212)</p>	<p>D31, (l 278)</p> <p>«On est face à des personnes qui en termes de maturation, des fois, il leur faut plus de temps » D36, (l 323)</p> <p>« eux ils avaient à construire, les personnes en voie directe...les personnes en situation d'emploi, il faut qu'ils déconstruisent pour reconstruire » D36, (l 330- 332)</p> <p>« ils perçoivent bien. En termes d'investissement, il faut mettre le paquet » D47, (l 423-424)</p> <p>« ils se constituent en groupes et en sous groupes, ils choisissent un auteur et puis ils bossent dessus. C'est-à-dire qu'ils font un travail de recherche pour savoir » D47, (l 438-440)</p>	<p>l'écriture qui sont différentes d'une personne à l'autre nécessairement. Y'en a qui vont commencer dans la lecture et qui vont se concentrer dans la première année dans l'écriture. Et d'autres pour qui la lecture est beaucoup plus compliquée et nécessite de passer par des journaux, des revues, des articles de type ASH*, et qui vont progressivement rentrer dans la lecture ce qui leur fait prendre un peu plus de temps à rentrer dans l'écriture. Y'a pas de choses qui seraient formalisées pour un groupe qui serait rendu homogène, je dirais sur l'ensemble d'une promo » M33, (l 228-234)</p>
<p style="text-align: center;"><u>Interprétation</u></p>		
<p>Hercule verbalise ne pas croire en l'autoformation et pourtant il aborde ce que l'étudiant doit mettre en place pour son projet de formation. Le terme d'autoformation aurait dû être défini au préalable peut être. Hercule met en avant que l'étudiant doit expérimenter, découvrir, se questionner et se remettre en cause ; ce qui suppose une capacité nécessaire pour l'autoformation. L'étudiant doit savoir s'engager, s'impliquer pour rassembler ses ressources et être force de propositions dans les séances de formation. L'étudiant est auteur acteur de son cours en présentant ce qu'il souhaite travailler.</p>	<p>Donatien utilise beaucoup de verbes d'action lorsqu'il parle de ce que fait l'étudiant dans le cadre de son projet de formation : savoir produire un projet, développer, s'investir, rechercher, parler de lui, proposer à l'accompagnateur. Donatien verbalise que l'autoformation de l'individu dépend de son parcours de vie professionnelle, son cheminement et son autonomie de recherche dans le sens où chaque individu est différent. La dimension temporelle est relevée par Donatien qui est attentionné au rythme de chaque individu. Il rappelle que c'est l'étudiant qui fait les liens entre le terrain et la formation et qu'il est également acteur auteur dans le sens où il participe entièrement au choix de contenu de formation par ce qu'il présente comme travail.</p>	<p>Maurice valorise l'hétérogénéité des groupes pour ressortir que l'individu en situation d'autoformation mène sa propre formation en fonction de ses capacités, sa temporalité, son parcours. Maurice souhaite que ses formateurs accompagnent l'autoformation de l'individu. Ce dernier se montre participatif, réflexif pour les autres et pour ses exposés, autonome et motivé dans l'utilisation d'un journal de lecture. L'étudiant en s'autoformant a un pouvoir « d'autocensure », dans le sens pouvoir de choisir ce qu'il veut développer, chercher, de mener sa propre formation.</p>

