



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

Année Universitaire 2012-2013

# **Vers une ingénierie de l'accompagnement tutorial**

**Etude menée auprès de deux tuteurs engagés  
au sein de la formation  
Assistant de Service Social**

Présenté par

*Christophe GIROUDEAU*

Sous la direction de Hervé Breton, Maître de Conférences associé

En vue de l'obtention du  
Master 2 Professionnel « Sciences Humaines et Sociale »  
Mention « Sciences Humaines et Epistémologie de l'Action »  
Spécialité « Sciences de l'Éducation et de la Formation »  
Parcours « Ingénierie et Fonction d'Accompagnement en formation 17 »

*« A force de reporter l'essentiel au nom de l'urgent, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel ».*

Edgar Morin

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier en premier lieu Hervé BRETON et Noël DENOYEL pour la qualité des accompagnements proposés lorsque les doutes envahissent le praticien-chercheur.

Je remercie avec autant de force et de sincérité mes proches qui, par le témoignage protéiforme de leur soutien, m'ont donné la force de mener à terme ce beau projet.

Je remercie mes enfants pour leur tolérance inextinguible.

Je remercie par ailleurs les personnes qui ont participé directement ou indirectement à la réalisation de ce travail.

Enfin, je remercie chaleureusement Jacques ACHARD, par qui tout a commencé...

# SOMMAIRE

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE 1 .....</b>	<b>11</b>
Chapitre 1 - La formation d'Assistant de Service Social : éléments contextuels .....	11
Chapitre 2 – Contexte de l'accompagnement formatif et tutoral.....	17
Chapitre 3 - L'alternance en formation initiale aujourd'hui.....	22
Chapitre 4 - Problématisation .....	32
<b>PARTIE 2 .....</b>	<b>36</b>
Chapitre 1 – L'ingénierie de l'alternance .....	36
Chapitre 2 - La formation d'ASS : les apprenants engagés.....	47
Chapitre 3 – La formation ASS : Les formateurs et les pratiques réflexives .....	56
Chapitre 4 - L'accompagnement selon la biprofessionnalité des tuteurs .....	65
Chapitre 5 - L'accompagnement tutoral à l'épreuve des compétences .....	78
<b>PARTIE 3 .....</b>	<b>94</b>
Chapitre 1 – Méthodologie employée.....	94
Chapitre 2 - Analyse et interprétation autour de l'ingénierie de l'alternance.....	104
Chapitre 3 - Analyse et interprétation autour de l'accompagnement tutoral .....	109
Chapitre 4 - Analyse et interprétation autour de la formation .....	121
Chapitre 5 - Vérification des hypothèses autour de l'accompagnement tutoral et préconisations .....	134
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>143</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERENCES ET INDEX .....</b>	<b>348</b>
Index par Auteur .....	349
Table des Figures .....	351
Références Bibliographiques .....	351
Table des sigles .....	356
Table des Matières .....	357

## INTRODUCTION GENERALE

La formation par alternance est une volonté politique réaffirmée ces dernières années. Les apports des formations dont le dispositif mixte les savoirs procéduraux et expérientiels sont incontestés. Pour autant, la mise en œuvre de tels dispositifs demeure un travail constant, nécessitant certaines clarifications. Selon Jeanne Schneider, « les questions soulevées portent aussi bien sur le terme même d'alternance qui recouvre des finalités, des objectifs et des dispositifs très divers, que sur les limites de son développement dans un contexte de raréfaction de l'emploi et dans le cadre d'un système de formation marqué par l'académisme qui, d'une manière générale, accorde peu de crédit à la valeur formative de l'expérience »<sup>1</sup>.

Nous voyons ici poindre l'ambiguïté ou la complexité, car la France accorde toujours une grande valeur à la reconnaissance des savoirs dits académiques. Cette reconnaissance semble se faire au détriment de ce que confère l'Apprentissage<sup>2</sup> en situation professionnelle. Très longtemps, les formations dites techniques et professionnelles ont été considérées comme davantage destinées et accessibles aux élèves les plus en difficulté dans le modèle traditionnel de l'école, comme si le fait de développer des compétences « techniques » était délié de tout processus mental et cognitif, l'aspect concret prévalant. La reconnaissance de l'apprentissage en situation expérientielle tarde donc.

La crise mondiale qui sévit depuis 2008 peut-elle redistribuer un peu les cartes ? Dans un contexte économique maussade, où le taux de chômage des pays européens est galopant, particulièrement en France (9,2% en 2011)<sup>3</sup>, où la précarité s'installe, s'engage nécessairement une réflexion de fond sur le modèle dominant. Comment favoriser l'insertion sociale et professionnelle des citoyens ?

---

<sup>1</sup> Schneider J., (2012), Les conditions de développement des formations par alternance, in *Education permanente* n°193, 2012-4. Page 9

<sup>2</sup> Apprentissage : nom masculin, action d'apprendre un métier. Fig. *faire son apprentissage, en être à son apprentissage*, se dit des premiers essais que l'on fait, in *Le nouveau petit Littré*, Beaujean A., (2009), dictionnaire de la langue française, le livre de poche, éditions Garnier, Paris, p.99

<sup>3</sup> INSEE [http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=0&ref\\_id=NATnon03345](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03345) - Nombre de chômeurs et taux de chômage selon le sexe et le diplôme en 2010

Cette recherche n'aura pas vocation à réfléchir à la situation de l'emploi et de la formation à l'échelle du pays, toutes formations et tous métiers confondus. Nous proposons d'entamer ici une recherche spécifique autour du métier et de la formation d'Assistant de Service Social.

Nous travaillerons au cours de cette recherche la question de l'alternance sous différents aspects en élargissant notre propos bien au-delà de la formation et du métier étudiés. Quatre raisons majeures justifient ce choix d'étude.

La première raison réside dans le fait que cette formation fonctionne historiquement selon le principe d'alternance, probablement depuis l'après-guerre et la professionnalisation devenue officielle en 1938.

La seconde raison, plus personnelle, m'inclut directement. J'ai moi-même suivi cette formation il y a 15 ans. Elle m'a permis d'obtenir un Diplôme d'Etat et d'exercer ce métier. Je suis aujourd'hui formateur en formation initiale ASS après avoir bénéficié de la double professionnalité de professionnel / tuteur.

La troisième raison qui me paraît revêtir un intérêt particulier réside dans le déploiement de l'alternance sur une formation longue, qui comprend au total 12 mois de périodes expérientielles.<sup>4</sup> Cela peut permettre d'observer de façon attentive la logique qui s'en accompagne.

Enfin, la quatrième raison, et non des moindres dans le contexte ci-dessus décrit, consiste à prendre la mesure de l'ambivalence de la situation. Cette formation par alternance, qui forme des professionnels à un métier, **rencontre des difficultés à mobiliser ses propres acteurs** : les candidats à la formation, et plus tard, les professionnels/tuteurs à l'intérieur même de la formation. Sans dramatiser la situation, il en va, selon moi, de la pérennité de

---

<sup>4</sup> Les stages s'effectuent au sein d'associations, de collectivités territoriales, d'entreprises...

cette formation, et *a fortiori* de ce métier vieux officiellement de 75 ans. Un certain nombre d'éléments seront abordés tout au long de ce travail afin de donner une meilleure lisibilité du phénomène.

Cette formation spécifique est donc une formation par alternance longue de trois ans et conduisant à l'obtention d'un Diplôme d'Etat (D.E). Nous verrons sa déclinaison au sein d'un centre de formation qui la dispense et nous nous attarderons sur sa mise en œuvre, qui questionne directement l'articulation des savoirs procéduraux et expérientiels en considérant les rôles respectifs des différents acteurs : les apprenants, les formateurs «école», les professionnels/tuteurs. A travers cette approche, nous tenterons d'analyser les différents niveaux d'implication et nous regarderons de façon critique la façon dont s'opère le dispositif. **Nous mettrons en lumière les rôles spécifiques de l'ensemble des acteurs en insistant tout particulièrement sur la professionnalité mal connue des tuteurs, au sein de cette formation.**

Comment est-il possible de conjuguer les espaces, les temporalités, les processus, les réalités existentielles et institutionnelles, les déstabilisations inhérentes ? Quelle place prend chacun des acteurs au regard de sa position ? Quid des apprenants, comme tiers des deux instances (le centre de formation et le « terrain ») ? Nous questionnerons également les attendus réciproques et nous nous intéresserons plus particulièrement à la biprofessionnalité des professionnels/tuteurs.

**A quel niveau se situe la difficulté dans la mise en œuvre d'un tel dispositif de formation ?** Manque d'intérêt de la formation réformée en 2004 ? Formation longue de trois ans validant un diplôme d'Etat au niveau III, mal reconnue ? Déficit de notoriété, d'engagement tripartite mêlant les candidats, les formateurs et les professionnels ? Dispositif d'alternance mal adapté à un contexte qui a beaucoup évolué au cours des dernières années ? Attrait restreint pour cette formation sociale dans un contexte socioéconomique morose recentrant l'individu sur sa propre condition ? Comment accompagner des personnes vers l'insertion socioprofessionnelle et la reprise d'autonomie lorsque l'on est soi-même, étudiant, en situation de précarité élargie (économique ou liée à la course aux projets existentiels) ?

Le travail de recherche élaboré en première année de ce master questionnait directement les pratiques des formateurs en centre de formation. Il visait à comprendre le travail effectué en amont et en aval par les formateurs accompagnant le processus de formation d'un groupe d'étudiants dédié, sur l'aspect de l'alternance. Ce travail consistait à interroger les méthodes utilisées pour favoriser l'émergence des compétences acquises et développées en situation professionnelle. En d'autres termes, intitulé « *Pratiques d'accompagnement collectif en formation ASS* », il questionnait fortement les modalités d'accompagnement des étudiants, par les formateurs, tout au long de ce processus de formation.

Dans la continuité de ce travail, je souhaite désormais m'attarder sur **l'accompagnement proposé par les tuteurs et sur la réciprocité des accompagnements pour favoriser une alternance intégrative**. Finalement, les apprenants sont symétriquement ou conjointement accompagnés par les formateurs et les tuteurs, mais dans quel espace commun ? Les tuteurs accompagnent aussi, puisque c'est leur métier, les publics qui s'adressent à eux et participent à la formation des étudiants en travaillant sur l'agir professionnel. **Mais les formateurs accompagnent-ils les tuteurs dans leur mission spécifique liée à l'alternance ?** Les formateurs sont-ils les mieux placés dans cet observatoire et dans une position détachée du terrain, donc une position *meta* ?

L'ensemble de ces questions nous amène plus précisément à réfléchir à l'accompagnement tutorial. De quoi parle-t-on ? Est-ce institué, si oui de quelle manière ? Est-ce une nécessité ? **La compétence d'accompagnement social ne suffit-elle pas à la possibilité d'accompagnement formatif, dans une configuration de transmission des savoirs en action ?** Sommes-nous dans les mêmes paradigmes ? L'adulte en formation est-il une personne qui a besoin d'être aidée, à l'instar d'une personne qui sollicite le service social ? Les pratiques d'accompagnement sont-elles les mêmes en définitive ? Où se situe le formateur « école » ? De quels besoins parle-t-on finalement ? En quoi cette forme d'alternance peut être dite intégrative ? Quelle place est donnée à l'autoformation, à la réflexivité, à l'individuation ?

Bien entendu, l'ensemble de ce questionnement confèrera toujours une place centrale aux apprenants, des adultes en formation, qui vivent la formation professionnelle dans un



contexte et une époque qui n'est pas celle qu'ont connue formateurs et tuteurs au moment de leur propre formation. Quels référents communs demeurent alors, pour ce qui concerne la formation initiale ? Sur quels aspects particuliers et généraux sont fondés les savoirs expérientiels des tuteurs ayant vécu, en d'autres époques, cette formation ?

Ce travail sera mené sous l'angle de la recherche-action, plaçant le chercheur dans une posture particulière qui sera plus largement développée en partie méthodologie, mais il est important de préciser ici que : « le chercheur joue alors son jeu professionnel dans une dialectique qui articule sans cesse l'implication et la distanciation, l'affectivité et la rationalité, le symbolique et l'imaginaire, la médiation et le défi, l'autoformation et l'hétéroformation, la science et l'art. »<sup>5</sup> Il est utile de préciser également que « le chercheur en recherche action n'est ni un agent d'une institution, ni un acteur d'une organisation, ni un individu sans appartenance sociale, par contre il accepte éventuellement ces différents rôles à certains moments de son action et de sa réflexion. Il est avant tout un sujet autonome et plus encore un auteur de sa pratique et de son discours. Le processus d'autorisation – devenir son propre auteur – selon Jacques Ardoino (*Education et politique*, 1977) le conduit avec d'autres, à produire dans l'inachèvement, un groupe-sujet dans lequel viennent jouer les conflits et les imprévus de la vie démocratique »<sup>6</sup>.

Le processus de la nouvelle recherche-action précise notamment « qu'elle est fondée sur l'assomption du fait qu'il s'agisse d'une connaissance pratique, c'est-à-dire que la question de la vérité sera tranchée par sa relation à la pratique. La notion de pratique désigne chez les auteurs une action informée et impliquée. Ils utilisent la notion de praxis en référence à Jürgen Habermas : il s'agit d'une action informée par une théorie et associée à une stratégie ».<sup>7</sup>

J'ai donc conscience, en choisissant cette approche, du niveau d'implication qui sera le mien et qui transformera mon cadre de référence en même temps qu'il viendra objectiver

---

<sup>5</sup> Barbier R., (1996), *La Recherche Action*, Editions Anthropos, collection ethnosociologie, Paris, p8

<sup>6</sup> Barbier R., *ibid* p8

<sup>7</sup> Barbier R., *ibid* p 39

mes présuppositions. Mais la volonté qui est la mienne d'être un acteur de changement me place nécessairement au rang de partie prenante de cette recherche<sup>8</sup>.

Cette recherche s'engagera sur une approche contextuelle suffisamment développée et précise afin d'illustrer un dispositif d'alternance complexe en raison des apprentissages peu techniques et des compétences à acquérir peu centrées sur les connaissances. Cette formation est davantage centrée sur le processus réflexif des apprenants qui se professionnalisent dans le cadre très particulier de la relation d'aide en intervention sociale. Cette partie contient des éléments de connaissance du métier et de la formation d'Assistant de Service Social sur différents plans : réglementaires, institutionnel, et historique. Ces apports sont utiles pour mieux cerner les enjeux et les implications à divers niveaux qui conditionnent entre autres la mise en œuvre du dispositif d'alternance. Cette partie propose un questionnement large et progressif qui aboutira à la formulation d'une question de recherche et de deux hypothèses.

Afin de circonscrire l'objet de cette recherche, nous opérerons des choix conceptuels ciblés qui viendront éclairer les concepts émergés du questionnement, à savoir notamment : l'ingénierie de l'alternance, l'accompagnement, le tutorat. Ces apports théoriques nous permettront de recentrer davantage notre réflexion afin d'évoluer vers une meilleure connaissance et appréhension du phénomène étudié. Ce travail sera préparatoire à l'exploration de terrain et déterminera des axes prioritaires de recherche.

La troisième partie présentera de façon étayée la méthodologie de recueil des données et l'analyse de contenus. Ces apports complémentaires permettront d'avoir une vision pratique donnant ainsi la possibilité de confronter les différentes réalités perçues. Cette partie aboutira à des préconisations d'action reposant sur la validation ou l'infirmité des hypothèses proposées en début de recherche.

---

<sup>8</sup> Précisions complémentaires accessibles en partie 3, chapitre 10

# PARTIE 1

Cette première partie a pour objectif de mettre en perspective des éléments de connaissance et de questionnement autour de la formation et du métier d'ASS pour mieux cerner les rôles et places des acteurs concernés. A travers la dimension de l'alternance, nous serons amenés à questionner la mise en œuvre des interactions entre théorie et pratique et à interroger le rôle des tuteurs autour des compétences développées pour accompagner les publics. Nous interrogerons les réalités de la formation et du contexte professionnel, chacun mouvant selon les époques et les réformes. Nous aurons également une approche centrée sur les tuteurs quant à la place prise dans le système de l'alternance, quelque peu mis à mal au sein de cette formation.

## **Chapitre 1 - La formation d'Assistant de Service Social : éléments contextuels**

Le mot formation, étymologiquement vient du latin *formatio*, et signifie forme, confection<sup>9</sup>.

Selon Francis Tilman : « dans le schéma idéal, la formation en alternance se déroule dans deux lieux qui, ensemble, concourent à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier, sans qu'il soit procédé, *a priori*, à des spécialisations, les apprentissages pouvant s'effectuer aussi bien sur les lieux de travail que dans l'établissement de formation. On parle ici d'alternance articulée ou, mieux encore, d'alternance intégrative ». <sup>10</sup>

La portée de l'alternance est prépondérante dans cette formation. Le métier d'assistant de service social comprend à parts égales, selon nous, une colonne vertébrale reposant sur un pilier relationnel et un pilier technique. Les deux se conçoivent théoriquement et

---

<sup>9</sup>CNRTL [www.cnrtl.fr/etymologie/formation](http://www.cnrtl.fr/etymologie/formation) Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

<sup>10</sup> Tilman F., (2012), Théorie de la formation : les dispositifs, in *Education permanente*, n°193, 2012-4. p 25

s'apprennent pratiquement. Revenons sur cette formation et tentons d'en appréhender les contours au sein du centre de formation choisi.

### **1.1 Questionnement sur le sens de cette formation longue de trois ans**

Se former, se transformer, faire le chemin, est une entreprise nécessairement continue et ardue. Se professionnaliser consiste à changer d'état, à acquérir non seulement de nouveaux savoirs (information, connaissances), mais aussi à devenir capable d'agir avec compétence dans un contexte donné.

La formation d'ASS en trois ans est-elle une formation longue ? Les candidats qui se présentent au concours d'entrée en formation sont de moins en moins nombreux et de plus en plus jeunes si l'on se fie à la typologie actée ces dernières années. Pour la promotion ayant intégré la formation 2011/2014, près de 80% des candidats retenus viennent d'obtenir leur baccalauréat avec une moyenne d'âge de 18 ans. La question centrale des responsabilités et de l'adversité vécue par les personnes accompagnées situe bien le besoin de formation. Nous nous garderons de toute corrélation hâtive entre l'âge et le bagage expérientiel. C'est le vécu qui, de fait, n'a pas encore permis de multiplier les questionnements professionnels (à la différence des questionnements existentiels) et de travailler la maturation des expériences.

Les trois années de formation doivent donc permettre d'accumuler un minimum (ou un maximum ?) d'expérience afin de se préparer à devenir professionnel, autonome, sans tuteur. Chaque année de formation est marquée par la rencontre avec une réalité professionnelle dans une institution avec ou sans professionnel du métier (en 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> année pour les raisons que nous évoquerons ci-après). Cette alternance doit permettre aux étudiants de mettre à l'épreuve ce qui a pu être enseigné de façon didactique en centre de formation ou au contraire travailler de façon inductive à partir du terrain (en 3<sup>ème</sup> année, le stage débute fin septembre, soit seulement 3 semaines après la rentrée, il dure 5 mois).

Le questionnement porte ici sur le profil des étudiants : sont-ils majoritairement prêts à intégrer cette formation ? Quelle est leur niveau d'implication et d'appropriation possible compte tenu des exigences du métier et de la diminution des prérequis à l'entrée en formation ? Comment se projettent-ils dans cette formation qui laisse moins de temps pour développer davantage de compétences, comme nous allons le voir dans la partie suivante ?

### **1.2 Compétences nouvelles visées depuis 2005**

Il semble que cette formation ne soit peut-être pas si longue, en définitive. D'autant que la réforme du D.E a occasionné un changement en profondeur puisque de nouvelles compétences sont visées, notamment autour d'une méthodologie de travail collective (ISIC)<sup>11</sup>. Ce nouveau déploiement ne se substitue pas à ce qui était exclusivement travaillé auparavant, l'approche individuelle (ISAP)<sup>12</sup>, mais s'est fait une place quantitativement quasiment aussi importante sur le volume horaire de la formation sans pour autant allonger la durée des trois ans. Autrement dit, les étudiants ont moins de temps pour aller au bout du processus de formation sur l'approche individuelle tout en devant travailler parallèlement, ce second processus. Bien que les deux méthodologies aient nombre de points de convergence, il n'en reste pas moins que le travail à fournir paraît conséquent dans un temps trop souvent compté.

Il est nécessaire de prendre en compte également l'ouverture de la formation sur des structures telles que les centres sociaux, les associations type planning familial, lutte contre l'illettrisme (pour ne citer qu'elles) qui accueillent désormais des étudiants proposant l'encadrement tutoral par un professionnel autre qu'un(e) assistant(e) de service social (directeur de centre, animatrice socioculturel, conseiller etc.). Le questionnement autour de la transmission par les pairs ou non-pairs en situation réelle s'en trouve enrichi et l'apprentissage peut ainsi se faire non plus selon un modèle, imposé ou proposé, mais selon le principe de discrimination (au sens éducatif du terme), consistant à comparer les postures, la diversité des contraintes, les convictions etc.

---

<sup>11</sup> Cf. mémoire présenté en vue de l'obtention du Master 1 en ingénierie de la formation pour davantage de précisions. ISIC = Intervention Sociale d'Intérêt Collectif

<sup>12</sup> Ibid. ISAP = Intervention Sociale d'Aide à la Personne

Comment a été considéré **le rôle de ces nouveaux tuteurs** provenant d'autres horizons ? Quel a pu être leur apport à la formation étant donné leur regard spécifique ? **Quelles peuvent-être leurs motivations à œuvrer en faveur des apprenants** inscrits dans cette formation plutôt que de participer à la formation d'autres futurs professionnels en lien direct avec leur professionnalité première ? Il est utile maintenant de s'arrêter sur le déroulement choisi par le centre de formation pour tenter de mieux comprendre les passerelles et besoins réciproques.

### **1.3 Déroulement programmé de l'alternance**

L'accent est mis sur l'individualisation des parcours de formation, ce qui est un vrai pari pédagogique lorsqu'on encadre environ 190 étudiants (10 formateurs dont 2 à temps plein). Néanmoins cela reste une spécificité de notre centre de formation et nous sommes attachés à cette ingénierie qui doit maximiser la sécurisation du parcours de chacun. Cette réalité se traduit dans les chiffres nous permettant d'obtenir un taux de réussite de 94%<sup>13</sup> au Diplôme d'Etat lors de la session de juin 2012.

Cette formation étant une formation professionnelle, les périodes d'alternance s'échelonnent sur les 3 années « scolaires ». Un partenariat est donc établi avec ce que l'on nomme, depuis la réforme du DEASS, les sites qualifiants (Institution d'accueil). Cet apport nouveau est essentiel, car la dimension d'accueil du stagiaire ne se limite plus au seul professionnel qui a proposé sa collaboration, mais implique de fait tout l'environnement de travail où chacun des membres présents peut être amené à participer à la formation du stagiaire<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Donnée issue de la DRJSCS pour la session de juin 2012, à l'issue du jury plénier

<sup>14</sup> Se reporter à la charte de l'alternance des formations sociales disponible en annexe

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

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

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

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

Il s'agit bien ici d'une pédagogie d'accompagnement au sein de l'alternance au sens où l'entend Michel Develay qui précise que « seuls un tutorat efficace, un suivi des périodes en entreprises, des échanges et des analyses de pratiques, des espaces de médiation professionnelle, des bilans d'expérience, un pistage des organisateurs de l'action, une mise en écriture, une éducation des choix, des contrats d'objectifs peuvent permettre la prise en compte de la dimension hautement singulière de tout apprentissage et accompagner l'apprenant dans ses apprentissages »<sup>15</sup>.

Nous offrons la possibilité aux étudiants de choisir, en fonction des terrains de stage disponibles et du conseil pédagogique, d'effectuer les deux stages longs (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année) selon leurs préférences chronologiques, l'un devant être à dominante collective afin

---

<sup>15</sup> Develay M., (2007), in Education Permanente n°172/2007-3, dossier : *l'alternance, pour des apprentissages situés*, coordonné par Solveig Fernagu-Oudet, page 9

de développer l'acquisition de la méthodologie spécifique, l'autre à dominante individuelle, pour les mêmes raisons.

Notre questionnement commence à situer la question de l'**alternance** que nous reprendrons en partie 2, chapitre 1 plus en profondeur. **La formation repose en effet sur ce dispositif qui est une condition nécessaire à la professionnalisation et qui place ainsi les tuteurs au premier plan.** Cela nous amène à nous demander **quelle est la considération par le centre de formation de l'importance de l'alternance et donc de ses acteurs que sont les tuteurs et autres membres des sites qualifiants.** Quelle coopération en amont et en aval est officialisée pour permettre la réalisation des projets de formation individuels ? Regardons ce que les évolutions nécessaires liées à la réforme ont produit à ce jour.

#### **1.4 Evolution de la formation**

La formation initiale a été profondément remaniée depuis la réforme passant d'une logique disciplinaire à une logique de compétences. La compétence ne pouvant s'éprouver qu'en situation professionnelle<sup>16</sup>, il semble que le rapprochement entre la formation et l'action devienne ainsi plus évident, dans l'intention en tous les cas. De la même façon, comme nous l'avons vu précédemment, les « terrains de stage » ont évolué et sont estampillés désormais « sites qualifiants », donnant aussi une nouvelle dimension, une nouvelle implication et une portée plus large, reconnus en lieu d'expérimentation, puis en lieu d'expériences. Il faut enfin rappeler que la refonte de la formation, à l'occasion de la réforme, s'est opérée à partir d'une étude approfondie de terrain visant à repérer, pour les codifier, l'ensemble des actes professionnels<sup>17</sup>.

**La volonté de travailler la question de la formation dans une certaine forme de réciprocité est donc renforcée.** Pour autant, de quelle étude épistémologique dispose le centre de formation pour réfléchir à cette nécessaire adaptation du produit de formation aux besoins « du terrain » quant à la formation des futurs professionnels ? Autrement dit,

---

<sup>16</sup> cf. conclusion du mémoire produit en Master 1

<sup>17</sup> Référentiels disponibles en annexes 6, 7, 8



quel est l'indicateur aujourd'hui que le centre de formation forme, pour sa part, les futurs professionnels de façon adéquate à la nouvelle réalité sociale et professionnelle du métier ? Quel est son crédit, quelle est sa légitimité, sa reconnaissance ? Est-elle observée et critiquée par le champ professionnel ? Est-elle elle-même autocritique ?

## **Chapitre 2 – Contexte de l'accompagnement formatif et tutorial**

La formation conçue autour de l'alternance engage donc formateurs et tuteurs dans un accompagnement formatif auprès des adultes en formation. En progressant vers le questionnement du dispositif d'alternance, il est pertinent ici de s'interroger sur les modalités d'accompagnement proposées par chacun. Nous situerons tout d'abord ce que prévoit le projet pédagogique dans le cadre de « l'accompagnement pédagogique » et nous essaierons d'ouvrir notre réflexion sur les aspects formatifs. Il sera utile, à ce stade, d'interroger nos représentations quant à la place prise ou laissée par les tuteurs, alors que la pénurie de stages depuis plusieurs années, met la situation de l'alternance en tension constante.

### **2.1 Ingénierie de l'accompagnement formatif**

Nous avons vu en point 1.3 que notre projet pédagogique prévoyait l'accompagnement individuel des adultes en formation, notamment en amont du stage et dans le suivi. Il prévoit également la mise en œuvre d'un accompagnement collectif par le formateur, désigné référent sur les 3 années, d'un même groupe de 8 à 10 étudiants. L'intention pédagogique est de garantir une cohérence dans la progression visée par les étudiants tout en sécurisant au maximum leur parcours. La dimension de l'accompagnement collectif est centrale, les principes de fonctionnement du groupe étant clairement posés d'emblée (respect de la confidentialité, attitude de non jugement, soutien etc.).

Hormis ces temps de rencontres programmés avant le départ en stage, pendant le stage et au retour du stage, il existe d'autres moments formatifs formalisés tels que les entretiens d'évaluation sommative (en fin d'année pour le passage en année supérieure) en

individuel, et la disponibilité du formateur par mail ou en face à face dans des temps non prévus à l'avance.

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

Cet aspect qui consiste à exploiter, avec les étudiants/acteurs, les expériences vécues lors des périodes d'alternance dans une dimension intégrative des apports théoriques, me paraît d'une richesse incommensurable, si les formateurs parviennent à travailler l'individuation<sup>18</sup> de chacun des 8 à 10 étudiants. Nous comprendrons mieux ce que recouvre cet aspect en partie 2 (3.3).

Au-delà de ce cadrage bien pensé et aujourd'hui fluide, la question du suivi demeure une sérieuse piste de réflexion. **La personnalisation possible par la rencontre en amont du stage a pour but de faciliter des échanges éventuels, qui seraient surtout à l'initiative du tuteur dans le besoin ou le souhait de partager ses questionnements sur la progression de l'étudiant. Or, dans les faits, les seules sollicitations directes de la part des tuteurs existent lorsque l'étudiant est en difficulté avérée dans sa progression.** Le formateur, lui, n'assume pas non plus de fonction de suivi du stage en prenant contact avec la structure et le tuteur à intervalle régulier comme cela peut se pratiquer dans certains centres de formation. Il ne s'agirait pas de « contrôler » le bon déroulement du stage, mais de manifester une vraie présence et une préoccupation réelle au bon déroulement de l'engagement pris réciproquement.

**Quel regard portent les formateurs sur ces aspects particuliers ? Quelle place est donnée ici aux tuteurs, et en vue de quelle collaboration ?** Car, en effet, la dimension intégrative situe le va-et-vient et intéresse nécessairement chacune des entités et l'ensemble des acteurs. En quoi ce modèle engage-t-il finalement les tuteurs ? Il est bon de poser la question et de tenter désormais de mieux visualiser leurs aspirations éventuelles.

---

<sup>18</sup> Rey A., (sous la direction de) (2012), op-cit tome 2 p.1710 : individuation = du latin scolastique, *individuatio* « fait de devenir un individu, d'être doté d'une existence singulière », dérivé de *individus*

## **2.2 Réflexion sur l'engagement et la réticence des professionnels/tuteurs**

La rencontre des professionnels sur des temps formalisés, que nous développerons un peu plus tard, permet régulièrement l'expression d'un certain nombre d'interrogations, de doutes, d'incompréhensions. Il ne s'agira pas ici d'en juger, mais d'accueillir ce qui aura pu être recensé comme autant d'indicateurs utiles à la réflexion dans une perspective méliorative.

Qu'expriment les professionnels et quel est le niveau de prise en compte par le centre de formation ? Quel regard portent les tuteurs sur la formation réactualisée ? Quel accompagnement formatif sont-ils prêts à proposer ? ***A contrario, quels obstacles réels ou fantasmés se dressent comme des pistes à explorer dans ce questionnement incessant, relatif à la pénurie de stages ?***

Il n'existe pas de listing, ni de document quelque peu officiel, ou un verbatim des souhaits et manquements pointés par les professionnels.

Nous nous proposons ici de donner accès, sans interprétation aucune, à un « contenu brut » recueilli au fil des 4 dernières années auprès de certains professionnels rencontrés à l'occasion de la mise en stage ou démarche de prospection directe :

- « la formation a changé depuis la réforme du D.E et elle forme les futurs professionnels à un nouveau métier » ;
- « la logique articulant les 4 domaines de compétences<sup>19</sup> est peu accessible » ;
- « le centre de formation demande trop de travail aux étudiants qui sont préoccupés par leurs écrits sur leur temps de stage » ;
- « je ne conçois pas d'accueillir seule un étudiant, car c'est une responsabilité importante » ;
- « je n'ai jamais accueilli de stagiaire, c'est un engagement tout de même » ;

---

<sup>19</sup> Cf. référentiels en annexe

- « je ne suis pas formé(e) pour accueillir un stagiaire » ;
- « je n'ai pas le temps de former un stagiaire, compte tenu de ma charge de travail » ;
- « l'institution qui m'emploie est en restructuration, ce serait très inconfortable pour un étudiant en stage. » ;
- « c'est compliqué d'accueillir un étudiant, on nous en demande toujours plus et ça prend du temps d'avoir quelqu'un avec soi au quotidien si on veut vraiment partager » ;
- « nous allons bientôt changer de locaux, ce n'est pas évident d'accueillir quelqu'un alors que nous n'aurons plus nos repères » ;
- « vous avez parlé de domaine de compétences dans votre présentation, qu'est-ce au juste ? » ;
- « je travaille à temps partiel, ce serait trop de travail de prendre un étudiant en stage » ;
- « en situation professionnelle on est sur le faire, mais on n'a pas la théorie » ;
- « je trouve qu'il est normal de participer à la formation des futurs collègues, car on a eu besoin de ça nous aussi, avant » ;
- etc.

A travers ces quelques exemples ressurgis de la mémoire, ou recueillis auprès de l'équipe, il me semble que différents points essentiels sont abordés : **le manque d'information, l'inconnu de ce qu'a produit la réforme, la peur de ne pas être à la hauteur, les freins liés au contexte mouvant dans le travail social et ses réorganisations nombreuses, le cloisonnement entre théorie et pratique, la non représentativité du formateur « école » comme garant du processus de formation.** D'autres items expriment davantage le souvenir d'avoir eu les mêmes besoins et de prendre aujourd'hui ce rôle de tuteur. Le fait d'accueillir seule semble être une crainte aussi par rapport à la responsabilité de participer à la formation d'un adulte.

Au-delà des constats, se pose la question de la prise en compte de ces paroles. De quelle instance de réflexion disposons-nous pour les « traiter », du moins les aborder et les réfléchir ? En termes d'innovation, quelles propositions faisons-nous à l'issue de chaque bilan d'année qui rend émergente cette réalité criante de la pénurie de stages ? Quelle

réciprocité existe avec le « terrain » ? Nous avons évoqué la notion de partenariat précédemment, s'exerce-t-il autrement que parallèlement, en dépit de l'objectif commun ?<sup>20</sup> Pour quelles raisons est-ce si important de s'en préoccuper ?

### **2.3 Enjeux pour la profession d'Assistant de Service Social**

L'intérêt de cette recherche se situe, entre autres, dans l'urgence de la situation qui questionne directement « l'essentiel<sup>21</sup> » dans le rapprochement opéré par Edgar Morin en présentation de cette recherche. Alors que d'autres formations ont rogné sur l'alternance<sup>22</sup>, que serait cette formation sans visée expérientielle et intégrative ? **Peut-on apprendre à être en relation d'aide, à développer des postures adaptées, à entendre la souffrance de l'Autre, en somme à accompagner, si l'on ne se réfère qu'à des savoirs procéduraux ?**

A l'occasion de notre recherche précédente, nous avons fait état d'une réflexion autour des convictions et de l'engagement des futurs professionnels. Si l'on prend un peu de recul et que l'on regarde la formation et le métier aujourd'hui, les clignotants sont orange très foncé... Le nombre de candidats portant leur intérêt sur ce métier et cette formation décroît dangereusement au point qu'en France la plupart des centres de formation sont obligés de recourir à une deuxième<sup>23</sup>, voire à une troisième sélection afin de maintenir l'évaluation du potentiel des candidats (prérequis) comme une adéquation possible entre le projet professionnel et la formation proposée. Une fois admis, les apprenants découvrent la complexité et les freins qui se présentent (articulation relativement cloisonnée des 4 domaines de compétences qui sont pourtant concordants pour travailler la pratique professionnelle, temps de formation dense à raison de 35 heures par semaine, contexte du travail social difficile etc.), puis ils se confrontent à la question des stages que nous avons évoquée largement et ils découvrent, une fois en stage, qu'ils sont peut-être parfois, non

---

<sup>20</sup> *Il est utile de préciser que depuis cette année, le centre de formation propose plusieurs journées d'informations aux tuteurs pour leur permettre de se familiariser avec l'articulation du projet pédagogique mettant en œuvre les quatre domaines de compétences.*

<sup>21</sup> « A force de reporter l'essentiel au nom de l'urgent, on finit par oublier l'urgence de l'essentiel », Edgar Morin.

<sup>22</sup> <http://www.iufm.fr/devenir-ens/se-former/fi.html> (en IUFM : 40 jours dans la limite de 6 semaines)

<sup>23</sup> Ce sera le cas du centre de formation au sein duquel j'exerce cette année pour la première fois.

pas des sujets, non pas des acteurs, mais des révélateurs de deux logiques institutionnelles qui ne se rencontrent pas à tous les coups...

**L'alternance constitue-t-elle aujourd'hui un problème ?**

### **Chapitre 3 - L'alternance en formation initiale aujourd'hui**

L'alternance est l'un des poumons de la formation initiale d'ASS. La réforme que nous avons brièvement évoquée, devait permettre d'adapter la formation aux réalités « de terrain » et ainsi repenser la formation pour ne pas la rendre obsolète. Il est intéressant de s'arrêter quelques instants sur les perceptions que nous pouvons avoir des réalités professionnelles telles que partagées de façon plus ou moins informelles. Nous verrons ensuite comment les institutions peuvent prendre place au sein du dispositif de formation grâce au Conseil Technique et Pédagogique et nous questionnerons comment le rôle de chacun est perçu selon les deux balanciers de la théorie et de la pratique. Il sera pertinent de mesurer l'étendue des besoins qui nous guidera sur la réflexion partenariale.

#### **3.1 Eléments de connaissance sur les pratiques professionnelles**

Exercer le métier d'Assistant de Service Social sous-tend un perpétuel questionnement de fond mettant en jeu ses propres valeurs, les valeurs de la profession, les politiques sociales relayées par les institutions, les normes de la société, une certaine vision collective en référence au code de déontologie, une éthique personnelle de responsabilité, mais aussi parfois de conviction comme le précise Hegel, un travail réflexif pour une quête de sens sans cesse renouvelée, la confidentialité due aux personnes accompagnées, la responsabilité pénale en lien avec le respect du secret professionnel, l'instabilité chronique engendrée par le rôle d'interface de l'Assistant de Service Social entre les personnes et les institutions le plus souvent assumé, malgré les écarts souvent considérables... C'est un métier en évolution permanente, perméable à son environnement socio-politico-économique.

Travailler dans le cadre de la relation d'aide, face à l'humain dans toute sa complexité (étymologie, du latin *complexus* : « fait d'éléments imbriqués »<sup>24</sup> , « qui embrasse ou contient plusieurs idées, plusieurs éléments<sup>25</sup> »), engage le professionnel dans cette dimension, dont protège le statut professionnel dans les métiers plus techniques.

Exercer ce métier c'est donc notamment se construire une identité<sup>26</sup> professionnelle (Du latin : *identitas*, dérivé du latin classique de *idem*<sup>27</sup>), tel est l'un des objectif prédominant au cours de la dernière année de formation. Vaste programme, lorsque l'on précise que l'identité se dessine par mimétisme et opposition à ses pairs, qu'elle interroge chacun dans ce qu'il a de plus profond et surtout qu'elle implique une introspection qui demeure toujours une démarche impliquante, voire douloureuse dans la conscientisation de ce qu'a été son histoire et sa vie jusqu'alors. Nous développerons en deuxième partie quelques aspects touchant à l'autoformation qui nous permettront de mieux saisir l'étendue de ce « chantier intérieur » et nous apporterons des éclairages théoriques sur le concept d'identité.

Une pluralité de pratiques comprend donc la composition d'identités professionnelles diverses mêlées à des contextes d'exercice du métier tout aussi divers, par les missions dévolues et la nature du public accompagné. L'accompagnement social ne sera pas pratiqué de la même façon lorsque le cadre institutionnel comprend des missions spécifiques générales (accès aux droits, prévention et protection de l'enfance, développement de l'insertion socioprofessionnelle etc.) ou des missions spécifiques particulières (maintien dans l'emploi, maintien à domicile, protection des majeurs vulnérables etc.). On distingue ainsi le service social polyvalent et généraliste (service social départemental dépendant du Conseil Général, par exemple) et le service social spécialisé (service social d'entreprise, par exemple).

---

<sup>24</sup> Rey A., (sous la direction de), (2012), Nouvelle édition, Dictionnaire historique de la langue française, Dictionnaires Le Robert, Paris, tome 1, p. 286 (complexe)

<sup>25</sup> (2009), Le nouveau petit Littré, le livre de poche, éditions Garnier, Paris, p. 385

<sup>26</sup> Identité : qualité qui fait qu'une chose est la même qu'une autre, que deux ou plusieurs choses ne sont qu'une. Conscience qu'une personne a d'elle-même, in *Le nouveau petit Littré*, (2009), dictionnaire de la langue française, le livre de poche, éditions Garnier, Paris, p.1014

<sup>27</sup> Rey A., (sous la direction de), (2012), op-cit, tome 2, p.1673

La complexité du métier paraît renforcée en raison de la mouvance des repères pour les professionnels et les institutions. Bien que n'étant pas contraints à une obligation de résultats, principe inhérent à la relation humaine et impliquant deux parties au moins, la « culture du résultat » semble avoir pris le pas dans notre société actuelle, au point d'utiliser le terme spécifique de quantofrénie<sup>28</sup>. On sait bien que l'accompagnement en tant que processus nécessite une phase de conscientisation et d'identification des difficultés avant d'escompter le changement, duquel, du reste, la personne aidée doit être entièrement partie prenante. Là où le temps nécessaire était conféré à l'accompagnement social voilà encore une décennie, c'est désormais une logique de gestion des moyens qui domine.

**Face à cette évolution du contexte de travail, quelle conception du métier engage, ou peut engager, aujourd'hui les professionnels dans le tutorat ?** Comment peut être travaillée la question de l'identité professionnelle, notion clé et objectif avoué de la troisième année de formation, alors que le travail social modifie ses propres repères ? Nous ne savons pas ici, car nous n'avons pas mené d'enquête, comment les professionnels vivent leur métier, dans l'ensemble, mais il pourrait être intéressant de mieux connaître les aspirations à perdurer dans le métier.