Analyse comparative de l'écoformation		
Hercule	Donatien	Maurice
<u>Unités d'enregistrement</u>		
<p>« on fait des bilans semestriels avec les étudiants à partir de trois items : les contenus de la formation, bilan fait avec les étudiants, leurs avis sur les contenus de formation, leurs avis sur le rythme d'alternance et leurs avis sur l'environnement de la formation » H 10, (l 68-71)</p> <p>« L'environnement, les conditions matérielles d'accueil, les conditions de disponibilité du personnel qu'il soit pédagogique, technique, administratif etc... participe du bon fonctionnement de la formation » H10, (l 72-73)</p> <p>« un travail d'ajustement tout au long de l'année » H10, (l 78)</p> <p>« ce bilan, des points réguliers en réunion de filière qui sont fait tout au long de l'année avec des bilans semestriels » H10, (l 79-80)</p> <p>« Modification de contenu pédagogique soit en terme de volume horaire [...] soit en terme de contenu de formation qu'on fait évoluer parce qu'il y a une demande des étudiants » H10, (l 83-85)</p> <p>« il y a eu des évolutions législatives, des évolutions dans les modalités de prises en charge des publics etc » H10, (l 86)</p> <p>H10, (l 92-93)</p>	<p>« l'impact des réformes sur la formation fait que le profil des candidats a changé [...] qui sont hors secteur » D1, (l 10-12)</p> <p>« on est sur des temporalités différentes. Ce qui complexifie l'ingénierie » D2, (l 21)</p> <p>« lié à la 2^{ème} réforme, j'ai demandé à la direction qu'il y ait une équipe de formateurs » D6, (l 38)</p> <p>« en terme d'éthique, la valeur humaine à prendre en compte » D9, (l 64)</p> <p>« aujourd'hui [...] si la personne n'obtient pas la moyenne à l'une de ses épreuves de certification, il n'a pas le diplôme » D10, (l 71-74)</p> <p>« cohérence de la construction pédagogique de la formation » D11, (l 88)</p> <p>« on essaye de familiariser, de faire entrer des personnes dans la formation » D11, (l 90-91)</p> <p>« il faut donner du temps aux personnes » D11, (l 93-94)</p> <p>« le premier volume de formation sur la première année, il correspond à quasiment à la moitié finalement du temps de formation » D11, (l 95-96)</p> <p>« c'est aussi ça qui nous a amené à travailler de concert et d'avoir des temps de regroupement communs et pour voir qu'est ce qu'on pouvait mettre comme module commun et travailler ensemble » D14, (l 119-121)</p> <p>« on voit bien chez les ES, ils sont content d'être avec les ETS et inversement » D14, (l 122)</p> <p>« avec mon collègue J.F « l'ancien » on était d'accord sur la temporalité » D18, (l 143)</p>	<p>« répondre aux exigences de terrain en terme de compétences » M12, (l 61)</p> <p>« dans ce contexte de mutation serait ça, de tendre vers la compétence pour que les étudiants qui sortent ne soient pas seulement des personnes qui auraient appris leur formation à travers une théorie mais qui pourraient la mettre en lien avec une pratique qu'ils auraient expérimentée, donc on tend à faire des praticiens réflexifs » M12, (l 62-65)</p> <p>« ingénierie [...] qui s'appuie de toute façon sur le référentiel fixé par l'état dans le cadre du DEETS » M14, (l 71-73)</p> <p>« travail de conception [...] qui se traduit dans la mise en place du dispositif de formation mais aussi dans le fait de véhiculer des valeurs pédagogiques et de les donner à voir aux étudiants » M14, (l 73-75)</p> <p>« le texte réglementaire qui régie le DEETS est déjà bien défini mais il laisse la possibilité aux écoles et encore plus précisément aux formateurs d'y mettre leur touche personnelle au niveau pédagogique » M15, (l 78-80)</p> <p>« on trouve des spécificités identitaires sur chaque filière, qui découlent directement des personnes elles-mêmes » M15, (l 81-82)</p> <p>Il « a mené l'esprit qui habite la filière » M15, (l 83-84)</p> <p>« ces réunions sont l'occasion de faire un point sur l'actualité</p>