Par ailleurs, le fait pour les professionnels de rendre compte de leur activité, comme le prévoit leur code de déontologie, se fait moins sur les aspects qualitatifs que sur les aspects quantitatifs. Autrement dit, on juge de plus en plus aujourd'hui de la compétence des professionnels selon le ratio coût de fonctionnement pour la structure / atteinte des objectifs fixés dans l'accompagnement (entrée et sortie dans le dispositif de Revenu de Solidarité Active, par exemple). Mais ce serait nier l'essence même de l'Autre dans son besoin ou sa difficulté et réduire à néant les compétences des professionnels que de se limiter à cette approche strictement comptable. Travailler et agir sur les processus de deuil, de changement, pour ne citer que ceux-ci, demande effectivement du temps, rendu plus ou moins élastique par la possibilité relative des personnes accompagnées à s'inscrire dans lesdits processus. La compétence, si nous devons les globaliser, consiste bien à accompagner une personne vers l'autonomie, donc à devenir réflexive sur son parcours de vie et ses choix pour redevenir actrice.

---

<sup>28</sup> Quantofrénie = obsession du chiffre.



**Pouvons-nous faire un parallèle entre cette mouvance des repères professionnels et la réticence des professionnels à accueillir des stagiaires ?** Ceci n'est à considérer que comme une hypothèse, mais nous posons la question suivante : comment les professionnels critiquent-ils eux-mêmes leur agir professionnel dans cette combinatoire alliant rationalisation du travail et considération intacte pour l'Autre ?

Un autre aspect implicite dans le paragraphe précédent concerne la question de l'Être même, avant de développer l'agir. Que vit aujourd'hui le public qui s'adresse au service social ? Nous nous garderons de réduire les personnes aux problématiques qu'elles rencontrent, mais nous pouvons au moins poser le fait que leurs difficultés peuvent entraver leur fonctionnement, les empêcher, et par extension créer des situations d'agressivité dues à la peur et à l'insécurité dans le moment vécu. Comment se vit alors l'accompagnement social ? De quelle relation d'aide parle-t-on aujourd'hui ? **Nous sommes obligés d'interroger l'évolution des pratiques dans cette perspective de formation des adultes.** Les Institutions donnent-elles un éclairage au centre de formation des situations vécues ?

**L'évolution du métier à laquelle nous avons précédemment fait référence produit, par effet ricochet, une réaction sur la formation des adultes en formation initiale ASS.** Le questionnement porte sur l'actualisation de la formation tenant compte des nouvelles contraintes professionnelles dans un souci de préparation adéquate des futurs professionnels. **Il est nécessaire de s'intéresser aux initiatives instituées ou provoquées dans le sens d'une adéquation du produit de formation aux réalités professionnelles.**

### **3.2 Rapprochements existants tuteurs / formateurs**

Le centre de formation travaille en collaboration avec les professionnels, ceci ne fait aucun doute. Ainsi, les rapprochements existent à l'occasion des stages prospectés et suivis, comme nous l'avons vu, mais aussi sur des temps formatifs autres, tels que l'évaluation des productions écrites réalisées par les étudiants pour valider les modules à l'intérieur des domaines de compétences. Nous avons institué ce que l'on nomme des « appels à candidatures » auprès des sites qualifiants, après avoir recensé nos besoins en « pôles

correcteurs » et en « jurys ». En effet, pour préparer les étudiants aux épreuves du D.E, lors de la troisième année de formation, nous constituons des jurys pour le domaine de compétences 1 et le 2 (soutenance du dossier de pratiques professionnelle et du mémoire d'initiation à la recherche).

**Nous sommes donc amenés régulièrement à solliciter des professionnels, leur permettant ainsi, de se saisir des travaux que nous proposons aux étudiants et de participer à leur évaluation. Nous notons une contribution volontaire qui traduit un investissement des professionnels dans la formation.**

Deux remarques s'imposent. La première consiste à reconnaître les apports des professionnels pour leur regard « professionnel » sur les travaux proposés en centre de formation incluant un volet souvent théorique. **Nous n'avons pas de difficulté à mobiliser un nombre suffisant de correcteurs, que ce soient sur les travaux écrits ou les jurys blancs et jurys de sélection.** L'offre des professionnels est même bien au-delà de nos besoins. Certains ont la possibilité d'intervenir, avec autorisation de leur employeur, sur leur temps de travail et remplissent à ce moment-là une mission à laquelle souscrit l'employeur. D'autres interviennent sur leur temps personnel de façon gracieuse ou rémunérée par le centre de formation. *A contrario*, les formateurs ne sont pas conviés sur les sites qualifiants, occasionnellement, dans ce qui pourrait être une volonté de maintenir des liens de coopération. Les rencontres qui sont formalisées sont en lien avec la dimension de l'alternance lorsque le partenariat est institué.

L'alternance ici permet aux professionnels de prendre une place dans le processus de formation, ce qu'ils font volontiers. **Le côté ponctuel des contributions ici sollicitées explique-t-il l'engouement des professionnels, contrairement aux propositions de stage ?** Le volet formatif lié à l'évaluation des travaux s'apparente-t-il davantage à une posture de formateur qui serait recherchée par les tuteurs ?

La seconde remarque consiste à dire, qu'en dehors du réseau constitué et des coopérations d'un temps, les questionnements d'intérêt ou de connaissance émanant du terrain sont peu

nombreux et se situent surtout de façon informelle ou à l'occasion d'un espace ouvert à intervalle régulier dénommé le Conseil Technique et Pédagogique que nous nous proposons maintenant de mentionner dans son rôle et sa constitution.

D'après les textes<sup>29</sup>, le Conseil Technique et Pédagogique (CTP) a un rôle consultatif et se réunit trois à quatre fois dans l'année scolaire. Il participe à la réflexion et la mise en œuvre du projet de formation sur le plan théorique (groupes à thèmes, analyse, critique des contenus présentés par les formateurs, propositions, priorités à traiter), sur le plan pratique (procédures de mise en stage : circuits, modalités particulières etc., contrats pédagogiques de stage) et sur le rôle et la fonction des différents acteurs (référents de site qualifiant, formateurs etc.).

Il donne un avis en cas de contestation d'arrêt de formation ou de suspension, de redoublement (les dossiers sont instruits par l'équipe pédagogique qui élabore des propositions. L'étudiant concerné peut être entendu à sa demande. Le CTP est force de proposition quant aux contenus et à l'organisation pédagogique et veille à l'application des textes réglementaires en matière de formation professionnelle et du règlement intérieur.

**Ceci nous amène à interroger la place prise par les institutions qui ont ainsi un accès direct à la formation et une position stratégique.** Le CTP peut-il constituer un espace de diffusion efficace des besoins en stage ? Quel est le niveau de sensibilité à cette question des personnes présentes décisionnaires pour l'Institution qu'elles représentent ? C'est aussi ce qui nous permet de questionner l'efficacité et la vocation de cette instance dans ce qu'elle cherche à rapprocher les entités.

Voyons dès à présent comment s'envisage l'articulation du dispositif d'alternance, focalisant sur les aspects liés à la Théorie et la Pratique, selon les perceptions réciproques tuteurs/formateurs/apprenants.

---

<sup>29</sup> Arrêté du 10 mars 2005 fixant la composition du dossier de déclaration préalable et de la liste d'enregistrement des établissements de formation mentionnés à l'article L.451-1 du code de l'action sociale et des familles. (cf. article 4 point n°5 – document disponible en annexe).

### **3.3 Continuum expérientiel et dichotomie théorie / pratique**

Parmi les constats souvent faits, une constante réapparaît de façon signifiante : il semble que nos schémas de pensée nous enjoignent à quelque peu catégoriser les temps et les espaces. **De façon tout à fait traditionnelle et discursive, nous avons communément admis que le centre de formation était le lieu de la théorie lorsque l'univers professionnel est le lieu de la pratique** (aspect conceptualisé en partie 2). **Nous avons, semble-t-il, beaucoup de peine à nous dégager de cette vision très binaire qui tend à nous enfermer chacun dans des représentations.**

Comment donc se rencontrer si nos univers sont si différents, si éloignés ? Ce serait faire fi que tout professionnel a d'abord été lui-même formé, ayant accès à la « sacrosainte » théorie, tout comme chaque formateur a lui-même précédemment exercé ce métier d'ASS ou un autre métier du secteur social. A quoi forment les quatre domaines de compétences, si ce n'est à la pratique professionnelle ? Comment dans de tels discours ne pas créer une scission plus grande encore pour l'étudiant qui se trouve pris entre les deux, devant constamment opérer une gymnastique d'esprit et de corps (posture) lorsqu'il évolue dans un espace puis dans l'autre ? D'autant que l'attrait du terrain est grand, car l'action est ce qui anime les futurs professionnels, **leur retour en centre de formation est parfois vécu comme une nouvelle régression, plutôt que l'occasion d'enrichir le sens des pratiques mises à l'épreuve.** Quels moyens d'action s'offrent à nous tous ici pour favoriser le continuum ?

Marc Durand explique que : « ce dispositif exprime un trait de la pensée occidentale qui affronte la complexité et l'hétérogénéité en privilégiant l'homogénéité et la simplicité : la pensée installe des découpages binaires comme schèmes conceptuels pour appréhender le monde (Wunenburger, 1990). »<sup>30</sup> **L'enjeu réside ici dans la notion de continuum, un espace ayant pour vocation d'alimenter l'autre dans un va-et-vient sinon constant pour le moins régulier et prévu.**

---

<sup>30</sup> Durand M., (2012), in Education permanente n°193/2012-4, *Agir efficacement en inventant ses normes sociotechniques*, p33.

Selon Noël Denoyel : « l'organisation des temps « interfaces » de mise en dialogue de la discontinuité des activités doit prendre en compte la continuité expérientielle des alternants car, si l'on suit Dewey « chaque expérience faite modifie le sujet, et cette modification à son tour affecte – que nous le voulions ou non – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant [...] De ce point de vue, le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience emprunte quelque chose aux expériences antérieures et modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Deledalle, 1965, pp. 41 et 42 ; 1995, p42).<sup>31</sup>

**Ces questionnements renforcent l'incontournable nécessité de coopération qui vient valider le dispositif de l'alternance, la pertinence de la formation proposée et l'adéquation aux réalités professionnelles.** Il est utile de tenter de prendre la mesure de la difficulté en regardant de façon la plus objective les chiffres.

### **3.4 Etat des lieux du fonctionnement de l'alternance : besoins et perspectives**

Chaque année, ce sont environ 190 étudiants qui doivent partir en stage. Chaque promotion sur les trois ans est composée d'une moyenne de 60 étudiants (soit environ 180), auxquels s'ajoutent les étudiants n'ayant pas validé leur Diplôme d'Etat lors d'un précédent passage et devant parfaire leur apprentissage. Pour faire face à ce besoin constant, le centre de formation organise une prospection qui s'est adressée à 293 structures pour l'année 2012/2013<sup>32</sup>. Seules 88 propositions de stages ont été faites, 36 structures ont répondu négativement et 169 structures n'ont fait aucune réponse. Dans ce contexte, les étudiants sont amenés à entreprendre des recherches en parallèle, en prenant garde de ne pas démarcher de nouveau des structures avec lesquelles nous travaillons déjà, notamment selon un conventionnement.

Les conséquences majeures sont au nombre de deux : entorse à la logique de progression pédagogique, car bien heureux d'avoir « décroché un stage », il n'est pas acquis que celui-

---

<sup>31</sup> Denoyel N., (2012) in Education Permanente n°193/2012-4, *La continuité expérientielle, ou l'alternance comme temps plein de formation*, pp.109 et 110

<sup>32</sup> Bilan interne

ci s'inscrive dans la logique de parcours individualisé (en termes de besoins de l'apprenant) et éloignement géographique hors région, qui ne devrait être accepté que par dérogation exceptionnelle, mais qui dans les faits tend à se répandre (avec la conséquence d'un accompagnement plus distant).

Anne-Catherine Oudart avance que « la recherche de stage est une première source de tension par l'importance quasi sacrée qu'elle revêt : sans stage, pas de salut ! C'est souvent une mise à l'épreuve, un parcours du combattant, dès lors qu'il s'agit de trouver un contrat de travail, un contrat de professionnalisation, une gratification, un bon lieu de stage... Parce que le stage signifie statuts, implications, réseaux, engagements, précarité, etc. ». <sup>33</sup>

**Chaque année, la problématique se répète et l'interrogation se perpétue : comment s'explique cette réalité devenue inextricable ? Car l'implosion n'est pas loin. Sans stage, pas de salut, certes, mais sans stage plus de formation, surtout !**

En somme, il me semble que **chacun a à y gagner en se rapprochant, car la formation d'ASS ne peut exister sans professionnels tout comme à l'inverse la profession ne pourra se pérenniser sans la formation initiale.**

Pour résumer, il y a un réel enjeu de survie de la formation. Chaque année, il est difficile de recruter le nombre de candidats escomptés, car les candidatures, au niveau national sont en forte baisse. Une fois les étudiants admis, nous ne sommes pas en mesure de fournir le nombre de stages nécessaires, ce qui implique des investigations importantes de leur part également. Enfin, sur un plan pédagogique, nous ne pouvons respecter le rythme et la progression en ciblant certains stages plutôt que d'autres (stages plus adaptés au niveau des conditions de travail et de la charge par exemple), car la demande est nettement supérieure à l'offre.

---

<sup>33</sup>Oudart A-C., (2012), in Education permanente n°193/2012-4, *La recherche de stage : un parcours du combattant*, p.156

Pour quelles raisons est-ce alors si compliqué ? Que recouvre le partenariat tant recherché ? Est-il disproportionné, déséquilibré ? Trop engageant pour les tuteurs ? **Quels sont les enjeux de l'alternance pour chacun des acteurs ?**

### 3.5 Elaboration nécessaire d'un partenariat

Cette formation n'aurait que peu de sens sans la dimension intégrative dévolue à l'alternance, au sens apprendre de l'expérience, de l'agir professionnel. Cette modalité implique, comme nous l'avons vu, trois types d'acteurs au minimum que sont les apprenants, les formateurs et les tuteurs. Dans quelle mesure pouvons-nous parler de partenariat ? (Le partenariat faisant référence à un projet commun dans lequel s'engagent différents acteurs.)<sup>34</sup>

Pour aller plus loin, Paul Boulet nous informe que : « si chaque partenaire a une certaine autonomie dans son domaine, l'atteinte de l'objectif commun, d'un niveau de qualification satisfaisant et comportant un potentiel d'évolution, nécessite une articulation permanente et porte sur le « comment » de la formation dans les deux logiques de l'institution éducative et de l'entreprise. »<sup>35</sup> Cela nous apprend donc qu'il est indispensable que le milieu professionnel et le centre de formation élaborent des modalités communes de formation.

Nous développerons en partie 2 la question de l'alternance sous un aspect plus conceptuel, mais il paraît déjà intéressant de situer la problématique en citant Anne-Catherine Oudart : « l'alternance est conçue comme la contractualisation de **trois projets** (Clavier, 2011). **Celui de l'institution de formation est de former** (projet didactique) ; **celui de l'entreprise est de produire** (projet de production), et **celui du stagiaire est de se professionnaliser** (projet professionnel). Sans être contradictoires, ni concurrentiels, ces trois projets ont des logiques différentes et sont reliés par une forme de contractualisation

---

<sup>34</sup> Partenariat : convention engageant deux protagonistes dans la réalisation d'un projet commun, in *Le nouveau petit Littré*, Beaujean A., (2009), dictionnaire de la langue française, le livre de poche, éditions Garnier, Paris, p.1466

<sup>35</sup> Boulet P., (1992), L'enjeu des tuteurs, accueillir et former les jeunes en milieu industriel, les éditions d'organisation, p.124

tacite. [...] Parce que ces trois projets s'inscrivent dans des enjeux différents, **ils sont très souvent en tension** »<sup>36</sup>.

**Comment le triptyque ainsi mis en évidence s'articule-t-il spécifiquement au sein de la formation ASS si l'on se réfère aux éléments de contexte évoqués jusqu'ici ? Réfléchir sur les pratiques, que l'on soit formateur ou tuteur, s'impose comme une garantie de cadre et de cohérence offerte aux apprenants**, certes acteurs, mais aussi pris dans ce mouvement incertain qui oscille entre **déstabilisation-conscientisation et découragement-rebond**. A quoi sert le formateur ? A quoi sert le tuteur ? Il sera pertinent de mettre en questionnement les postures et rôles de chacun. Sonnent-ils comme une évidence ou sont-ils confus ?

## **Chapitre 4 - Problématisation**

A ce stade du travail, il est important de rassembler les éléments saillants du questionnement opéré depuis notre point de départ : que penser et que comprendre de cette formation qui peine à mobiliser ses propres acteurs ? C'est cette question préliminaire qui nous a guidés jusqu'à présent.

### **4.1 Aspects clés du questionnement proposé**

Nous avons relevé que les apprenants entraînent plus jeunes dans cette formation, les prérequis étant peut-être moindres du fait du peu de candidats se présentant aux sélections d'entrée. En parallèle du profil des étudiants qui a évolué, la formation a aussi évolué et est devenue plus dense avec les apports liés au collectif. Cette ouverture a permis d'aller à la rencontre de nouveaux professionnels/tuteurs qui, d'après les textes officiels, peuvent avoir une autre professionnalité que celle d'ASS, pour pouvoir accueillir des étudiants en stage.

---

<sup>36</sup> Oudart A-C., (2012), in Education permanente n°193/2012-4, *Les logiques de production, de formation et de professionnalisation*, pp. 157-158



Ceci pose la question de la prise en compte de ces nouvelles professionnalités : quelles sont-elles ? Quel est l'intérêt des professionnels à candidater ? Ce questionnement n'est pas une remise en question, mais intègre ce que l'ouverture peut nécessiter d'une adaptation des pratiques d'accompagnement. L'ouverture concerne aussi la notion de « site qualifiant » qui ne confère plus l'accompagnement du stagiaire au seul professionnel positionné référent unique de stage.

**Nous avons également vu poindre la question plus globale de la considération des acteurs participant au processus de formation. Quelle est-elle et comment est-elle reconnue par le centre de formation qui vit la situation de l'alternance aussi sous l'angle des besoins, dans sa mission de garant de la professionnalisation des étudiants ? Quelle coopération est alors à l'œuvre en amont et en aval entre formateurs et tuteurs ? Quelle épistémologie de l'action se dessine ?**

**Comment est pratiqué l'accompagnement des tuteurs et à quelles logiques répond-il ? La professionnalité d'ASS ou d'un autre métier du secteur social, permet-elle le lien systématique, lorsqu'on pratique l'accompagnement social, vers l'accompagnement formatif ? Les deux professionnalités sont-elles jumelles ?**

Il est intéressant de s'interroger également sur l'adéquation recherchée entre les contenus de formation et les réalités professionnelles. Au-delà de cet aspect, **comment est pensé l'accompagnement formatif proposé par les tuteurs ?** Nous avons vu comment est pensé celui proposé par les formateurs en centre de formation. Ce questionnement en fait émerger un autre lorsque nous avons abordé les notions d'engagement et de réticence. **Les tuteurs ou possibles tuteurs se sentent-ils en incompetence sur cette deuxième professionnalité plus occasionnelle ? L'expression de différentes justifications pourrait laisser penser que les professionnels expriment des craintes ou des impossibilités. Quel étayage et quel accompagnement est proposé aux tuteurs dans leur mission spécifique, s'ils l'acceptent ? Quelle réflexion mène le centre de formation sur la base de l'expression des tuteurs ici partiellement recueillie ? La réciprocité et le partenariat soulevés pourraient trouver ici des points d'achoppement, peut-être.**

Dans la continuité, nous pouvons nous demander quel est l'enjeu pour la profession si l'alternance disparaît. **L'alternance conçue aujourd'hui selon un modèle qui se veut intégratif est-elle un problème en soi ? Le modèle est-il à réinterroger ?**

En parallèle, d'autres aspects semblent émerger autour de la pratique professionnelle. **La complexité du métier, semble-t-il accrue, empêche-t-elle en quelque sorte l'engagement des professionnels dans sa transmission et par effet dans l'accueil des stagiaires ?**

**Enfin, que penser des représentations ancrées autour de la Théorie et de la Pratique selon un cloisonnement qui semble produire un éloignement réel ?**

Ce questionnement foisonnant nous amène à interroger directement la professionnalité des tuteurs, cherchant ainsi une explication possible au manque d'engagement constaté.

#### **4.2 Elaboration de la question de recherche**

La pluralité du questionnement nous amène donc à formuler une question de recherche très ciblée sur la fonction de tuteur :

**Quel levier pourrait favoriser la professionnalisation des professionnels /  
tuteurs en vue d'une implication plus évidente  
dans la formation de leurs pairs?**

Cette question nous amènera à interroger de façon précise **la dimension de l'accompagnement des adultes, la professionnalité des tuteurs et le dispositif de l'alternance à l'œuvre dans la formation ciblée sur un plan conceptuel.**

Cette question permet la production de deux hypothèses qu'il faudra vérifier.

#### **4.3 Proposition d'hypothèses**

A ce stade d'avancement du travail, et en respectant les principes fondamentaux de la recherche-action<sup>37</sup>, nous pouvons formuler deux hypothèses.

La première hypothèse centrée sur la compétence peut être formulée ainsi :

- **La non-légitimité pouvant être ressentie par certains tuteurs peut s'apparenter à un sentiment d'incompétences dans le domaine de la formation d'adultes**

La deuxième hypothèse centrée sur la connaissance de la formation est la suivante :

- **La méconnaissance de la formation dans sa visée intégrative peut engendrer des peurs qui tiennent les tuteurs à l'écart d'un rôle qu'ils pourraient assumer**

Pour tenter de vérifier ces hypothèses, nous allons poursuivre le travail de recherche en éclairant notre questionnement à la lumière d'une approche conceptuelle autour de l'alternance, de l'accompagnement, du tutorat, des pratiques réflexives, de l'autoformation et de l'identité. Puis nous mènerons une exploration de terrain en allant à la rencontre de deux tuteurs répondant à des critères prédéfinis dans l'objectif de mieux cerner leur vécu de tuteur.

---

<sup>37</sup> Barbier R., *ibid*, p.35 « la recherche-action n'a pas à formuler a priori des hypothèses et des préoccupations théoriques, ni de les traduire en concept opératoires susceptibles d'être mesurés par des instruments standardisés (questionnaires, tests). La recherche action reconnaît que le problème naît d'un groupe en crise dans un contexte précis. Le chercheur ne le provoque pas mais le constate et son rôle consiste à aider la collectivité à en déterminer les tenants et aboutissants les plus cruciaux par une prise de conscience des acteurs du problème dans une action collective. »

## **PARTIE 2**

Nous allons tenter, tout au long de cette partie, d'apporter des éclairages en vue d'enrichir notre questionnement. Il sera important ici de conceptualiser sur l'alternance dans sa dimension intégrative en essayant de mieux comprendre les ressorts qui permettent de rendre le dispositif le plus opérant possible. Cette approche doit nous permettre de regarder autrement le dispositif tel qu'il est pensé aujourd'hui au sein de la formation initiale d'ASS. Il sera important de resituer aussi conceptuellement les rôles et places des acteurs qui forment, se forment, produisent. Nous reviendrons sur le processus de formation et ce qu'il génère chez les apprenants sur le plan identitaire notamment. Nous aborderons la question de la réflexivité comme procédé d'accompagnement par les formateurs en clarifiant l'acte de formation et l'assemblage théorie/pratique. Puis nous nous attarderons plus longuement sur la place des tuteurs qui sont au centre de nos préoccupations. Nous tenterons d'étayer théoriquement le tutorat, la praxis et l'intelligence au travail, la production de savoirs tacites. Nous laisserons une place particulière au concept d'accompagnement et nous donnerons une direction nouvelle qui nous conduira vers le concept de reconnaissance.

### **Chapitre 1 – L'ingénierie de l'alternance**

En premier lieu, il paraît nécessaire de clarifier ce qui peut être attendue de l'alternance et par extension, ce qui pourra être sollicité auprès des tuteurs. Cette approche nous obligera à regarder les fonctionnements de chaque entité dans sa spécificité et à observer les points de contact.

#### **1.1 Brève clarification du dispositif**

La formation par alternance s'inscrit dans un dispositif. Il est nécessaire de s'arrêter quelques instants pour définir ce terme largement usité aujourd'hui et développer un regard critique à la lueur de notre questionnement mêlant le triptyque actorial (apprenant/formateurs/tuteurs).

Giorgio Agamben a travaillé sur cette notion en reprenant la pensée de Foucault. Il résume ainsi la notion en trois points : « il s'agit d'un ensemble hétérogène qui inclut virtuellement chaque chose, qu'elle soit discursive ou non : discours, institutions, édifices, lois, mesures de police, propositions philosophiques. Le dispositif pris en lui-même est le réseau qui s'établit entre ces éléments. Le dispositif a toujours une fonction stratégique concrète et s'inscrit toujours dans une relation de pouvoir. Comme tel, il résulte du croisement des relations de pouvoir et de savoir ».<sup>38</sup>

Si l'on recentre l'appréhension du dispositif dans notre girond de la formation, nous continuons à questionner les rapprochements possibles entre les composantes de l'alternance. **La pénurie des offres de stage traduit-elle un malaise comme nous le posions dans l'introduction générale ?** Y'a-t-il un malentendu ? La notion de pouvoir est-elle présente, sous-jacente ? Quel est ce réseau et son maillage ?

Paul Olry et Claire Masson évoquent les dispositifs d'alternance en termes de potentiel de conflits à structurer : « ce qui précède invite à reconsidérer un allant-de-soi, qu'occultent nombre d'analystes de l'alternance : l'insuffisante culture du travail propre à la spécialité préparée dans les lieux de formation, comme l'insuffisante culture de la formation dans les entreprises sont productrices de conflits de compréhension. »<sup>39</sup>

Etre pédagogue nécessite de considérer que rien n'est évident, que l'évidence n'existe que pour celui qui en parle, car l'acte consiste bien à reconnaître les raisonnements et styles préférentiels d'apprentissage singuliers. L'acte de formation, par ceux qui l'animent et la font vivre, tend à rompre avec l'évidence que : « chacun sait », de sa place.

Ici, la question de la culture renvoie aux évolutions et aux époques. Les pratiques ne sont pas figées dans le temps et sont fortement impactées par les politiques sociales et formes managériales qui traduisent aussi une certaine mentalité et des préoccupations particulières. **Que savons-nous les uns des autres ?** Il me semble que la question mérite

---

<sup>38</sup> Agamben G., (2006), Qu'est-ce qu'un dispositif ?, Editions Payot et Rivages, Paris, pp. 10 et 11.

<sup>39</sup> Masson C. et Olry P., (2012) in Education Permanente n°193/2012-4, *Les dispositifs d'alternance, potentiel de conflits à structurer : l'affaire des tuteurs et des formateurs*, p.68

d'être posée tant la confrontation entre la réalité et l'évidence pourrait surprendre qui s'y intéresse...

### 1.2 Questionnement sur l'alternance et sa portée expérientielle

L'alternance suscite des réflexions à plusieurs niveaux tant la cohabitation des espaces et des réalités est un art délicat. Les bonnes intentions ne suffisent que rarement et entreprendre un questionnement de fond sur la question est d'une utilité incontestable.

Marc Durand précise que : « l'alternance est une organisation bipolaire dynamisée par une recherche d'unité. Elle est généralement décrite en termes d'oppositions et de complémentarités de places (école versus entreprise) et de savoirs (théoriques versus pratiques), insérées dans la dynamique temporelle du balancier et parfois absorbées par elle. »<sup>40</sup> La complexité est renforcée lorsque l'on considère la définition même, puisqu'elle indique la notion de succession et non le rapprochement :

Alternance : action d'alterner.

Alterner : faire une chose à deux et tour à tour. Se succéder régulièrement.<sup>41</sup>

Du latin *alternare*, dérivé de *alternus* « un sur deux », lui-même de *alter* « autre ». Le verbe signifie d'abord « altérer, changer ». Puis au sens latin de « faire tour à tour une même chose » en parlant de deux personnes, moins usité que « faire succéder l'un après l'autre » et « se succéder avec régularité ».<sup>42</sup>

En cela, notre questionnement évolue. Le rapprochement est-il un impératif ou bien faut-il laisser la latitude à chacune des entités de « s'approprier » la question de l'alternance ? Peut-être est-il important de se recentrer sur l'apprenant pour ne pas s'égarer dans ce questionnement ? Mais ne serait-ce pas trop réducteur de ne raisonner qu'en termes de

---

<sup>40</sup> Durand M., (2012) in Education Permanente n°193/2012-4, *l'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative, une bipolarité fondatrice mais inconfortable*, p.31

<sup>41</sup> (2009), in Le nouveau Petit Littré, le livre de poche, Paris, p.61

<sup>42</sup> Rey A. (sous la direction de ), (2012), op-cit, tome 1, p.94

besoins : quels sont les besoins de l'apprenant ? Quoi qu'il en soit, comme l'indique la majorité des dispositifs dans le champ social, et ceci semble valable ici aussi, **l'apprenant demeure au cœur du dispositif, il en est l'acteur. Mais quelle place lui est donnée, voire laissée...** Quelle place peut-il légitimement s'octroyer ? L'apprenant acteur ou sujet ? L'apprenant a-t-il seulement son mot à dire concernant le dispositif qui le concerne en premier lieu ?

Guy Jobert précise que : « l'action est le creuset de la connaissance, et en formation professionnelle, elle en constitue la visée. La praxis est indissociable de la connaissance et de l'être, et ces trois dimensions ne peuvent être séparées : ce que l'adulte a fait est pour beaucoup dans ce qu'il sait, et son expérience définit largement ce qu'il est. Chacun sait qu'une ingénierie de formation bien conduite ne dissocie jamais les plans cognitifs et identitaires. »<sup>43</sup>

Nous travaillerons plus en profondeur la portée identitaire de cette formation un peu plus loin. **L'adulte, en tant qu'acteur principal, est-il un pivot dans le dispositif ou un simple bénéficiaire ?** Opère-t-il lui-même les rapprochements qui échappent à chacune des entités : le centre de formation et le terrain ?

### **1.3 Portée intégrative de l'alternance**

Selon Paul Olry et Claire Masson : « ce qui unit en effet les protagonistes du système, c'est celui qui alterne et travaille. »<sup>44</sup>

Le questionnement s'opère désormais sur le format d'apprentissage, puisque les promotions sont composées de 60 étudiants en moyenne. Comment individualiser la formation au maximum dans cette configuration ? Car ce serait nié la singularité des processus d'apprentissage et des individualités que de n'envisager la formation que comme

---

<sup>43</sup> Jobert G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 3ème édition, p.358

<sup>44</sup> Masson C. et Olry P., (2012) in Education Permanente n°193/2012-4, *Un conflit d'attribution : du travail, qui doit faire apprendre qui ?*, p.69

un traitement de masse, sauf à dispenser uniquement du contenu de façon magistrale, mais cela serait l'enseignement tel que dispensé à une autre époque. Pour autant la taille du groupe et le partage entre pairs demeurent une nécessité dans une visée intégrative des expériences mêlées à des apports théoriques dont le sens émerge par confrontation et transformation.

Francine Landry raconte qu'« en 1946, lors d'une session de formation de groupe au Connecticut, Lewin et ses confrères ont constaté que l'apprentissage en groupe est facilité lorsqu'il y a une tension dialectique et un conflit entre, d'un côté, l'expérience immédiate et concrète et, de l'autre, la théorie. Cette constatation jetait les bases nouvelles pour la théorie des groupes d'apprentissage et les méthodes de formation de groupe. De la confrontation entre le vécu du groupe (ici et maintenant) et les concepts théoriques (éloignés du vécu et parfois incohérents avec celui-ci) devraient surgir de nouveaux apprentissages, qui intégreraient et la pratique et la théorie. »<sup>45</sup>

Elle précise que David Kolb a pu apporter certains éclairages également : « Selon Kolb, l'apprentissage expérientiel est un processus par lequel les connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de la transformation ». <sup>46</sup>

La théorie de Kolb a notamment permis de produire une classification en quatre points des styles d'apprentissage, qu'il est utile de nommer dans un souci d'une meilleure connaissance de notre public adulte.

---

<sup>45</sup> Landry F., (1991), Courtois, B. et Pineau, G. (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris : la documentation française p22

<sup>46</sup> Landry F., (1991), Courtois B et Pineau G., op-cit p26



Francine Landry nous les rappelle :

- «expérience concrète : caractéristique d'une personne qui s'implique d'une manière personnelle dans les expériences et les relations humaines ; qui valorise les sentiments plutôt que la pensée ; qui est concernée plus par le caractère unique et la complexité de la réalité actuelle que par les théories et les généralisations ; qui a une approche intuitive et « artistique » des problèmes, plutôt qu'une approche systématique et scientifique ;
- observation réfléchie : caractéristique d'une personne qui met l'accent sur la compréhension des idées et des problèmes, plutôt que sur leurs applications pratiques ; qui est concernée par ce qui est vrai et comment les choses arrivent, plutôt que par « ce qui marche » ; qui valorise la réflexion plutôt que l'action ;
- conceptualisation abstraite : caractéristique d'une personne concernée par l'élaboration de théories générales, plutôt que par la compréhension intuitive des éléments particuliers d'une situation ; l'accent est placé sur la pensée, la logique, les idées et les concepts, plus que sur les sentiments et les intuitions ;
- expérimentation active : typique d'une personne qui cherche à influencer les autres et à changer les situations ; les applications pratiques sont jugées plus importantes que la compréhension théorique ; l'accent est mis sur l'action et sur ce qui marche, plutôt que sur la réflexion et ce qui est vrai. »<sup>47</sup>

Il paraît important d'insister ici sur la notion d'individuation, à travers les différents profils possibles liés à l'apprentissage et aux styles préférentiels d'apprentissage.

Nous nous proposons de reprendre son schéma en page suivante pour une meilleure compréhension.

---

<sup>47</sup> Landry F., (1991), Courtois B et Pineau G., op-cit pp.26 et 27

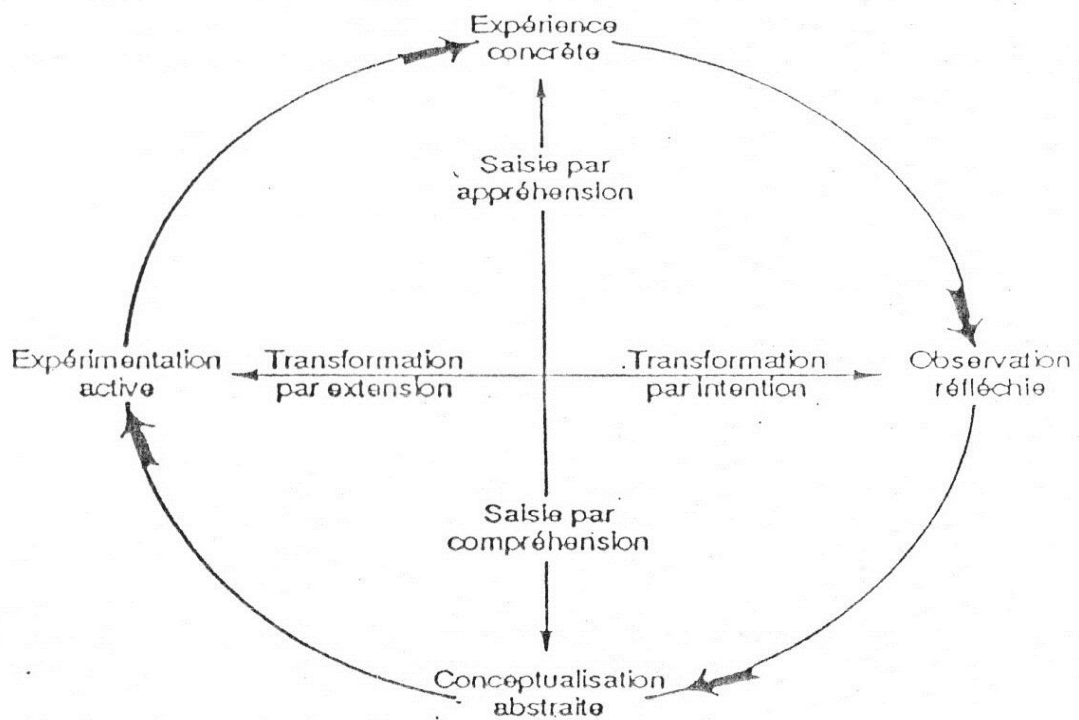


Figure  
Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel

Extrait de Kolb, *Experiential Learning*, 1984, p. 42. Traduction libre.

Figure 1

Tout ceci fait référence à la complexité de la dimension de l'alternance qui se veut intégrative et qui met en jeu l'adulte à ces niveaux là qu'il nous faut connaître et tenter de repérer pour garantir la qualité de l'accompagnement dans la meilleure prise en compte possible de l'apprenant.

#### 1.4 Apprenants en position de tiers dans le dispositif alternant

Nous avons mis en questionnement la réciprocité peut-être mal calibrée entre centre de formation et milieu professionnel, cherchant à situer l'apprenant au carrefour. Ce qui nous amène désormais à nous centrer sur sa condition. **Le rapprochement entre les deux entités s'impose-t-il comme une impérieuse nécessité** du fait des tensions et des écarts produits ou bien l'apprenant, acteur ayant accès aux deux univers de façon privilégiée, peut-il plutôt devenir lui-même un élément ressource central de sa propre évolution ?

Nous pouvons transposer les propos de Paul Boulet qui aborde la formation en alternance des jeunes dans un domaine plus technique, car ils peuvent nourrir notre questionnement. Il note que :

« La situation d'alternance est caractérisée par la confrontation de deux logiques, celle de la production, celle de la formation. Le jeune est au cœur de cette situation et l'ultime détecteur de l'articulation ou de l'incohérence dans le passage d'une situation à l'autre. [...]. Face à cette difficulté réelle de prise en compte d'une double logique de formation, le jeune peut se trouver confronté à deux risques. Il privilégie une logique aux dépens de l'autre. Il investit l'entreprise, le milieu professionnel. Il donne priorité à une situation qu'il juge plus réelle, puisqu'elle représente pour lui une possibilité d'insertion professionnelle et sociale attendue. Il subit l'enseignement du lycée et ne peut établir de relation entre l'enseignement général qui lui est dispensé là et son activité en entreprise. Il se prive d'une culture technique et générale qui bloque son évolution professionnelle à terme, car il ne parvient pas à identifier les liens existants entre ce qui se passe en situation de travail et ce qui se passe en situation de formation instituée. [...] Le deuxième risque est qu'il vive ces deux logiques de façon complètement séparées, quasi schizophrénique. »<sup>48</sup>

Cette réflexion précise bien l'enjeu de l'articulation, dans une perspective de cohésion, pour une meilleure intégration des attendus par l'apprenant. **Dans le prolongement, lorsque la situation est mal articulée, que faisons-nous de ce dont témoigne l'apprenant ?** Il arrive en effet fréquemment, qu'à l'occasion des partages d'expériences en centre de formation, les apprenants évoquent des pratiques professionnelles qu'ils ont mis en question dans une **confrontation entre le « prescrit et le réel »**. Cette confrontation amène parfois à débusquer des pratiques qui se percutent avec les fondements du métier tels qu'ils sont proposés par les textes de référence (secret professionnel, éthique et déontologie principalement).

---

<sup>48</sup> Boulet P., (1992), *L'enjeu des tuteurs, accueillir et former les jeunes en milieu industriel*, les éditions d'organisation, p.125

Norbert Alter nous rappelle que « les ergonomes et les psychologues distinguent ainsi le travail « prescrit » du travail « réel » [Leplat, 1997, Daniellou et alii, 1997 ; Amalberti, 2005]. Le travail prescrit concerne le contenu des tâches tel qu'il est défini dans chacune des fiches de poste des opérateurs. Il émane d'une conception scientifique et optimisatrice des activités professionnelles. Les gestes, durées et qualifications requis pour réaliser les tâches procèdent ici d'une analyse extrêmement précise de manière à garantir la plus grande productivité théorique – avant la pratique. Le travail réel correspond au contenu des tâches effectivement mis en œuvre par les opérateurs pour travailler efficacement. Il se caractérise par la mise en œuvre d'une multitude de petites décisions, d'initiatives fondées sur la connaissance empirique des postes de travail. Cette ingéniosité mobilise infiniment plus de connaissances, de savoir-faire et de savoir-être que ne le présupposent les consignes du travail prescrit. C'est elle qui rend opérationnel le travail prescrit».<sup>49</sup>

A quel niveau le formateur peut-il interroger la compréhension de l'apprenant ? De la même façon, lorsque des écarts prescrits et réels sont vécus quotidiennement par les professionnels/tuteurs, à quel niveau peuvent-ils interroger la validité des références théoriques dispensées en centre de formation ? **Ce n'est pas tant la question du choix qui pose problème, mais la situation d'accompagnement formatif dans une situation d'entre deux ; une situation qui ne conduirait à discréditer ni le travail d'ingénierie pratiqué par les formateurs, ni le travail des professionnels dans leur contexte spécifique tout en validant le processus de rétroaction opéré par les apprenants, ce qui apparaît en réalité très difficile.**

Mokhtar Kaddouri questionne ainsi ce phénomène : « la question centrale concerne le statut de ces écarts. Constituent-ils des opportunités ou des obstacles pour l'apprentissage ? Faut-il chercher à les réduire, ou au contraire, à accompagner l'apprenant à tirer parti des tensions et des incertitudes qu'ils génèrent en lui ? Nous faisons l'hypothèse que, loin de s'ériger en obstacles, les écarts des formations par alternance constituent, sous certaines conditions, une véritable opportunité structurante de l'apprentissage. »<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Alter N., (2009), *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, Editions La découverte, Paris, p18

<sup>50</sup> Kaddouri M., (2012) Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4, p.203

Autrement dit, **ce serait dans cette zone d'incertitude que l'apprenant peut exister tout entier et se saisir de l'interstice (ou du gouffre ?) comme un espace à soi, pour soi, un espace unique et singulier.**

Il n'en reste pas moins que, comme l'exprime Jean-Pierre Boutinet : « dans une culture de l'acteur, l'adulte est mis dans l'obligation de plus en plus fréquente d'avoir à se mettre en scène, à se décider par lui-même, à se déterminer dans ses responsabilités, ses projets, ses choix, en précisant sans arrêt ses intentions en guise de légitimation, dans un environnement qui lui demande continuellement des comptes. [...] Toute vie adulte est un mixte d'expériences ; les unes sont marquées par une maturité comportementale dans une logique de l'homéostasie ; d'autres favorisent une maturation des compétences dans une perspective de l'accroissement ; d'autres enfin sont tributaires d'un contexte porteur d'immaturité, de crise et de crispation selon un scénario catastrophe »<sup>51</sup>.