<p>« la mise en crédits européens nous a permis de revoir la progression pédagogique »</p> <p>« quels rythmes » H10, (l 94)</p> <p>« le control de la direction régionale de la jeunesse et des sports et de la cohésion sociale fait qu'on est quand même obligé de rester dans les clous du référentiel de formation qui défini nationalement quels doivent être les contenus de chaque formation » H13, (l 110-112)</p> <p>« que le rythme d'alternance soit garanti sur la quasi intégralité de la formation » H13, (l 118-119)</p> <p>« entretiens permet de revenir sur la dynamique de formation en général » H15, (l 148-150)</p> <p>« ça vient modifier l'organisation de la formation qui maintenant est organisée en semestre, en module » H17, (l 161-162)</p> <p>« l'harmonisation, elle se fait via les thèmes » H22, (l 205)</p> <p>« cohérence dans le travail d'équipe dans la mesure où ce sont les responsables d'année qui animent la réunion, qui vont rappeler que dans deux mois.. » H24, (l 230- 231)</p> <p>« réunions pédagogiques qui sont organisées [...] le thème cette année c'est l'évolution du métier de formateur au vu de l'évolution du contexte de la formation, des besoins, des publics » H24, (l 237-</p>	<p>« toutes les formations de niveau 3 sont faites sous le principe de l'alternance » D18, (l 151-152)</p> <p>« on est vraiment sur la question des politiques publiques face aux publics qu'on accompagne » D21, (l 176-177)</p> <p>« dossier couperet parce que c'est une épreuve terminale qui se déroule à l'éducation nationale » D22, (l 183-184)</p> <p>« la production du mémoire et là qui sera organisé par les gens de l'éducation nationale an association avec le centre de formation et les professionnels » D22, (l 186-187)</p> <p>« donc ça, c'est toute cette construction là qu'on a souhaité mettre en œuvre pour permettre un échelonnement des épreuves » D22, (l 207-208)</p> <p>« le dernier stage, on l'a orienté dans le champ de l'insertion [...] ça modifie les repères, ça leur apporte un bénéfice » D22, (l 209)</p> <p>« les temps entre les cours, les temps de pause entre les cours, sont des temps importants, puisqu'ils parlent encore du cours, ils parlent de ce qu'ils font » D32, (l 280-282)</p> <p>« quand il y a un certain nombre d'ETS qui reste sur place le soir, le taux de réussite est supérieur à une promo d'ETS qui retourne chez eux tous les soirs » D32, (l 283-285)</p> <p>« c'est des temps qui ne sont pas mesurables et quantifiables mais c'est perceptible » D32, (l 288-289)</p> <p>« on est sur des effectifs assez réduits » D36, (l 335-336)</p> <p>« le référentiel nous impose la semestrialisation » D37, (l 341)</p> <p>« j'ai trouvé que c'était un plus au niveau de la formation. Parce que ça nous a permis de repérer très rapidement les personnes en difficulté » D37, (l 343)</p> <p>« c'est des travaux qui sont contributifs pour les préparer aux épreuves certificatives » D40, (l 387)</p> <p>« il ne faut pas qu'on le fasse trop tôt</p>	<p>mais aussi éventuellement de réajuster la pédagogie » M16, (l 90-91)</p> <p>« le faible effectif [...] qui fait qu'on ait moins recours à la solution du cours magistral que chez les filières plus importantes » M15, (l 93-95)</p> <p>« promos moins importantes [...] ça permet de proposer des alternatives au cours magistral [...] souvent des cours qui ont une forme dialogique » M23, (l 140-142)</p> <p>« cette forme de cours permet aux étudiants d'être plus dans une confrontation de leur théorie et de la pratique des autres mais aussi de la leur » M23, (l 146-148)</p> <p>« ça se passera différemment puisqu'on est en train de mettre en place les ECTS, les crédits qui permettent d'harmoniser au niveau européen les différents diplômes et qui font un découpage par module. Et dans chaque module... chaque module doit être suivi sur un certain nombre d'heures et chaque module est découpé en différents cours dont les intitulés sont précisés dans le dossier ECTS... Avec en face de chaque cours, une colonne qui indique le semestre auquel ce cours doit être dispensé. Donc voilà, là on est vraiment dans des choses qui sont beaucoup plus formalisées et qui laissent forcément moins de place à la personnalité des formateurs » M24, (l 158-164)</p>
--	--	--