Où se positionne l'accompagnement, en tenant compte de ces éléments de réalité ? Nous nous y attarderons un peu plus tard, mais il nous faut préalablement poursuivre le travail de rapprochement.

### **1.5 Travail conjoint pour se construire**

Le titre de ce paragraphe évoque la notion de travail conjoint et constitue par ailleurs une approche préliminaire de la notion de reconnaissance. **Est-ce utile de rappeler que la formation professionnelle prépare à l'exercice du métier et qu'en ce sens le but visé est nécessairement partagé par les formateurs et les tuteurs ?** A ceci près que nous intégrons difficilement la réalité du monde du travail aujourd'hui. Que signifie avoir un métier ? Quelle est sa valeur et pour combien de temps ? Nous avons vu en début de production le principe de réalité qui attire notre attention sur le manque d'attrait de ce métier. Mais plus globalement, le contexte sociétal a dû prendre en compte la pénurie de l'emploi (encore épargnée dans le secteur social, même si les contrats de courte durée sont présents) et le développement de la formation tout au long de la vie en est l'expression. On

---

<sup>51</sup> Boutinet J-P., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 3ème édition, p.206

se forme donc au métier d'ASS toujours par conviction ( ?), mais pour combien de temps ? Le jeu en vaut-il la chandelle ? Quelle considération du milieu professionnel pour cette professionnalité qui, nous l'avons vu, engage le professionnel sur le plan de sa responsabilité au niveau pénal (article 226-13 du code pénal) ? Que pouvons-nous encore attendre du travail ?

Pascal Galvani expose que : « chacun se trouve pris dans le dilemme suivant : la profession est considérée comme un moyen central de construction psychosociale alors que les conditions de travail elles-mêmes deviennent plus précaires. [...] Comme praticiens de la formation et de l'orientation, nous sommes en effet interpellés par des personnes qui doivent élaborer, au quotidien, un sens personnel au milieu de ces contradictions ».<sup>52</sup>

**En quoi la considération des tuteurs dans leur engagement et leur apport incontestable et indispensable à la formation, et *a fortiori* aux apprenants, pourrait véhiculer une certaine satisfaction et une nouvelle appétence pour cette autre professionnalité ?** En effet, la question du sens est générale : pour les apprenants en tant que futurs professionnels, pour les professionnels dans leur activité habituelle, mais aussi dans leur fonction de tuteur, pour les formateurs qui, sans prendre la mesure de ces réalités, risquent de véhiculer un discours éculé.

Guy Jobert nous éclaire quelque peu à ce sujet : « Nous adopterons une conception qui pose que la personne se développe dans l'action et dans les interactions. Dans cette conception, nous sommes avant tout des êtres sociaux, qui « fonctionnent à l'autre », dont l'identité se construit dans le regard d'autrui. Cette nécessité vitale nous conduit à mener auprès d'autrui, notre vie durant, une quête de reconnaissance de soi dont on voit bien le lien originaire qu'elle entretient avec la question de l'identité. [...] Dans ce schéma anthropologique général, le travail occupe une place centrale parce qu'il possède un double statut : il est action productive sur le monde extérieur et action constructive sur notre monde psychique. En ce sens il offre ou il interdit la possibilité d'alimenter notre

---

<sup>52</sup> Galvani P., (2004), Langdeau L., (sous la direction de), « l'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles » in *Interactions, psychologie des relations humaines, la dimension personnelle dans la formation professionnelle*, Université de Sherbrooke (Canada), département de psychologie, faculté des lettres et sciences humaines, vol.8, n°2, p.96

construction identitaire, sur les deux plans distincts mais indissociables de l'action et des interactions. »<sup>53</sup>

Nous avons flirté avec la notion de reconnaissance et nous engageons la réflexion sur les aspects existentiels qui doivent être pris en compte dans l'approche formative. Cette partie concernant l'alternance nous amène donc à observer de façon plus attentive la situation de chacun des acteurs. Il est essentiel de rassembler des éléments de connaissance qui nous permettront de mieux comprendre la transversalité de l'accompagnement en jeu dans cette réalité en prise directe avec l'alternance.

## **Chapitre 2 - La formation d'ASS : les apprenants engagés**

Cette partie va donc nous permettre de nous centrer sur les apprenants, dont l'accompagnement du parcours par les formateurs et tuteurs est la clé de voute de la professionnalisation. Nous nous attarderons ici sur la situation des apprenants et la question identitaire pour mieux situer l'importance des professionnalités face aux enjeux existentiels et salutaires rencontrés par les apprenants. Nous nous intéresserons à la portée sémantique de l'accompagnement qui nous permet d'envisager les différentes postures qu'il est possible d'adopter.

### **2.1 Les apprenants engagés dans une forme de recherche-action**

Le contexte et les époques influencent les comportements et produisent donc des sens nouveaux et des réalités nouvelles. Les adultes aujourd'hui ne sont plus guidés par les mêmes aspirations qu'il y a 30 ans. Une certaine forme d'immédiateté et de changement perpétuel plus ou moins imposé génère une situation à laquelle il faut pouvoir s'adapter.

Jean-Pierre Boutinet évoque que : « récemment, avec le tournant du siècle et du millénaire, on a vu poindre dans l'imaginaire ambiant un nouveau modèle de vie adulte, l'adulte pluriel (Lahire, 1998) confronté dans une société de la complexité à la pluriactivité, à une pluriactivité de tâches et d'engagements ; cet adulte est de plus en plus souvent amené à

---

<sup>53</sup> Jobert G. in Carré P., et Caspar P, op-cit pp. 370, 371

devoir développer des stratégies de conciliation par exemple de ses activités familiales et domestiques avec ses activités professionnelles.[...] A partir des années 1980 se développe sous nos yeux une sorte d'anti-modèle, l'adulte à problèmes caractérisé par un sentiment d'im maturité courant derrière l'un ou l'autre de ses projets ; c'est de cet anti-modèle que semble émerger aujourd'hui l'adulte pluriel, comme défi. »<sup>54</sup>

Nous avons évoqué dans le propos introductif à cette recherche le contexte actuel et son impact éventuel sur la construction des citoyens. **Comment se former sereinement, avec ce que cela implique de façon intra subjective dans une situation globale insécurisante sur fondement de crise de société ?** Car se former, se professionnaliser, est destiné à envisager d'occuper une place dans cette société. De quelle place peut-il être question lorsqu'un système tout entier balbutie ses propres principes d'existence ? Il est important que ces aspects soient pris en compte dans l'accompagnement des adultes en formation.

Quelles sont les instances et les institutions qui produisent encore des actes performatifs au sens de Austin<sup>55</sup>, destinés à installer, conforter et rassurer l'adulte dans une vie jalonnée de repères dans son environnement socioéconomique et affectif ? Les interrelations sont à considérer au premier ordre et l'autoformation considérant l'adulte dans son entièreté nous éclairera un peu plus loin dans ce travail.

Jean-Pierre Boutinet précise par ailleurs que : « l'adulte emporte avec lui tout au long de son itinéraire un certain sentiment de ce qu'il est, de la façon par laquelle il se perçoit, s'estime, se déteste, se reconnaît, se fuit... Ce sentiment selon son contenu plus intellectuel dans certains cas, plus affectif dans d'autres, prendra la dénomination de concept de soi ou d'image de soi. Un tel sentiment est à la base de la construction de l'identité. Le sentiment identitaire évolue lentement car il s'appuie sur des éléments permanents qui constituent le cadre structurel de la vie adulte ; ces éléments peuvent être rangés en deux ensembles, un

---

<sup>54</sup> Boutinet J-P., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 3ème édition, pp. 193-194

<sup>55</sup> Austin J. L., (1970) *Quand dire c'est faire*, éditions du Seuil, Points, Paris 203 p



ensemble d'éléments extérieurs contribuant à définir des cadres de référence objectivables, un ensemble d'éléments internes organisateurs de la subjectivité. »<sup>56</sup>

Se pose ici la question des influences multiples, car notre questionnement interroge la place de chacun dans le dispositif de l'alternance. **Qui influence qui et qui influence quoi à l'intérieur d'un processus identitaire qui nécessite une défragmentation permettant une réappropriation de soi ?** Comment s'opère le travail intérieur ? Quelle recherche d'identité ? Quelle action pour y parvenir ?

Pascal Galvani nous permet d'avancer dans cette réflexion lorsqu'il indique qu' : « une formation par la recherche-action suppose un croisement dialogique entre les savoirs théoriques, les savoirs pratiques et les savoirs existentiels (Barbier, 1996, 1997; Galvani, 1997). Cela suppose une mise en dialogue entre différents champs : le champ théorique des savoirs formels, le champ socioprofessionnel des savoirs d'action, le champ personnel des savoirs de vie. Le croisement de ces différents savoirs implique une reconnaissance de leur originalité et de leur pertinence réciproque. Il s'agit d'*accompagner un croisement fertile des savoirs d'expérience, d'action et de réflexion théorique, sans les opposer ni les confondre.* »<sup>57</sup>

Cette nécessité des croisements des différents savoirs n'implique pas, pour autant, une relation étroite entre le « terrain » pour les savoirs d'action, et le centre de formation pour les « savoirs théoriques ». **Faut-il en déduire que le seul artisan de la cohérence d'ensemble est l'apprenant dans la connaissance intime de ses nécessités de fonctionnement et d'appropriation de son identité mouvante ?**

## **2.2 Les modifications identitaires...**

Nous avons étudié, de façon évidemment trop laconique, la dynamique de l'alternance en tentant de délimiter ses contours. En tant qu'acteur partie prenante du dispositif, il est important de prendre conscience de ce que vivent les étudiants sur le plan de l'identité. Car

---

<sup>56</sup> Boutinet J-P., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011 opcit, p.200

<sup>57</sup> Galvani P., Présences, *revue d'étude des pratiques psychosociales*, vol.1, Étudier sa pratique, une autoformation existentielle par la recherche, p.4 UQAR  
<http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>

c'est à cette seule condition, me semble-t-il, que nous pouvons porter un regard réflexif éclairé sur ce qui nous revient en termes de responsabilité : la garantie des conditions favorables au déroulement du processus de transformation.

Mokhtar Kaddouri avance que : « les moments de transition d'un espace à l'autre, imposés par le principe même d'une formation en alternance, n'impactent pas de la même manière le vécu subjectif de l'apprenant. En référence à ses acquis cognitifs et identitaires antérieurs, et selon qu'il vit ces transitions sous le registre de la continuité ou sous celui de la rupture, l'apprenant n'aura pas la même attitude à l'égard des situations et des contenus d'apprentissage qui lui sont proposés dans l'un et l'autre lieu. »<sup>58</sup>

Cette assertion nous amène à nous poser la question sempiternelle, mais non péjorative, de l'histoire des apprenants et de leur singularité, donc de leur identité. De quels moyens disposons-nous pour permettre à chaque adulte ce cheminement dans une formation dispensée possiblement au format de promotion de 60 apprenants ? Puisque la question identitaire semble d'une première importance, comment la question des apports théoriques et des contenus est-elle débattue en centre de formation ?

La question de l'identité demeure infiniment complexe. Pour ce qui concerne les sciences humaines, Alex Mucchielli en faisant référence à Edgar Morin à propos de son paradigme de la complexité, expose que : «

- 1) Il n'existe pas de réalité objective donnée : la réalité humaine est une réalité de sens (liée aux significations) et elle est construite par les acteurs ;
- 2) Il n'existe pas une réalité, mais plusieurs réalités construites par les différents acteurs et coexistantes en même temps, aussi « vraies » les unes que les autres (négation du principe du tiers exclu) ;

---

<sup>58</sup> Kaddouri M., (2012) opcit, p.203

- 3) Si une réalité de sens émerge, elle n'est pas due à une (ou plusieurs) cause(s) mais à un ensemble de causalités circulaires dans lesquelles la réalité émergente elle-même a une part (négation du principe positiviste de la causalité linéaire). »<sup>59</sup>

Une différence majeure est à constater ici avec les tuteurs qui accompagnent un seul étudiant, au quotidien sur une période plus ou moins longue. **Qui connaît finalement le mieux les adultes inscrits dans cette formation ?** Nous entendons par « connaître », avoir accès à une forme d'intériorité donnant prise de façon consensuelle au développement du processus. En quoi, en dehors de la relation formative duelle, l'autre entité pourrait se poser en « superviseur », garant du respect dû à l'apprenant en transformation ? **Il arrive parfois, du fait de résistances personnelles, mais aussi du fait d'obstacles et d'incompréhensions émergés de la relation, que l'accompagnement des adultes soit escamoté. Chaque année, des adultes attirent l'attention de certains formateurs, comme de certains tuteurs sur le traitement dont ils se disent faire l'objet.** Sommes-nous suffisamment conscients ? Ou s'agit-il simplement parfois d'une nécessité d'opposition pour l'apprenant qui se construit aussi et s'émancipe de cette façon ?

La question identitaire est complexe mais impose aux professionnels de la formation de connaître, pour pouvoir les identifier, les mécanismes de défenses qui nécessiteront autant d'adaptation. Alex Mucchielli explique que « l'identité cherche à préserver son intégrité et sa valeur. Pour ce faire elle met en œuvre des mécanismes de défense transpersonnelle et des mécanismes de défense sociale (A. Mucchielli, 2008 ; Amartya Sen, 2007). Ces mécanismes sont différents des mécanismes de défense du Moi, mis à jour par la psychanalyse, qui visent, quant à eux, à défendre le moi contre le sentiment d'angoisse interne. L'analyse systématique des réactions (individuelles ou groupales) aux menaces sur l'identité fait apparaître trois grandes catégories de conduites : les mises à distance (l'autre menaçant est attaqué, intimidé ou fuit) ; les immobilisations (on s'inhibe, se dissimule ou se rétracte devant la menace pour l'éviter) et les rapprochements (on se conforme ou se justifie pour neutraliser la mise en cause). »<sup>60</sup> Voici le tableau qu'il propose :

---

<sup>59</sup> Mucchielli A., (1986), *L'identité*, Que sais-je ?, PUF, Paris p9

<sup>60</sup> Mucchielli A., *ibid*, pp 117-118

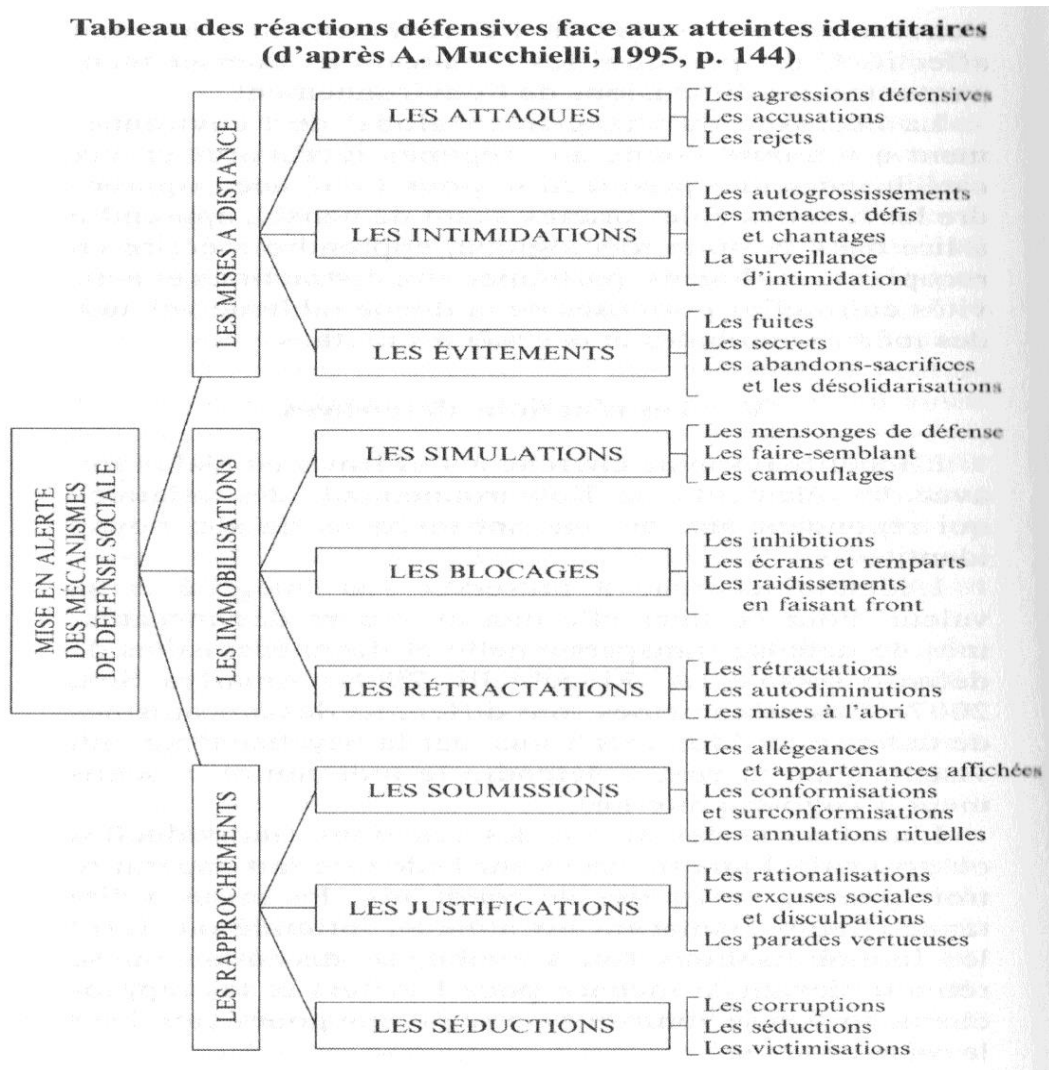


Figure 2

### 2.3 L'expérience pour construire du sens...

L'acte de connaissance et de reconnaissance nécessite un certain temps d'appropriation et d'appropriation. Dans une situation d'évolution personnelle liée à la formation entreprise, le caractère instable peut aussi rendre l'acteur et l'action plus incertains, ce dont il peut être difficile de se saisir, de l'extérieur, pour pouvoir l'accompagner.

Guy Bonvalot indique qu' « une expérience est la rencontre d'un donné (quelque chose ou quelqu'un) du monde objectif, social ou subjectif. Cette rencontre comporte toujours une part d'imprévisible. C'est ce qui attire dans l'expérience en ce sens que le sujet en attend

quelque chose de nouveau. C'est aussi ce qui est parfois redouté dans la mesure où cet imprévisible peut comporter des dangers. »<sup>61</sup>

Il paraît important de prendre en compte cet état de faits qui nous guide, de la même façon que le système de référence de chacun. Que l'on soit en formation, formateur, professionnel/tuteur, il existe des similitudes et des différences profondes, car **l'expérience comporte toujours quelque chose de nouveau, pour chacun des acteurs.**

Marc Durand explique que : « Le fait que ce sont les acteurs qui imaginent et construisent les liens pragmatiques entre les situations dans lesquelles ils s'engagent pour agir et/ou pour se former a sans doute été sous-estimé. En effet, l'alternance n'est pas nécessairement fondée sur des rapports de similitudes objectives ou sur des communautés logiques entre environnements. Les apprentis se transforment par des réorganisations globales de leur activité, liées à la création de significations personnelles et à des raisonnements pratiques de l'ordre de la génération d'hypothèses ou de l'abduction<sup>62</sup>. »<sup>63</sup>

Nous pouvons nous apercevoir que la centration sur l'apprenant nous conduit à mieux considérer la situation mêlée de sujet/ acteur et d'interface vécue par l'adulte en formation dans ce contexte de l'alternance. Bien qu'il était acquis que l'apprenant était partie prenante et le premier instigateur de sa propre formation, il semblerait qu'il faille de surcroît lui permettre de composer avec les zones d'incertitude, liées à des phénomènes objectifs (articulation de l'alternance et rôles de chacun par exemple), mais aussi à des phénomènes plus subjectifs (aspects relationnels et rapport aux formateurs et aux tuteurs, par exemple, rapport aux autres adultes en formation) qui permettent d'opérer moult ajustements participant à la transformation de son identité propre.