240)	<p>non plus [...] qu'on les stresse non plus » D47, (l 422-423) (référentiel)</p> <p>« donc on sort... la difficulté est de sortir du champ scolaire dans lequel ils sont inscrits et de trouver d'autres supports » D49, (l 445-)</p> <p>« ça ne rentre pas dans la certification et que l'enjeu c'était votre créativité, que vous sachiez dépasser votre statut d'étudiant pour vous inscrire dans autre chose » D49, (l 453-455)</p>	
<u>Interprétation</u>		
<p>Hercule aborde à plusieurs reprises l'incidence des dernières réformes sur le dispositif de formation passé. Ces réformes viennent réorganiser la conceptualisation de la formation par un contenu défini et organisé en semestrialisation. Ces ajustements requièrent une modification des évaluations et une multiplication de temps de concertation, réunion, bilan. La DRJSCS a un droit de regard tout particulier dans les modalités mise en œuvre pour respecter le cadre législatif.</p> <p>Ces mutations viennent impacter la dimension environnementale de la formation, facteur concourant aux conditions d'apprentissage. L'avis de l'étudiant compte comme évaluation des conditions d'études ce qui implique que l'étudiant prend part à la vie de sa formation, il est acteur/auteur de sa formation.</p>	<p>Le contenu de l'entretien de Donation révèle également un contexte en pleine mutation et une réorganisation du dispositif de formation. Les étudiants se diversifient, leur temporalité et besoins aussi. Selon Donation, la réingénierie fait évoluer positivement les pratiques. L'équipe de formateur s'est agrandie afin de multiplier les regards de formateurs. La transversalité des filières et l'accentuation du partenariat (professionnels, DRDSCS, éducation nationale, école) renforcent la cohérence pédagogique. La semestrialisation permet de repérer plus rapidement les personnes en difficulté et d'adapter un accompagnement plus individualisé. La temporalité et les valeurs de l'IF O ne sont pas omises. Donation est particulièrement attentif à la dynamique de promo et à la temporalité de formation. L'alternance débute qu'après une période de compréhension et d'intégration au retour du statut d'étudiant ;</p>	<p>A l'analyse de contenu de l'entretien de Maurice, il est facilement repérable que l'impact des réformes reste prégnant dans la mise en œuvre du dispositif de formation. Les exigences de terrain se qualifient en termes de compétences attendues pour la formation d'un praticien réflexif. Le dispositif de formation répondant au référentiel nationale, et européen se voit modifier par sa temporalité et sa forme mais laisse une place, dans le fond, à « l'esprit » de la filière, aux valeurs prônées, à la touche personnelle du coordinateur qui représentent la spécificité de cette filière dans cette école.</p> <p>L'environnement de travail, les conditions actuelles, la forme des cours et le rapport au formateur s'expliquent par le faible effectif des promos et privilégie la forme dialogique des séances. C'est un atout qui permet un travail plus proximal, plus individualisé, personnalisé.</p>