---

<sup>61</sup> Bonvalot G., in Courtois, B. et Pineau, G. (1991), « Eléments d'une définition de la formation expérientielle » *La formation expérientielle des adultes*, Edition La documentation Française, Paris, p317

<sup>62</sup> Rey A., (sous la direction de), (2012), *op-cit* tome 1, p.4. Du latin *abductio* « action d'enlever, d'écarter »

<sup>63</sup> Durand M., (2012) in Education Permanente n°193/2012-4, *Savoir et agir*, p.36

Observons dès à présent ces aspects plus subjectifs, et donc peut-être plus complexes, pour mieux les conscientiser. Nous tenterons un rapport symétrique entre formation et autoformation.

#### **2.4 L'autoformation et recherche-action**

Nous sommes désormais conscients de l'enjeu que revêt la formation par alternance. Au-delà de cet aspect de la formation, nous allons maintenant tenter d'élargir notre propos en appréhendant la personne, l'humain dans sa dimension la plus complète, dans ses interrelations avec ce qui l'entoure. Nous avons décidé d'intégrer à notre cheminement les apports incontestables de l'autoformation qui ouvrent de nouveaux horizons en vue de recentrer la pratique des formateurs et des tuteurs à la faveur de nos découvertes ainsi synthétisées.

Selon Pascal Galvani, « L'autoformation exprime l'action de mise en forme et de mise en sens personnelle qui articule différentes sources de formation : l'existence, l'expérience pratique et les connaissances offertes dans l'environnement social. Il s'agit d'un processus vital et permanent de production d'une forme personnelle, cohérente et sensée de l'existence. Comme le disait Bernard Honoré, « *L'homme existe en formation. Il n'en décide pas. Ce qu'il faut décider, ce sont les conditions de son existence formative. Ainsi, lorsqu'on parle d'actions de formation, il conviendrait de considérer qu'il s'agit d'actions portant sur les conditions favorables au dévoilement de la formation dans notre existence* » (Honoré, 1992, p. 168) ». <sup>64</sup>

Nous avons abordé succinctement la posture du formateur comme un garant du cadre et des conditions de formation, ce que renforce ici l'auteur. **La question du sens est fondamentale, car elle rejoint la préoccupation première des acteurs dans leur ensemble : quels actes formatifs et expérientiels pour quelle mise en sens ?** Le sens serait ici la seule propriété de l'adulte en formation qui aurait la capacité à développer et produire du sens pour lui, pour soi. En d'autres termes, cela ramène bien chacun des formateurs et tuteurs vers des aspects plus pratiques qui concernent les conditions de mises

---

<sup>64</sup> Galvani P., opcit, p.2 <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>

en œuvre du sens. **Quelle maîtrise et quelle traduction facilitatrice des contextes mutuels pour permettre à l'adulte de prendre une nouvelle forme dans des espaces qu'il ne maîtrise que très partiellement et dans lesquels son action s'inscrit dans une temporalité limitée ?** Il sera utile de reprendre ce questionnement plus loin, à l'occasion de la réflexion sur le rôle des formateurs et la biprofessionnalité des tuteurs.

La part prise par les apprenants demeure la plus importante, car quoi que l'on en pense, la transformation de soi n'est possible que dans un mouvement volontariste visant à accepter le changement, contre lequel une résistance naturelle s'opère habituellement.

Dans une approche existentielle<sup>65</sup>, Pascal Galvani expose que « l'autoformation est envisagée comme l'un des trois pôles qui orientent le processus de formation : soi (autoformation), les autres (hétéroformation) et le monde (écoformation). L'autoformation est donc non pas un processus indépendant, mais un processus de rétroaction sur les événements et sur soi-même, qui met en forme et en sens des éléments temporels différents : expériences de vie et connaissances ; pratiques et savoirs théoriques ; expérience existentielle et significations symboliques... Cette articulation permanente de la vie et de la connaissance caractérise l'autoformation comme un processus biocognitif. [...] L'autoformation se définit alors comme la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de cette interaction. C'est la transformation du rapport à soi, aux autres et au monde. »<sup>66</sup>

Comme point de convergence entre l'autoformation et l'hétéroformation (communément appelée formation), se trouve donc le suffixe de formation. Le processus de conscientisation que nous venons de faire émerger nous amène nécessairement à nous mettre d'accord sur ce que former veut dire.

---

<sup>65</sup> Rey A., (sous la direction de) (2012), *opcit* p. 1286 « Ce terme philosophique qualifie ce qui est relatif à l'existence, en tant que réalité vécue »

<sup>66</sup> Galvani P., (2006), L'autoformation : actualités et perspectives, l'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique, in *Education Permanente*, n°168, 2006-3, p.60

## **Chapitre 3 – La formation ASS : Les formateurs et les pratiques réflexives**

Cette partie va nous permettre de mieux cerner la pratique des formateurs dont l'axe de travail central consiste à aider les adultes en formation à faire émerger un sens nouveau. Nous prendrons le temps de définir ce qu'est former, pour éviter tout allant-de-soi par définition antipédagogique, puis nous tenterons de nous rapprocher du vécu existentiel des apprenants en situant l'autoformation déjà abordée avec la formation, ou l'hétéroformation. Puis nous verrons comment la réflexivité, parce que les formateurs sont aussi « pratiques », permet la progression des apprenants vers l'objectif de professionnalisation visé.

### **3.1 Ou'est-ce que former ?**

Pascal Galvani précise que : « Le mot formation désigne un processus existentiel de mise en forme de l'être. Il est issu du grec *morphée*, dieux des songes, qui donnait inspirations et révélation aux mortels pendant leur sommeil dans les temples du rêve. La formation renvoie à l'idée d'un temps libre. L'école, du grec *skholé*, exprime l'idée d'activité intellectuelle libre, faite à loisir (du latin *otium* « repos loin des affaires ») auquel s'oppose le négociant (*negotium*) qui par son intérêt même pour le profit ne peut vivre la liberté du loisir nécessaire à l'apprentissage ». <sup>67</sup>

La réalité de notre époque ne laisse qu'une marge de manœuvre réduite à cette acception de la formation. A renfort de référentiels et de prescriptions dans des logiques de plus en plus rationalisées, la question de la liberté et du cheminement s'en trouve réduite à peu de chagrin. Quelle est donc cette autonomisation visée à travers la professionnalisation emprunte de contraintes de tous ordres (de productions balisées, progression calibrée dans un espace-temps, surplus de compétences à acquérir depuis la réforme etc.) ? Cette formation initiale, longtemps perçue comme longue à mettre en marche, dans un rythme, notamment en première année, particulièrement lent, a laissé place à une frénésie

---

<sup>67</sup>Galvani P(2004), Langdeau L., (sous la direction de), « la dimension personnelle dans la formation professionnelle » Dropbox 12 février 2013. Interactions, psychologie des relations humaines. Université de Sherbrooke (Canada), département de psychologie, faculté des lettres et sciences humaines, vol.8, n°2, p.98: <http://dl.dropbox.com/u/5272054/Articles%20Galvani%20pdf/Galvani%20Moments%20Intenses%20revue%20Interactions.pdf>



modulaire dont le chevauchement (quand il ne s'agit pas de superposition...) rend groguis formateurs comme apprenants.

**Le temps est devenu une variable d'ajustement, ce qui pourrait paraître antinomique avec une progression individuelle répondant à son propre processus de transformation dans un rapport aux autres et aux choses bien particulier.** La mise en crédits européens de la formation, sur un schéma universitaire (mais sans la reconnaissance des trois années d'études au niveau II) a considérablement modifié l'approche.

Quel regard critique avons-nous, équipe de formateurs, sur la formation des futurs professionnels ? A quoi participons-nous et dans quel cadre de référence, avec quelles valeurs fédératrices ?

L'autoformation produit-elle l'écueil visant à s'affranchir de ce questionnement profond ?

Nous verrons au chapitre suivant ce que recouvre l'autoformation en lien avec la phénoménologie, car la réflexion entreprise précédemment sur l'identité alimente aussi cette réflexion autour des signes et des significations qui peuvent être autant d'indicateurs à prendre en compte dans l'accompagnement. Alex Mucchielli, dans sa définition de l'identité fait le lien direct : « l'identité est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité physique et subjective, plus ou moins floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs. »<sup>68</sup>

### **3.2 Liens entre formation et autoformation**

Selon Pascal Cyrot, « le préfixe *autos* permet d'affirmer sans ambiguïté que le terme « autoformation » renvoie à l'ensemble des formations par soi-même. Cette définition laconique a le mérite de situer l'autoformation aux antipodes de la formation exercée par

---

<sup>68</sup> Mucchielli A., opcit p10

les autres sur le sujet – on parle alors d'hétéroformation – mais ne permet évidemment pas d'en faire un concept scientifique. »<sup>69</sup>

Devons-nous considérer pour autant que nous n'ayons pas de rôle à y jouer ? Nous nous interrogeons sur la capacité ou la propension de chacun à l'autoformation. Sont-ce les mêmes ressorts que les mécanismes motivationnels étudiés par Jacques Nuttin notamment ? **Comment encourager et permettre l'autoformation des adultes lorsqu'on est formateur et impliqué dans le processus d'hétéroformation ?**

Pascal Galvani répond de façon très claire à cette interrogation : « en tant que formateur, il nous faut instaurer des démarches d'accompagnement de l'autoformation permettant aux personnes de réfléchir sur le sens de leur pratique, de prendre conscience des trois dimensions de l'activité humaine (corps, âme, esprit) pour les équilibrer dans leur formation professionnelle. Alors seulement la formation peut devenir un lieu qui permet de découvrir son métier intime comme mystère personnel à traduire en service à autrui (Hazard, 2003): un lieu pour œuvrer, c'est-à-dire produire un savoir en se produisant soi-même ». <sup>70</sup>

**L'autoformation fait donc partie, au sens large, de la formation qui englobe aussi l'hétéroformation et l'écoformation** (formation par les choses, le monde). Il paraît difficile de ne se situer que sur l'un des aspects sans prendre en compte les deux autres, tant ils semblent liés entre eux. **Cependant, il n'est pas acquis qu'au sein de la formation telle qu'elle est pensée à ce jour, ces dimensions soient intégrées au processus global.** La connaissance, selon moi, superficielle qui est souvent véhiculée lorsque la réflexion porte sur la progression des étudiants et sur leur parcours n'évoque pas la problématique en ces termes.

Nous verrons pourtant, un peu plus loin, que les formateurs agissent finalement sans le savoir sur ces aspects-là décrits de façon plus précise encore par Pascal Galvani qui indique que « l'autoformation suppose d'organiser un retour réflexif sur l'expérience

---

<sup>69</sup> Cyrot P., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Autoformation (s) » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition p.331

<sup>70</sup> Galvani P(2004), Langdeau L., (sous la direction de), op-cit p99

personnelle, au sens large, dans le but de transformer l'expérience par la prise de conscience et la problématisation. A partir des productions personnelles, il est possible d'animer des échanges collectifs en permettant des mises en dialogue intersubjectives pour favoriser leur interprétation. Pluraliser les compréhensions de l'expérience favorise la prise de conscience et la décentration des « *a priori* » et des « évidences » subjectives. L'autoformation suppose en effet un double processus d'émancipation des déterminismes sociaux hérités et incorporés. »<sup>71</sup>

**Quelle corrélation se dessine alors entre formation et conscientisation, dans une approche analogique entre accompagnement formatif et accompagnement social ?**

### **3.3 Quel travail d'émergence inscrit dans quelle relation pédagogique?**

Le travail de recherche réalisé en master 1 a tenté de mettre en réflexion, à l'occasion des regroupements prévus en centre de formation, l'accompagnement des étudiants par l'équipe de formateurs. Cet accompagnement doit favoriser la confrontation entre pairs et viser à permettre l'explicitation des compétences acquises lors des périodes expérientielles.

Les enjeux liés à ce travail d'élaboration, par les apprenants, sont importants dans ce qu'ils donnent à voir de l'évolution des processus de transformation de chacun d'eux. Au-delà d'une approche par compétence et donc très ciblée et finalisée, il paraît essentiel de se mettre en tête la façon dont Pascal Galvani explique le phénomène<sup>72</sup> : « en explorant collectivement leurs expériences, les participants pratiquent une véritable herméneutique<sup>73</sup> collective de la praxis. Le terme herméneutique signifie ici l'art de comprendre et d'interpréter le sens de l'expérience. La formation devient alors un lieu d'articulation de l'expérience personnelle (comme épreuve du monde vécu), de la pratique (comme agir en vue d'une fin) et de la théorisation (comme pratique compréhensive du sujet). Tout au long de ce processus, les participants sont amenés à faire de multiples prises de conscience émancipatrices sur leurs *a priori*, leurs conditionnements et leurs habitudes pratiques. »<sup>74</sup>

---

<sup>71</sup> Galvani P., (2006), op-cit p.62 (educ. Perm)

<sup>72</sup> Phénomène : tout ce qui tombe sous les sens, tout ce qui peut affecter notre sensibilité d'une manière quelconque, soit au physique, soit au moral, in Le nouveau Petit Littré, op-cit, p 1527

<sup>73</sup> Rey A., (sous la direction de) (2012), opcit tome 2, p1615. Herméneutique : emprunt savant au grec « art d'interpréter, de faire comprendre »

<sup>74</sup> Galvani P., (2004), op-cit, p100

Accompagner ce chemin n'indique pas ici les modalités et les postures idoines. Le formateur, en tant que témoin, garant du cadre aussi, assurant une présence au long court dans les moments formels comme informels, continue de jouer un rôle plus ou moins actif et est pour le moins impliqué dans une relation formative dont il ne maîtrise pas la portée.

Jacky Beillerot et Claudie Solar évoquent la relation pédagogique en ces termes : « un formateur sait ou devrait savoir que les apprenants, élèves, étudiants ou adultes, vont apprendre d'une façon individuelle ou collective grâce à lui, apprendre par lui. [...] Il demeure une autre réalité : pas tant celle des qualités humaines du formateur, « aimabilité », rigueur...une autre réalité qui est que les apprentissages se développent dans le cadre d'une relation, au sens fort du terme. [...] L'apprentissage s'opère toujours dans une dimension transférentielle, au sens de la psychanalyse, c'est-à-dire une relation qui mobilise pour le sujet apprenant l'histoire la plus profonde de sa vie psychique avec ses cortèges de peurs et de terreurs, de fantasmes, de désirs et d'agressivité. »<sup>75</sup>

**Conscient de ces aspects particuliers, le formateur peut ainsi éviter certaines erreurs pédagogiques référencées par Philippe Perrenoud à l'occasion d'une conférence dont le contenu interroge directement la relation formative :** *« la tentation de croire que l'apprenant ne sait rien et à tout à apprendre, la tentation de penser que le sens du savoir va de soi pour l'apprenant »* etc.<sup>76</sup>

Pour y parvenir, le formateur doit aussi se démarquer du système d'enseignement actuel tel que le décrit Edgar Morin : « l'enseignement actuel fournit des connaissances sans enseigner ce qu'est la connaissance. Il ne se préoccupe pas de connaître ce qu'est connaître, c'est-à-dire les dispositifs cognitifs, leurs difficultés, leurs infirmités, leurs propensions à l'erreur, à l'illusion. Car toute connaissance comporte un risque d'erreurs et d'illusions. »<sup>77</sup>

---

<sup>75</sup> Beillerot J., et Solar C., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 3ème édition, p.518

<sup>76</sup> Cf. mémoire de master 1 pages 66 à 68. Ressource en ligne pour Philippe Perrenoud : [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_06.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_06.html)

<sup>77</sup> Morin E., (2011), *La voie, pour l'avenir de l'humanité*, Fayard, Pluriel p256

### **3.4 Conscientisation et réflexivité**

Cette notion est fondamentale pour permettre l'appropriation et le développement des compétences. Nous avons vu en partie 1 les choix pédagogiques opérés par le centre de formation et les modalités d'accompagnement liées à l'alternance.

La conscientisation des phénomènes appréhendés par les apprenants mêle des éléments de différents ordres. C'est un processus plus ou moins long dont la résultante allie les expériences réalisées et la réflexion théorisée. La réflexivité, si elle rejoint par certains aspects l'analyse de pratiques, est une réflexion constante menée sur la pratique. En ce sens, elle demeure active et permanente quel que soit le contexte. **Sa transversalité ne saurait cloisonner les contextes puisque la réflexivité est nourrie par la confrontation des lieux où se vit et où se pense la pratique professionnelle.**

Marc Durand nous enseigne que : « l'alternance est classiquement posée sur l'opposition entre savoir et action. Le savoir est conçu comme universel, abstrait, déclaratif et visant la vérité ; l'action est perçue comme située, concrète, transformative et visant l'efficacité pratique. [...] Une telle conception de l'apprentissage, impliquant une symbolisation de l'action et de l'expérience, procède de l'opposition entre savoir et action, et bute sur ce dualisme : un savoir discret et abstrait ne peut rendre compte d'une action continue et contextualisée, et la commander. Et la démarche de réflexivité accompagnée par les formateurs lors des séquences d'analyse de pratiques ou de prise de recul cognitif [...] peine à surmonter l'inconfort généré par cette conception discontinuiste. »<sup>78</sup> On note la difficulté que représente la théorisation de la réflexion en centre de formation. C'est un défi que l'alternance doit aussi relever d'offrir les conditions favorables à l'apprenant pour sa professionnalisation, quels que soient les espaces (lieux et temps) dans lesquels il s'expérimente (stage/école).

Pour clore ce chapitre, reprenons les propos d'Edgar Morin qui expose que « la connaissance de la connaissance nous demande de pratiquer en permanence la réflexivité, c'est-à-dire l'autoexamen comportant éventuellement autocritique, de façon à penser sa

---

<sup>78</sup> Durand M., (2012) Agir efficacement en inventant ses normes sociotechniques, in *Education permanente*, n°193, 2012-4, p.35

pensée, ce qui implique également de se penser dans les conditions historiques, culturelles et sociales de sa propre existence. »<sup>79</sup>

### **3.5 Formateurs théoriques : formateurs pratiques !**

Nous avons tenté, par plusieurs touches, de mieux cerner les spécificités des formateurs dans l'accompagnement offert (dû, proposé ?) aux apprenants. Bien que le cloisonnement entre la théorie et la pratique soit ancré dans les discours, qu'en est-il réellement ?

Patrick Mayen explique que « contrairement à ce qui se répète inlassablement, ce qui est appelé « la pratique » n'est pas l'apanage du milieu professionnel, pas plus que la théorie n'est l'apanage du milieu de formation. [...] une part importante des situations de formation est composée de situations de pratique concrète, dans des conditions relativement proches des conditions professionnelles. [...] On pourrait constater que ce qui pose le plus de problèmes n'est pas que ces situations de formation seraient trop théoriques, c'est qu'elles sont, en somme, souvent plus professionnelles que certaines situations professionnelles elles-mêmes. »<sup>80</sup>

La comparaison n'a pas pour objet ici de déterminer une quelconque supériorité du formateur sur le tuteur. L'objet ici est de mesurer ce que les différences peuvent avoir de fondamental, éventuellement. Nous avons commencé à l'aborder précédemment, **formateurs et tuteurs sont bien positionnés sur l'accompagnement formatif lorsque c'est l'adulte en formation qui est au centre des préoccupations. On peut donc en déduire qu'à cette occasion, les références sont communes quant à la connaissance de l'apprenant que sous-tend cette approche.** Si nous devons nous centrer maintenant sur le but de l'accompagnement et ses postures, nous reprendrions les propos qui suivent.

Guy Lebouëdec, reprenant Lasfargues (1995) précise que : « la notion d'accompagnement social s'impose de plus en plus comme une réponse face à l'exclusion ; accompagner une personne en difficulté, c'est l'aider à réaliser son projet personnel en milieu ordinaire [...]

---

<sup>79</sup> Morin E., (2011) opcit p 261

<sup>80</sup> Mayen P., (2012), Questions d'apprentissage dans les formations par alternance, où est la pratique ?, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4, p.56

Accompagner, c'est accomplir une action dynamique permanente, allant vers le mieux-faire et le mieux-être de l'utilisateur ».<sup>81</sup>

Il semble que l'on pourrait attribuer cette définition tout autant à l'accompagnement en formation, les notions de « personne en difficulté » et « d'exclusion » seraient possiblement remplacées par « personnes en formation » et « apprentissage ». Pour le reste, l'aspect dynamique et l'aspect lié à la progression vers un autre état peuvent être apparentés.

L'auteur ajoute, en reprenant Hennezel et Montigny (1991) que : « parmi les qualités de base du bon accompagnant, je me permets d'insister sur l'humilité, l'authenticité, la spontanéité, la souplesse, la générosité, l'ouverture d'esprit l'accueil de la différence, l'écoute empathique et la capacité à soutenir les silences. Les personnes les moins douées pour s'engager dans l'accompagnement sont les gardiens du contrôle, de l'ordre des choses, les tenants de notions préconçues et de croyances immuables, les théoriciens capables d'expliquer l'inexplicable [...] L'imposition de ses propres croyances est à mon avis l'envers d'une entrée en relation ».<sup>82</sup>

Nous avons donc ici un point de convergence entre l'accompagnement social et l'accompagnement formatif. C'est la relation d'accompagnement qui est différente dans sa temporalité, la nécessaire proximité/distance ne se conçoit pas dans les mêmes cadres. Il sera bon d'interroger la reconnaissance de ces compétences qui ont une valeur certaine tant l'exercice est difficile. Qui reconnaît aujourd'hui ces compétences spécifiques ?

### **3.6 Principes utiles à la conscience des pratiques d'accompagnement**

Il serait faire offense aux professionnels que de présupposer que les contours de l'accompagnement soient mal connus ou mal maîtrisés. Notre propos ici réside plus dans cet intervalle désormais moins obscur qui met en parallèle accompagnement social et

---

<sup>81</sup> Le Bouëdec G., (1998), Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté, esquisse d'une topique de quelques postures éducatives, in *Les cahiers Binet-Simon*, n°655, p.60

<sup>82</sup> Le Bouëdec G., op-cit p.61

accompagnement formatif. La temporalité reste un élément d'influence sur la praxis, le jonglage entre la réalité institutionnelle dans les missions confiées aux prises avec les demandes parfois (souvent ?) pressantes des usagers et le temps de construction et d'élaboration de l'adulte en formation sont distincts et possiblement contradictoires.

Guy Le Bouëdec précise que : « il faut une vigilance extrême et une grande délicatesse dans l'écoute pour ne pas tomber dans le piège qui consiste à proposer un sens à l'expérience d'autrui : accompagner consiste à se contenter de donner sa confiance, de croire en la force intérieure de l'autre – et dont celui-ci n'a peut-être pas lui-même conscience ! – et qui est plus forte que la souffrance ou l'absurde. L'accompagnant ne détient pas le sens profond de l'expérience de l'accompagné, il le soutient. »<sup>83</sup>

Quelle place pourrait prendre ici le formateur pour demeurer garant du temps de formation indispensable à l'apprenant, ne serait-ce que dans l'accompagnement pédagogique réalisé en centre de formation auprès du seul apprenant ? La limite de l'exercice consiste dans la perception que pourraient avoir des professionnels de cette posture des formateurs les rappelant à une réalité qui est la leur, quotidiennement.

En s'appuyant sur Carl Rogers et en citant Hennezel et Montigny (1991), Guy Le Bouëdec rapporte ceci : « une capacité d'accueil avons-nous dit, une réceptivité non-jugeante et non directrice, mais aussi une aptitude à contenir, à être le dépositaire des affects, des émois de l'autre. Cette passivité active repose sur un double mouvement d'identification et de désidentification, de proximité et de distance ; la dissymétrie des positions permet d'éviter la complaisance malsaine, les confirmations ou mirages narcissiques, la confusion des places, des rôles et des sentiments. »<sup>84</sup>

Il précise également que : « dans l'accompagnement, en revanche, il (l'éducateur) est « à côté », simple présence attentive, accueil de l'autre dans son effort, son anxiété, ses joies, ses peines et ses doutes. L'accompagnement présuppose que l'accompagnant ne croit pas avoir déjà fait le chemin, sinon cela l'autoriserait à se poser « en avant », à montrer la voie

---

<sup>83</sup> Le Bouëdec G., (1998), op-cit p.62

<sup>84</sup> Le Bouëdec G., (1998), op-cit p.62



(ce qui revient à changer de posture) : il chemine lui aussi, et donc il ne peut pas être dans un rapport purement fonctionnel à l'autre. »<sup>85</sup>

Nous ne sommes pas en mesure aujourd'hui de dire comment ces aspects-là sont abordés et travaillés dans l'articulation de l'alternance telle qu'elle est pratiquée. Il est difficile dans les temps d'accompagnements pédagogiques au retour de stage, de travailler unilatéralement avec la seule expérience des étudiants, qui sans être à remettre en cause, bien entendu, peut comporter une certaine distorsion de la réalité, distorsion salvatrice, bien que biaisant la situation réellement vécue. Mais n'est-ce pas là finalement le droit le plus élémentaire de l'apprenant ?

Ce chapitre nous aura permis de clarifier le paradigme dans lequel sont engagés les formateurs dont la professionnalité confère une acuité particulière. Le respect des rythmes, du temps nécessaire, le travail d'émergence du sens sont des réalités pratiques quotidiennes. Le travail réflexif est un moteur et les techniques, comme les qualités relationnelles, sont des compétences spécifiques grandement souhaitées, si elles ne sont pas nécessairement requises.

#### **Chapitre 4 - L'accompagnement selon la biprofessionnalité des tuteurs**

Etre tuteur lorsqu'on exerce un métier dit technique situe l'action sur les compétences, elles aussi techniques, à acquérir. La particularité de la situation ici c'est que les tuteurs sont des professionnels d'un type d'accompagnement au départ, leurs compétences sont donc concentrées sur cet aspect. Il s'agit ici pour eux d'accompagner les adultes sur des aspects qui ne sont pas que techniques. En fait, il s'agit d'accompagner à l'acquisition de compétences d'accompagnement, ce qui représente une imbrication à double niveau : montrer et expliquer comment on accompagne tout en accompagnant les usagers et parallèlement donc l'adulte en formation. Pour progresser dans notre questionnement, il sera important ici de définir précisément ce qu'accompagner veut dire. Nous nous attarderons sur la notion de conscientisation qui rapproche les deux niveaux

---

<sup>85</sup> Le Bouëdec G., (1998), op-cit pp.62 et 63

d'accompagnement. Puis nous essaierons de comprendre ce que la fonction tutorale sous-tend, dans sa spécificité et enfin nous réfléchirons à la question des théories implicites, comme l'expression d'un travail intime, auxquelles accèdent les adultes en formation.

#### **4.1 Les assistants de service social : professionnels « omni accompagnants »**

Il convient tout d'abord de trouver un consensus sur la définition du mot accompagnement tant les acceptions sont larges en fonction des acteurs, des contextes, des cultures. Nous avons employé le terme à maintes reprises, mais il nous faut désormais sortir de l'évidence.

Nous citerons la définition proposée par Maëla Paul, car elle intègre des dimensions complémentaires éclairant, semble-t-il notre questionnement :

« il y a bien effectivement une structure identique et constitutive de toutes les formes d'accompagnement inscrite dans la sémantique même du verbe accompagner, *ac-cum-pagnis*, *ac* (vers), *cum* (avec), *pagnis* (pain), dotant l'accompagnement d'une double dimension de relation et de cheminement. Ainsi la définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage. Mais on ne chassera pas aussi facilement l'idée qui se profile : celle d'appartenance, question incontestablement nostalgique renvoyant à l'idée d'un sens partagé et de communauté. Le partage ne dit-il pas aussi une redistribution des places ? Signification qui prend sens dans la conception de l'accompagnement comme entretien où s'exerce une « parole partagée », autrement dit un dialogue, lequel renvoie de nouveau à l'instauration d'un type de relation qui le permette. Cette valeur de partage se constituerait en visée éthique guidant l'action. »<sup>86</sup>

Cette définition, à la fois générique et complète, introduit des dimensions diverses (partage, relation, place, valeur, cheminement) qui sont concomitantes<sup>87</sup> aux situations

---

<sup>86</sup> Paul M., (2009), Recherche et formation n°62, *Autour du mot accompagnement*, p.95

<sup>87</sup> Concomitantes, il est intéressant de regarder de près cette définition : du latin *concomitari* = accompagner, *comitis* = compagnon, qui se produit en même temps, qui accompagne. In Le nouveau Petit littré, p 393

professionnelles dans le champ social et dans le champ de la formation. C'est probablement sur le type de relation et sur les modalités que jailliront des différences notoires, car le suivi d'un bénéficiaire de l'intervention sociale est rarement quotidien et le choix des lieux de rencontre possible (bureau, domicile, lieu neutre). Mais dans tous les cas, il est question d'un cadre, d'une progression visée dans une durée, d'un contrat souvent tacite, d'objectifs à atteindre, de plan d'action et d'évaluation... C'est peut-être sur le type de relation tuteur/stagiaire que l'interrogation sur la posture va se porter, ce qui nous amène à devoir distinguer, alors que nous les rapprochions précédemment, la relation d'aide et la relation formative.

#### 4.2 L'apprenant au cœur de l'accompagnement : portée sémantique

Il convient, à ce stade, de délimiter le champ sémantique de l'accompagnement pour mieux situer l'objet de notre questionnement. Nous proposons ci-dessous le schéma intitulé « circonscription sémantique d'accompagner : synonymes et contraires », élaboré par Maëla Paul.

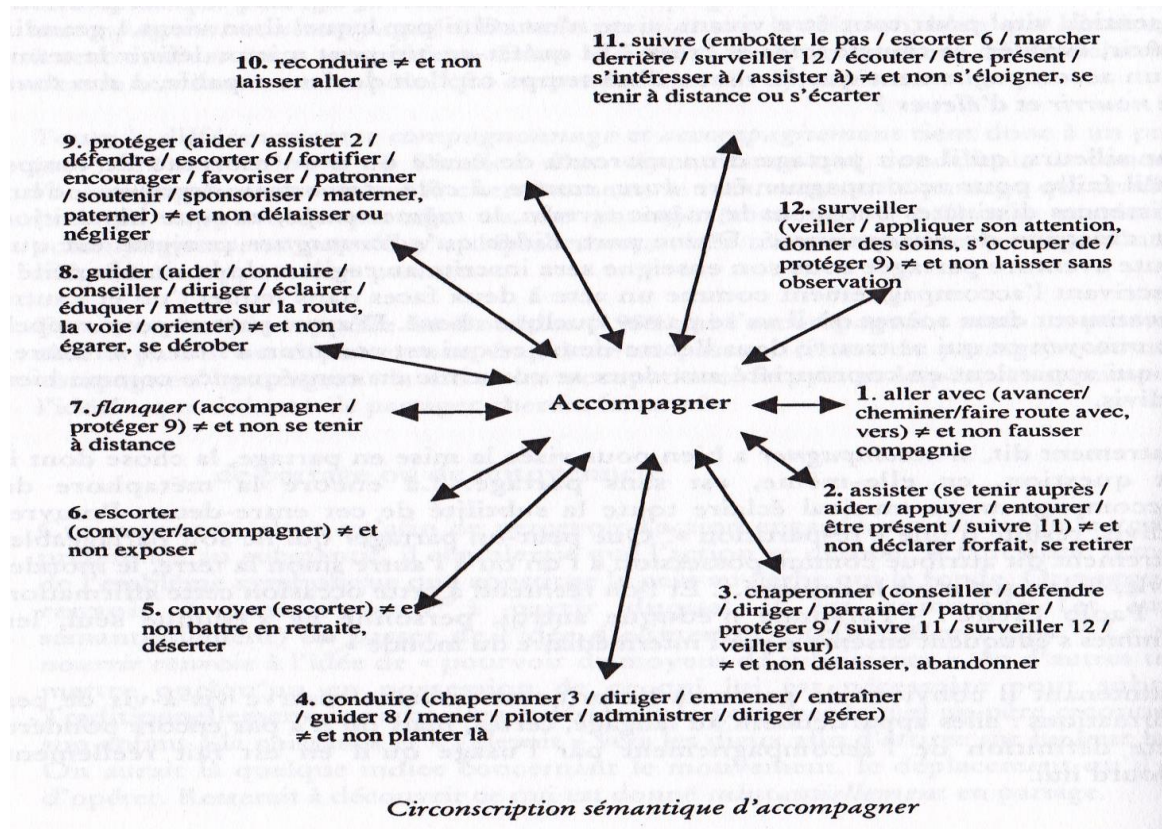


Figure 3

Elle précise que « ce développement souligne, si on l'avait oublié, qu'accompagner n'est pas seulement marcher aux côtés de quelqu'un ou lui tenir compagnie. La démarche pose un rapport d'ordre qualitatif, mettant en jeu la relation que les hommes entretiennent entre eux sur le mode de la sollicitude ». <sup>88</sup>

**La définition des sens possibles nous conduit directement aux postures qui s'en accompagnent.** Ainsi, selon les moments, la posture d'accompagnement pourra prendre telle ou telle direction, en référence aux synonymes évoqués dans le schéma ci-dessus. L'accompagnement sous-tend donc un mouvement, une adaptation, une présence, une direction.

Il est essentiel d'avoir conscience de ce recouvrement pour mieux répondre aux besoins de l'apprenant qui s'expriment aussi en fonction des craintes et des appétences liées à soi, l'environnement, les autres... Pour aller plus loin, **nous nous interrogeons sur la réciprocité dans cette relation d'accompagnement entre l'adulte en formation et le tuteur étant entendu que Relation signifie interactions, et qu'interactions signifient changement possible pour les deux parties.**

Nous avons tenté à travers ce chapitre de nous centrer sur la situation vécue par les apprenants engagés en formation. Les modifications identitaires, la construction du sens, le vécu des expériences, et les influences diverses nécessitent en effet une qualité d'accompagnement dont les composantes restent à déterminer. Si c'est bien l'apprenant qui construit son propre sens, les formateurs et tuteurs assurent un étayage rendu possible par la forme donnée à l'accompagnement. Il est utile de s'intéresser aux pratiques de chacun, car elles nous renseigneront sur les postures et les singularités des places.

---

<sup>88</sup> Paul M., (2004), op-cit p.67

#### **4.3 Le processus fondamental de la conscientisation dans la relation formative comme dans la relation d'aide**

S'il est un point de convergence établi entre la relation d'aide et la relation formative c'est bien le processus de conscientisation. Cet apport vient alimenter directement la biprofessionnalité des professionnels/tuteurs que nous traiterons plus en détail au chapitre 4.4. Accompagner une personne dans le cadre de la relation d'aide consiste à permettre à une personne de se réapproprier sa propre situation, en décodant ensemble les mécanismes de fonctionnement, les choix et leurs conséquences. Selon l'approche rogerienne, permettre, par le jeu du questionnement, d'avoir un regard réflexif sur sa situation est l'amorce d'un changement possible, s'il est souhaité et accepté par la personne. Mais c'est ce travail qui fait la richesse du métier d'ASS. La relation formative agit selon le même procédé, dans une approche le plus souvent groupale, mais individuelle aussi. La considération phénoménologique est à considérer dans un souci completif.

La phénoménologie « a d'abord eu le sens de « description des phénomènes », emploi sorti d'usage. [...] Le mot a été repris en français au sens hégélien dans la description de l'histoire de la conscience qui, par le mouvement dialectique, s'élève de la connaissance sensible à la pleine conscience d'elle-même, à la Raison et au savoir absolu. Mais c'est surtout en référence à la pensée de Husserl que le mot s'applique à une méthode qui propose un retour aux choses, à leur signification vécue, en s'en tenant aux actes où se dévoile leur présence. »<sup>89</sup>

Pascal Galvani explique que : « la phénoménologie est ici comprise dans sa dimension pratique de conscientisation (Depraz, Varela et Vermersch, 2003). L'exploration phénoménologique est une prise de conscience de « l'interaction entre soi et un élément de l'environnement ». Quel que soit le phénomène envisagé, qu'il s'agisse d'un coucher de soleil, d'une expérience ou d'une émotion, son exploration implique pratiquement plusieurs mouvements : un mouvement de suspension (*époché*) ; la conscience intentionnelle ordinaire ; un mouvement de lâcher prise ; un mouvement de laisser advenir (Depraz, Varel et Vermersch, 2000). La prise de conscience de l'expérience dépend de la capacité à suspendre l'intentionnalité utilitariste égocentrique qui domine nos rapports aux

---

<sup>89</sup> Rey A., (sous la direction de) (2012), opcit p.2566

autres, aux choses et à nous-mêmes. [...] Dans cette attention/présence, la personne prend conscience non seulement du phénomène, mais aussi de ses propres résonnances symboliques au phénomène. Et dans ce processus, le dévoilement du phénomène devient une compréhension de soi. »<sup>90</sup>

La conscientisation est autant présente dans la relation d'aide que dans la relation formative, car le cheminement de la personne accompagnée est toujours ce qui est visé. Il paraît important de connaître l'existence de ces mouvements qui renseignent ce que conscientiser veut dire.

#### **4.4 Les tuteurs et leur implication au niveau praxéologique**

Avant toute chose, il convient de définir ce que l'on entend exactement par tutorat. La définition proposée par le dictionnaire Le nouveau petit Littré est un peu embarrassante, au sens où elle ne mentionne pas les professionnels :

Tutorat : « aide et soutien apportés à des étudiants par des enseignants ou des étudiants avancés. Tuteur/tutrice : celui ou celle qui est chargé d'une tutelle ».<sup>91</sup>

Maëla Paul, dans son ouvrage sur l'accompagnement, précise que : « le processus de tutelle est défini par Bruner (1983) comme « un ensemble de moyens par lesquels un adulte ou un spécialiste vient en aide à quelqu'un » (p.261) : lié à une asymétrie des compétences, ce type de soutien constituant une aide directe à autrui (et donc une attitude pédagogique) est structuré par la notion d'étayage à partir de laquelle on peut identifier deux types d'aide ou de soutien (Baudrit 1999) : une aide psychologique (encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir, informer, conseiller...) et une aide pédagogique (guider, montrer ou démontrer, contrôler, évaluer, former...). »<sup>92</sup>

La fonction principale consiste donc à soutenir sur deux plans : psychologique et pédagogique. **Cette appréhension de la notion est fondamentale, car elle dépasse le**

---

<sup>90</sup> Galvani P., (2006), op-cit pp. 65, 66

<sup>91</sup> Dictionnaire nouveau Petit littré p2178

<sup>92</sup> Paul M., (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris, p.38

**simple cadre de la « transmission » souvent mise en avant dans les discours**, comme s'il suffisait de transmettre ce que l'on sait, ce qui semble *a priori* dénué de toute difficulté. En réalité, la situation dans laquelle se trouve le tuteur est plus complexe, car elle sous-entend un certain nombre de préalables et une certaine conception et réflexion sur la posture à adopter. **Comment transmettre finalement ?**

Il paraît nécessaire de s'arrêter un instant sur la situation des tuteurs en formation ASS. Qui sont-ils ? **Les tuteurs sont le plus souvent des professionnels volontaires pour participer à la formation de leurs futurs pairs.** Ils sont prêts à accueillir un étudiant, se souvenant avoir eu besoin eux-mêmes de plusieurs tuteurs au cours de leur formation initiale. **Accueillir un étudiant représente un engagement, une prise de responsabilité supplémentaire, décalée par rapport aux responsabilités habituelles.** L'accueil est encore souvent perçu comme étant de l'ordre de la transmission des valeurs et savoirs au sens large, rejoignant ainsi la notion de passeur.

**Cette activité est le plus souvent bénévole**, au sens non rétribuée par l'employeur, cet engagement étant facultatif et à l'initiative du professionnel. Dans certaines institutions, cet accueil est reconnu comme une mission dont l'institution se veut porteuse. L'entreprise au sein de laquelle j'ai exercé ce métier durant 8 années, gratifie généreusement les stagiaires et octroie une prime aux professionnels, sans doute en raison de l'implication de cette entreprise dans l'apprentissage, puisqu'elle forme depuis toujours des apprentis. Ceci reste à la marge.

**Les tuteurs sont donc des professionnels désireux de contribuer, de « rendre service », souvent conscients de la situation des étudiants qui peinent à obtenir un stage.** Les modalités d'accueil sont multiples, le « double monitorat » tend à se développer pour assouplir un peu la charge que représente l'accompagnement d'un stagiaire qui se cumule à la charge de travail habituelle. Cette modalité offre aussi d'autres avantages puisqu'elle permet à l'étudiant, en un même lieu, d'avoir accès à deux pratiques professionnelles différentes.

Il faut alors concilier son activité, l'expliciter pour la rendre accessible, se repositionner à la lueur des questionnements partagés et aider l'étudiant dans son cheminement. **La tâche n'est pas aisée, d'autant qu'à la prise en compte de la situation souvent difficile des personnes aidées s'adosse la prise en compte du système de pensée et de compréhension de l'adulte en formation qui tente de s'adapter, d'intégrer les codes professionnels, qui requestionne ses propres représentations et valeurs, qui doute...**

Pour autant, il nous faut prendre garde à ce que la spécialisation des acteurs, au sens large, que ce soit dans le champ social ou dans le champ de la formation, ne devienne pas réductrice. En ce sens, Edgar Morin qui prend l'exemple de la médecine indique que « la spécialisation fait progresser les connaissances, mais tend à séparer les connaissances qui devraient être reliées. La disjonction entre disciplines occulte les connexions et complexités au sein de l'ensemble humain »<sup>93</sup>.

#### **4.5 L'apport singulier du tutorat**

Au-delà des expérimentations possibles par l'étudiant qui découvre (ou redécouvre dans le cadre de la formation continue) la vie professionnelle, contextualisée, autrement dit comme on l'appelle parfois en centre de formation « la vraie vie », le tutorat remplit des fonctions intégratives essentielles.