Analyse comparative du Groupe d'Accompagnement à la Professionnalisation		
Hercule	Donatien	Maurice
<u>Unités d'enregistrement</u>		
<p>« alors les GAP ce sont les groupes composés d'une douzaine de personnes qui vont être accompagnées par un même formateur tout au long de leur formation » H7, (l 40-42)</p> <p>« chaque semaine de regroupement » H7, (l 44)</p> <p>« Trois heures durant lequel les étudiants vont revenir sur leurs pratiques de stages, qu'ils vont travailler, mettre en sens collectivement et avec le formateur d'accompagnement en essayant d'articuler au maximum les expériences vécues et une mise en sens étayée par des éléments théoriques » H7, (l 46-49)</p> <p>« c'est le retour et la mise en sens de sa pratique en y intégrant les dimensions, le registre affectif émotionnel, analyse de sa posture, explicitation de sa pratique à savoir dans quel contexte j'agis, présentation du cadre, présentation d'un contexte, pourquoi je l'ai fait ? qu'est ce que j'ai fait ? Comment je l'ai fait ? Description de sa pratique. Mise en sens soit du coté de la cause soit du coté de l'intentionnalité » H 15, (l 133- 137)</p> <p>« cette démarche d'explicitation favorise la démarche réflexive » H15, (l 138-139)</p> <p>« on sait que c'est un objet qui va être abordé en GAP » H22, (l 210)</p>	<p>« On appelle ça aussi GAP, il y en a qui appellent ça « groupes de synthèses » D27, (l 253)</p> <p>« pour les ETS1 [...] on le fait une fois tous les 15 jours. Pour les ETS 2, on en fait à chaque regroupement et les ETS 3 aussi » D27, (l 254-255)</p> <p>« on vient de les faire interroger sur les pratiques qu'ils développent, et bien sûr, préalablement, il y a des apports théoriques » D28, (l 261)</p> <p>« on voit les questions auxquelles, elle a été confrontée. Elle a pu les comprendre, mais on en parle au moment des groupes d'analyse de la pratique aussi, ça c'est un bon outil aussi. Pour parler aussi de ce qu'ils vivent sur le terrain. Donc il y a un début d'accompagnement au niveau des GAP et puis donc à l'issue du semestre, la personne expose » D38, (l 362-364)</p>	<p>« je garde contact avec les étudiants à travers les temps du GAP » M6, (l 31-32)</p> <p>« le GAP est, je dirais, l'outil qui me semble le plus à même de répondre à quelque chose qui serait plus de la réflexivité [...] mais aussi de la pratique réflexive » M21, (l 123-125)</p> <p>« en tout cas, dans le GAP, c'est le lieu où les étudiants peuvent ramener des situations du terrain et à les confronter à l'avis des autres ou à l'expérience des autres. Et du coup prendre un peu de recul par rapport à des situations qu'ils choisissent de ramener. A savoir que le lieu du GAP est un espace de confidentialité où on demande aux étudiants d'avoir une posture de non jugement par rapport à ce qui est ramené en terme de situation qui pourrait être parfois de l'ordre de l'intime » M21, (l 126-130)</p> <p>« un par regroupement » [...] un par mois » M22, (l 132-133)</p> <p>« Historiquement les GAP c'était les groupes d'analyse des pratiques, il y a plusieurs années de ça, je dirais 10/15ans encore. Pour pas qu'il y ait de confusion dans l'esprit des étudiants, c'est devenu le groupe d'accompagnement à la professionnalisation. À savoir que pour autant on n'a pas abandonné l'idée de l'analyse des pratiques, mais c'est plus en filigrane, et que c'est au GAPeur de ramener cette idée » M22, (l 133-137)</p>
<u>Interprétation</u>		
Hercule aborde les GAP comme l'outil le plus favorable à la réflexivité. Le GAP se détermine comme étant un groupe de 12 personnes maximum	Donatien semble porter moins d'intérêt aux GAP ou groupes de synthèse. Il y en a moins en première	Maurice pense également que le GAP est l'outil le plus réflexif. Il n'est ni un groupe d'analyse des pratiques ni un groupe de

<p>ayant pour particularité d'être accompagné par le même formateur une fois par semaine tout au long de la formation. L'objectif est de pouvoir intégrer la pratique, la théorie en laissant la place à la dimension affective. Le travail réalisé est réflexif dans le sens où il mélange ces champs par une pédagogie du questionnement, une explicitation et une analyse croisée. Le GAP serait également le point d'ancrage des recherches pour les écrits de certification. Hercule attache un intérêt à ces groupes d'accompagnement à la professionnalisation qui ne sont pas des groupes d'analyse de la pratique mais qui sont les temps de formation permettant d'analyser sa posture professionnelle, de développer son identité professionnelle, lieu pour le développement des compétences.</p>	<p>année, peut être du fait d'une alternance plus tardive. Les groupes d'analyse de la pratique seraient des espaces temps débutant l'accompagnement des étudiants dans la réalisation de leurs écrits. Ce serait le lieu où ils exposent leur pratique, leur vécu et où le formateur apporte la théorie.</p>	<p>paroles. L'espace temps du GAP est consacré à la confrontation, à l'intégration des expériences et avis de chacun permettant de prendre du recul par rapport à la situation que l'étudiant choisi d'explicitier. Maurice rappelle les principes du GAP : non jugement, confidentialité (dimension intime des situations), régularité (un par regroupement), par exemples. C'est le lieu privilégié pour la relation d'accompagnement.</p>
---	---	--

Analyse comparative de l'outil « journal »		
Hercule	Donatien	Maurice
<u>Unités d'enregistrement</u>		
<p>« une pratique qui serait à développer et qui n'est pas mise en place chez les ES et les ME, c'est la tenue du journal de bord » H19, (l 180-181)</p> <p>« c'est-à-dire un des quatre outils privilégiés de l'approche ethnosociologique » H19, (l 183)</p> <p>« c'est une sorte de journal intime professionnel. Ce n'est pas forcément un outil qui est destiné à être socialisé » H19, (l 184- 185)</p> <p>« il ne peut pas être lu et évalué par quelqu'un d'autre » H19, (l 185-186)</p> <p>« donc peut être inventer une forme de carnet de bord qui serait destiné à être socialisé, je sais que ça se fait dans d'autres formations » H19, (l 187-189)</p> <p>« un vrai outil qui permet la réflexivité qui reste à travailler » H19, (l 189)</p> <p>« un autre support qui irait dans le sens d'une forme de carnet de bord qui pourrait être lu aussi bien par le maître d'apprentissage que par le formateur accompagnant » H19, (l 192-193)</p>	<p>« pour les premières années on a fait un carnet de bord, on pourrait dire ça. Par rapport au DF1, par rapport au DF2, par rapport au DF3, et par rapport au DF4, et puis ensuite quand ils ont, à l'issue du semestre, il y a un exposé oral» D38, (l 355-356)</p> <p>« ils nous présentent les questions, les réponses auxquelles ils ont répondu... donc ça c'est un travail qui me paraît intéressant » D38, (l 359-360)(évaluation)</p> <p>« la personne parle de son vécu. On l'entend parler. On voit bien un peu si elle a des difficultés » D38, (l 361)</p> <p>« donc on a une épreuve commune pour les quatre DC. Mais complètement interne » D38, (l 365-366)</p>	<p>« journal de lecture ». Et qui permet au delà des cours, des contenus de cours dispensés, dans ce cadre que je viens de définir, celui des ECTS, d'aller puiser en fonction de ses besoins,...dans des sources théoriques, des livres ou sur internet. Et d'y répondre à travers le journal dans une...quelques chose qui serait de l'ordre de la congruence...Voilà...J'avais articulé ce qui est lu, ce qui est perçu, ce qui est vécu aussi, ce qui est compris et d'en faire un ensemble qui serait destiné... qui tendrait vers l'autoformation. » M26, (l 172-177)</p> <p>« Pour moi, le journal de bord fait part d'observations surtout... Mais c'est peut être une différence de perception...qui sont tirées du quotidien... alors que le journal de lecture va puiser le catalyseur...je dirais... dans des supports qui seraient des livres, des supports vidéos, des revus, des articles » M29, (l 193-195)</p> <p>« On a supprimé les écrits dits traditionnels, de type fiche de lecture ou commentaires de texte pour les remplacer par le journal de lecture » M30, (l 201-202)</p> <p>« on les amène petit à petit à l'écriture et à la lecture par cet outil, en leur faisant part qu'il ne rentre pas dans un journal qui se voudrait réflexif de suite et transductif mais qu'on y accède progressivement. Donc en faisant le deuil d'être tout de suite dans l'utile. Au début on les invite plutôt à se raconter. On les amène à raconter leur parcours professionnel, leur histoire de vie... c'est l'entrée dans l'écriture » M30, (l 202-206)</p> <p>« le journal de lecture fait déjà l'objet de validation de DC3 et DC4 pour les 1^{ère} année » M31, (l 212-213)</p>
<u>Interprétation</u>		
Hercule aborde aussi cet outil réflexif sous l'appellation de carnet de bord inspiré du journal de bord, sorte de récit de vécu professionnel relevant	Donatien parle de carnet de bord plutôt que de journal. Il y en aurait un par domaine de formation où l'étudiant y	Il est facile de ressentir dans le discours de Maurice que le journal de lecture, encore en cours de formalisation, est déjà bien pensé pour permettre la réflexivité de l'individu. Cet outil relevant de

<p>de l'intime. L'objectif serait de concevoir un outil rassemblant les expériences, les situations vécues avec le ressenti personnel, les apports théoriques et l'explicitation de la réflexion progressive. La forme et les limites d'utilisation seraient de l'ordre de l'intime/extime pour être socialisable et lu par les acteurs du système. Actuellement l'utilisation du carnet de bord reste propre à chacun des étudiants motivé pour mais suppose aussi que le formateur soit porteur de cette pratique à titre individuel. Ce n'est pas encore un outil officiel, formel utilisé par tous.</p>	<p> transpose les questions et réflexions par rapport à des situations ; A la différence de Maurice, Donatien ne stipule pas que l'étudiant y inscrit la totalité de ses recherches à l'intérieur par contre ce support participe à la méthodologie de cheminement à la production des écrits de certification. La présentation orale de certains passages serait également un outil d'évaluation pour les formateurs.</p>	<p>l'autoformation et de l'autonomie de réflexion regrouperait les trois champs de la formation (école, terrain, personnel) et les trois pôles de la formation (auto, éco, hétéro). Plus qu'un journal de bord, le journal de lecture ne s'arrête pas à l'observation, il permet l'analyse et la réflexion étayée. Il rassemble les ressources nécessaires à la compréhension des situations vécues et permet l'assimilation des concepts. Il remplacerait même les outils dits « traditionnels » pour devenir un support de recherche respectant la temporalité de chacun. Le cheminement réflexif apparaîtrait petit à petit à la différence des écrits en interne ne permettant pas le passage par étapes de la pensée à l'écriture. La question de l'intime et de l'extime se pose encore pour savoir ce qui peut être socialisable en vu d'un support d'évaluation pour la certification</p>
---	--	---



UFR Arts et sciences humaines –Département sciences de l'éducation et de la formation

From the consideration of an individual's skills...

.... To a training's systemic approach.

The specialized technical educator is a professional of the social and medical-social fields that is special in a sense that he uses a technique to support the social and professional integration of beneficiaries. The specialized technical educator's competences development can only be achieved by altering theory and practice. The apprenticeship of the reflective practice networks four learning fields that become a source of professionalization for the future professional.

Using a systemic approach inspired from the work of Palo Alto's school, the author insists to put the reflective apprentice at the heart of a global system. The specificity of this approach resides in the interrelation of the identified elements.

The author advances a modeling that exposes the complexity to which the trainer engineer is confronted. This last, author/actor of his project of professionalization, integrates a training dispositive that is in a current state of re-engineering.

The present mutations strengthen the learning tripolarity and create an opportunity for innovating reflective tools. At this moment, the survey of three file custodians highlights the soaring of the literacy journal, catalyst of reflexivity.

Key words:

Systemic approach, system, alternation, partnership, tutorial accompaniment, professionalization, Eco-hetero-self-training, journal

Authors :

Dorothée Poussin



UFR Arts et sciences humaines –Département sciences de l'éducation et de la formation

De la prise en compte des compétences de l'individu

.... à l'approche systémique de la formation.

L'éducateur technique spécialisé est un professionnel du secteur social et médico-social si spécial qu'il détient un savoir technique comme support d'accompagnement à l'insertion socioprofessionnelle de l'utilisateur. Le développement des compétences de l'ETS ne peut se faire autrement que par l'alternance théorie/pratique. L'apprentissage de la pratique réflexive met en réseau quatre champs de formation, sources de professionnalisation du futur praticien.

Par une approche systémique inspirée des travaux de l'école de Palo Alto, l'auteur s'attache à situer cet apprenti réflexif au cœur d'un système global. La spécificité de cette approche se situe en l'interrelation des éléments repérés.

L'auteur fait évoluer une modélisation rendant visible toute la complexité à laquelle est confronté l'ingénieur formateur accompagnant l'apprenant dans son individualité. Ce dernier auteur/acteur de son projet de professionnalisation intègre un dispositif de formation en pleine réingénierie.

Les mutations actuelles renforcent la tripolarité de la formation et laisse une marge d'action à l'innovation en matière d'outils réflexifs. C'est alors que l'enquête auprès de trois responsables de filière met en évidence l'essor du journal de lecture, catalyseur de la réflexivité.

Mots clés :

Approche systémique, système, alternance, partenariat, accompagnement tutorial, professionnalisation, Eco-hétéro-autoformation, journal

Auteur :

Dorothée Poussin