Nous proposons une définition du tutorat reprise par Maëla Paul : « le terme tutorat, récent en français (1980), est issu du vocabulaire juridique et familial : utilisé métaphoriquement dans le registre horticole, il tend à se dégager de la connotation de tutelle qu'il détient de ses origines latines, désignant un défenseur, un protecteur, un gardien (*tueri* = protéger). [...] Le tutorat se trouve alors à la croisée de deux logiques, productive et éducative, et défini comme dispositif de formation en situation de travail. Par conséquent, c'est moins la relation entre un professionnel expérimenté et un novice en apprentissage qui permettra de saisir sa spécificité que le dispositif auquel il appartient. »<sup>94</sup>

---

<sup>93</sup> Morin E., (2011), op-cit, p282

<sup>94</sup> Paul M., (2009), Recherche et formation n°62, *Autour du mot accompagnement*, p.94



L'importance du dispositif dans sa mise en œuvre est ici soulignée. La relation instituée entre l'apprenant et le tuteur prend sens dans une dimension plus large qui inclut, par le dispositif, l'importance du centre de formation. **Il y aurait donc un lien étroit entre le rôle spécifique des tuteurs et ce que prévoit le dispositif de l'alternance.**

Noël Denoyel nous éclaire à ce propos : « En référence aux premières pratiques explicites d'alternance (celles des Maisons Familiales Rurales), j'ai mis en évidence la réciprocité formatrice à l'œuvre dans ces situations d'accompagnement tutoral (Denoyel, 2000b). [...] Le dialogue tutoral initie une capacité de délibération – *Boulesis* (Aristote 1992) – et d'interrogation qui enrichit l'intelligence pratique (*Mètis*) en la transformant en sagesse pratique (*Phronésis*). Cette intelligence du contexte et de l'interaction développée par chacun se trouve renforcée à deux. »<sup>95</sup>

La réciprocité permet une synergie qui produit des effets au regard de la relation construite et instituée. **En ce sens, l'apport du tuteur est fondamental en situation réelle, car il vient, en quelque sorte, mettre en lumière « les trucs » qui, par ailleurs, ne s'inculquent pas de façon théorique.**

Etre tuteur n'est pas une fonction aisée, car l'implication est souvent forte. Philippe Astier précise que : « Enfin, la question du « faire » du stagiaire est aussi celle du « laisser faire » du maître de stage. C'est d'abord accepter de se laisser voir, de laisser le novice pénétrer dans l'intimité du travail, dans ce qu'il a de plus personnel (façons de penser, de ressentir, de parler, de mobiliser son corps, de construire l'espace dans la relation...). »<sup>96</sup>

La relation ne se décrète pas, quand bien même les missions et rôles de chacun sont clarifiés. **Quels sont les outils dont disposent les tuteurs pour réfléchir et construire de façon singulière cette relation nécessaire au développement du processus formatif des**

---

<sup>95</sup> Denoyel N., La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques, quelques réflexions autour du paradigme du dialogue, in *Education Permanente* n° 153, 2002-4, p.232

<sup>96</sup> Astier P., (2012), Importance du « faire » et du « fait », le tutorat comme retenue, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4, p.127

**apprenants ?** La relation d'aide que pratique le professionnel est-elle concomitante avec la relation formative que pratique le tuteur ?

#### 4.6 Une épistémologie de l'action

Comment caractériser les gestes professionnels ? Pascal Galvani cite Piaget « Réussir, c'est *comprendre en action*. Les savoirs d'action des praticiens sont donc des théories implicites en acte. Il s'agit pour les praticiens de passer d'une *compréhension en acte* à une *réussite en pensée* (Piaget, 1974). »<sup>97</sup>

Ce mouvement qui, lorsque l'on parle de transmission pourrait paraître évident, trouve sa complexité dans l'articulation qu'il induit. Il doit apparaître de façon suffisamment claire pour que les tuteurs puissent l'accompagner.

Maëla Paul avance que « trois types de compétences sont ainsi sollicitées : relationnelles (accueillir, soutenir, suivre...), pédagogiques (former, transmettre, évaluer...), organisationnelles (négocier, organiser, coordonner...). Ainsi le tutorat exige-t-il une constellation de savoir-faire, attitudes et connaissances, directement adaptés aux besoins des personnes qu'ils ont la charge d'accompagner ». <sup>98</sup>

Axel Honneth nous éclaire sur ce qui peut être vécu lorsque le professionnel conscientise sa professionnalité de tuteur : « Mead, dans sa tentative de résolution, s'appuie d'abord sur l'idée fondamentale du pragmatisme, reçue de Peirce par l'intermédiaire de Dewey, selon laquelle l'homme développe ses capacités cognitives à partir des situations où ses actes habituels deviennent soudain problématiques. Le sujet individuel ne découvre un monde d'expériences psychiques, qu'au moment où, s'appêtant à exécuter un acte projeté, il rencontre des difficultés telles que ses schémas d'interprétation, jusque-là objectivement

---

<sup>97</sup> Galvani P., op-cit p.8 <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>

<sup>98</sup> Paul M., op-cit p. 39

confirmés, perdent leur validité et ne sont plus que des représentations purement subjectives coupées du reste de la réalité. »<sup>99</sup>

Nous voyons ici le contenu d'une professionnalité qui ne dit pas son nom ! **Etre tuteur n'est pas une « mince » affaire, être tuteur n'est pas un allant de soi. Cela peut nous aider à comprendre la réticence souvent entendue par les formateurs<sup>100</sup> qui tentent pourtant de convaincre, par le biais du réseau, des professionnels à qui ils expliquent que « ce n'est pas difficile d'accompagner un adulte lors d'un stage de première année, un stage de découverte »...que « ce n'est pas difficile non plus en troisième année puisqu'en fin de parcours, l'adulte est quasiment autonome »... Reste la deuxième année, sur laquelle les formateurs ne s'avancent pas trop...**

Nous l'avons déjà avancé, mais il est utile de situer les formateurs et les tuteurs dans la même perspective face aux adultes en formation et de considérer ce qu'évoque Guy Jobert comme moteur de notre action conjointe : « les formateurs d'adultes sont placés dans une situation singulière par rapport aux enseignants scolaires. Parce que le développement de l'enfant est régi par les processus biologiques de la maturation, les enseignants peuvent se centrer sur les apprentissages sans se sentir de responsabilité particulière en matière de développement. De leur côté, les formateurs doivent à la fois tenir compte des apprentissages déjà réalisés par les adultes engagés dans l'action, et favoriser des apprentissages nouveaux susceptibles de libérer, de manière volontariste, le potentiel de développement de leurs publics ». <sup>101</sup>

Cette affirmation tord le cou à la conception réductrice qui repose toute entière sur une transmission des savoirs « fluide »... Quelle est donc la professionnalité des tuteurs et selon quelles compétences alors « visiblement tacites », si nous pouvons oser l'expression ?

---

<sup>99</sup> Honneth A., (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Les éditions du Cerf, collection Folio essais, Gallimard, p 121

<sup>100</sup> Propos recueillis de façon informelle en centre de formation

<sup>101</sup> Jobert G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), *opcit*, p.366

#### **4.7 Les savoirs d'action**

Comme nous l'avons étudié, le dispositif de l'alternance concerne les acteurs à différents niveaux dans des interrelations essentielles à son fonctionnement. Pour autant, il n'en reste pas moins une articulation complexe qui converge sur un aspect : celui de l'accompagnement réciproque : tuteur-apprenant et formateur apprenant. Sommes-nous, séparément, des praticiens réflexifs au sens où l'entend Donald Schön ? Sommes-nous seulement conscients, finalement, de la portée de cette démarche et de sa mise en œuvre ?

Donald Schön précise que : « si le modèle de la science appliquée est incomplet, c'est-à-dire s'il ne peut expliquer la compétence pratique dans les situations « divergentes », alors tant pis pour le modèle. Recherchons donc à sa place une épistémologie de l'agir professionnel qui soit implicite dans le processus artistique et intuitif et que certains praticiens font intervenir face à des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs. [...] C'est tout ce processus de réflexion en cours d'action et sur l'action qui se situe au cœur de « l'art » qui permet aux praticiens de bien tirer leur épingle du jeu dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité et de conflit de valeurs »<sup>102</sup>.

Si l'on précise de nouveau cette dimension de la réciprocité, alors on peut, formateurs et tuteurs, œuvrer dans la même direction avec les apprenants, qui ne seront jamais « nos » apprenants. Notre rôle est pourtant bien de travailler sur l'intériorité des apprenants, en leur permettant des mises en lien vers une nouvelle compréhension.

Pascal Galvani explique ceci : « au départ, il y a un déséquilibre entre les savoirs d'expérience qui sont encore implicites et les savoirs théoriques qui sont déjà explicités. Il faut donc que la démarche d'accompagnement corrige ce déséquilibre en aidant les acteurs dans l'explicitation de leurs savoirs d'expérience et d'action. Accompagner la réflexion des acteurs sur leur expérience, c'est favoriser l'explicitation de leurs théories implicites. »<sup>103</sup>

---

<sup>102</sup> Schön D., (1994), *le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, collection formation des maîtres, Montréal, les éditions Logiques, pp. 75 et 77

<sup>103</sup> Galvani P., Langdeau L., (sous la direction de), op-cit p.101

Les savoirs s'approprient, ils n'ont donc aucune évidence. C'est ici même l'un des fondements sur lesquels repose le métier de formateur : rien n'est évident, tout doit être expliqué pour permettre à chacun de se saisir d'un sens qui sera le sien. Nous avons déjà abordé cet aspect plus haut dans le développement. Il est vrai que des savoirs théoriques tels que des textes de loi, un code de déontologie se transmettent de façon peu mouvante, quoi que les interprétations puissent être nombreuses...

Pour mieux comprendre le sens de notre réflexion, il est nécessaire de revenir sur les fondements de cette approche instigués par John Dewey, philosophe de l'éducation, au court du XXème siècle. Francine Landry explique que :

« Pour clarifier sa pensée, Dewey oppose l'approche éducative traditionnelle (la transmission de connaissances théoriques) et son approche nouvelle de l'éducation (qualifiée de progressiste). L'approche 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 un but significatif pour l'étudiant... L'approche progressiste, par contre, valorise l'individualité et l'activité libre ; l'apprentissage se fait par l'expérience et la découverte ; les habiletés à développer sont perçues comme des moyens pour atteindre un but significatif pour l'étudiant, but lié à la vie actuelle de celui-ci... [...] L'apprenant doit retarder l'action immédiate afin que l'observation et le jugement puissent lui donner une direction, lui imposer un but conscient ». <sup>104</sup>

Nous avons pu mesurer dans ce chapitre l'étendue de la mission, de la fonction, de la tâche des tuteurs. Cette professionnalité implique une nécessaire réflexion sur ce type d'agir. Les compétences ici décrites en lien avec l'aide psychopédagogique s'acquièrent et se nomment probablement. Les savoirs d'action souvent dissimulés en théories implicites peuvent rendre leur appropriation difficile si les tuteurs n'ont pas eu l'opportunité de pratiquer la réflexivité aussi bien sur l'agir professionnel que l'agir formatif. La situation n'est pas compromise, car l'intelligence exprimée profite inévitablement à

---

<sup>104</sup> Landry F. (1991), Courtois, B. et Pineau, G., op-cit, pp.21 et 22

l'accompagnement qui, dans la situation dialogique créée, permet aussi des interactions productrices d'un sens riche et singulier. Citons pour illustrer cette conclusion Jean Piaget :

« L'intérêt n'est autre chose, en effet, que l'aspect dynamique de l'assimilation. Comme l'a profondément montré Dewey, l'intérêt véritable apparaît lorsque le moi s'identifie avec une idée ou un objet, lorsqu'il se trouve en eux un moyen d'expression et qu'ils deviennent un aliment nécessaire à son activité. Lorsque l'école active demande que l'effort de l'élève vienne de lui-même sans être imposé et que son intelligence travaille réellement, sans recevoir les connaissances toutes préparées du dehors, elle réclame donc simplement que soient respectées les lois de toute intelligence. Chez l'adulte encore l'intellect ne peut en effet fonctionner et donner occasion à un effort de la personnalité entière que si son objet est assimilé à celle-ci au lieu de rester extérieur. »<sup>105</sup>

## **Chapitre 5 - L'accompagnement tutorial à l'épreuve des compétences**

L'activité professionnelle, le travail ne se résume pas en une simple accumulation de tâches dissociées les unes des autres. Le travail est l'articulation de mécanismes complexes qui mettent à l'œuvre une opérationnalité rendue possible par l'intelligence humaine. Dans la rencontre formative, tuteur et adulte en formation s'exposent. La part identitaire et l'intimité du travail à partager renforcent le besoin d'un rapprochement dans l'accompagnement. La confrontation interactive permettra ensuite de transformer les connaissances partagées. Cette intelligence qui articule nombre de compétences est-elle reconnue ? En quoi une compétence est-elle reconnaissable ? Que recouvre ce concept de reconnaissance lorsqu'elle est escomptée ? La fonction de tuteur, souvent bénévole, peut effectivement et de façon légitime, induire des attentes liées à des formes de reconnaissance de la part des tuteurs.

---

<sup>105</sup> Piaget, J. (1969), Psychologie et pédagogie, éditions Denoël, Folio Essais, 249, pp 215-216

### 5.1 Intelligence du métier et intelligence de situation (mètis)

Dans les métiers relationnels, l'approche technique ne consiste qu'à bien maîtriser sa méthode de travail et son cadre. Pour l'essentiel, c'est le face à face dans l'accompagnement, au sens de s'exposer réciproquement de la place qu'on occupe, qui met en jeu chacun des acteurs. La connaissance des dispositifs d'aide, des mécanismes divers, des politiques sociales et du contexte environnemental constitue des supports qui ne régissent pas pour autant la relation d'aide. Il est important de s'attarder sur ces aspects pour mieux comprendre les attendus dans la relation formative.

Face à l'adversité, les personnes accompagnées par les ASS développent des stratégies de survie, d'adaptation, de contournement parfois dans ce sentiment éhonté de devoir demander de l'aide, quelle que soit sa forme. Accompagner une personne dans le cadre de la relation d'aide **c'est aussi et surtout l'aider à devenir réflexive sur sa propre situation du moment où sur son histoire**, lorsque cela est possible, parce que l'on évalue que la personne est prête. **C'est bien un agir professionnel sur les processus de transformation, de changement, de résistance.** L'intelligence de situation, la *mètis*, peut être un bon moyen de demeurer dans une relation authentique et socioconstructive, même si elle implique une prise de risque inhérente à l'activité même du professionnel qui ne peut avoir une maîtrise absolue, *a priori*.

A ce propos, Mohamed Melyani indique que : « la mètis de l'ingénieur est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent d'attitudes mentales, de comportements « intellectuels » ou para-intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité des habiletés diverses, une expérience longuement acquise. Elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, imprévisibles, déconcertantes et ambiguës ».<sup>106</sup>

---

<sup>106</sup> Melyani M., (2012), *Le savoir en reliance, Les voies de la recherche*, L'Harmattan, p.13

Ce sont bien les habiletés des adultes en formation que l'on peut participer à développer, seulement si les conditions et le climat sont favorables, ce qui nous renvoie aux compétences tacites (psychologiques et pédagogiques).

Selon Guy Jobert, s'appuyant sur les travaux de M.Détienne et J-P Vernant (1974) : « la mètis vise l'efficacité pratique dans le rapport de l'homme à la réalité. Elle désigne une intelligence qui, au lieu de contempler des essences immuables, se trouve directement impliquée dans les difficultés de la pratique [...] affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus divers de l'action. [...] Le deuxième trait majeur de la mètis tient à ce que les capacités qu'elle confère sont profondément enracinées dans le corps. [...] Dans de nombreuses séquences d'activité, quel que soit le métier, l'intelligence corporelle apparaît au contraire comme la condition nécessaire de l'atteinte du résultat, dans la mesure où c'est dans le corps du sujet que s'enracinent, de manière indissociable, les dimensions sensorielles, émotionnelles et cognitives de la personne. »<sup>107</sup>.

Même s'il faut retarder l'action, les situations concrètes des personnes accompagnées en service social, au-delà de la prise en compte qu'elles supposent, imposent aux professionnels de se positionner et de délibérer sur les suites à engager avec la personne. **L'intelligence pratique est un nouvel éclairage qui valorise les savoirs d'action permettant un retour réflexif sur des savoirs théoriques jusqu'alors non intégrés.**

## **5.2 Compétence et intelligence au travail**

Nous avons évoqué les compétences tacites et nous avons escarmouché la notion lorsque nous avons évoqué les référentiels de formation et de métier. La notion de compétence peut nous aider à mieux clarifier ce que nous entendons par savoirs de l'action en ce sens que la compétence est toujours contextualisée.

---

<sup>107</sup> Jobert G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), opcit, pp.364 et 365



La compétence semble rapprocher divers éléments de consensus, comme nous le rappelle Sandra Enlart : « nous garderons donc l'idée que la compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. » La compétence est également décrite comme étant une « notion abstraite et hypothétique ». <sup>108</sup>

Selon Guy Jobert : « dans la mesure où la compétence ne se transmet pas, où les injonctions adressées aux salariés – être motivé, s'impliquer, prendre des responsabilités, prévoir, innover, s'adapter, communiquer, coopérer – ne relèvent pas d'un simple transfert de connaissances constituées, la professionnalité des formateurs se trouve profondément transformée. Ce changement radical de perspective qu'entraîne la logique de la compétence impose aux formateurs la découverte et la prise en compte du travail, plus particulièrement de la distinction entre travail prescrit et travail réel qui met en évidence que pour obtenir un résultat en situation, la simple application des consignes ou des savoirs prescrits ne suffit pas et qu'il y faut quelque chose en plus. » <sup>109</sup>

Nous nous sommes attardés sur la situation des tuteurs, nous avons préalablement évoqué le cas des formateurs. Nous voyons ici toute l'importance liée au rapprochement des univers. Pour travailler avec les apprenants en centre de formation, il est impératif que la représentation du milieu professionnel, qui est en perpétuelle évolution, soit le plus possible en adéquation avec une forme de réalité. Autant la prescription est simple et communément admise, autant sa mise en application mérite une vraie réflexion de fond.

**Quel est le support expérientiel des formateurs en centre de formation ?** Dans le meilleur des cas, les formateurs tentent de s'approprier des bribes d'expérience partagées par les apprenants à l'occasion des temps formatifs. Ces exemples peuvent permettre de s'appuyer sur des situations réelles et récentes pour éclairer les apprentissages d'autres apprenants. **Dans la majeure partie des cas, les formateurs prennent en exemple leur**

---

<sup>108</sup> Enlart S., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « La compétence » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p.232

<sup>109</sup> Jobert G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Intelligence au travail et développement des adultes » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p.361

**propre expérience pour illustrer et rendre accessibles des apports théoriques, même si les situations partagées se périment un peu plus chaque jour...** Cela n'enlève rien à leur valeur et portée signifiante, mais ne permet pas d'avoir la garantie que ces expériences s'ancrent dans le réel du moment. Les apprenants sont assez friands de ce partage expérientiel, pour davantage de concret.

Nous avons tenté de travailler en centre de formation avec des professionnels sur l'acquisition de la méthodologie ISAP, en demandant aux professionnels de préparer le travail à partir d'une situation accompagnée, pour pouvoir « décortiquer » ensemble, avec un groupe d'apprenants, les gestes professionnels et réflexions. Le bilan a été assez mitigé, l'intention était tout à fait louable, l'objectif clair, mais la mise en œuvre complexe dans ce qu'elle obligeait au professionnel de décomposer de façon inductive le travail réalisé.

Guy Jobert précise que : « si la compétence ne s'enseigne pas mais se construit dans l'action et les interactions, il reste au formateur à comprendre les ressorts de ce déploiement d'intelligence dans une activité qui n'est jamais de simple exécution. »<sup>110</sup>

### **5.3 Situations interactionnelles et partage entre tuteur et apprenant**

Nous venons d'aborder la question de la compétence, celle-ci même qui guide aujourd'hui la production des différents référentiels de formation. Tentons d'aller plus loin dans la précision. La formation pour soi, de soi, s'opère dans une forme d'altérité. Etienne Bourgeois et Céline Buchs précisent que : « l'apprentissage a ceci de paradoxal qu'il est un acte éminemment individuel, intime, mais en même temps qui s'inscrit nécessairement dans une relation – ou plus précisément, une interaction avec autrui. Construire ou transformer des connaissances est un processus qui n'appartient en définitive qu'au sujet apprenant mais ce processus ne peut se réaliser que dans la confrontation interactive à l'autre, au « non-identique à soi » ». <sup>111</sup>

---

<sup>110</sup> Jobert G., op-cit p.370

<sup>111</sup> Bourgeois E. et Buchs C., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Conflits sociocognitif et apprentissages en formation » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 3ème édition, p.291

C'est aussi à travers cela que nous mesurons la notion d'engagement du professionnel/tuteur qui, dans la confrontation nécessaire au conflit sociocognitif, doit dire et montrer de soi et de son agir professionnel. Dans un métier de relation à l'autre, de relation d'aide, il s'agirait ici de travailler sur une forme de « *métarelation* », **travailler la relation à l'apprenant pour l'aider à mieux saisir la relation d'aide qui le place à la fois comme accompagné et accompagnant**. Il me semble que ces deux niveaux d'emboîtement traduisent la complexité, là encore, de l'exercice du tuteur dans ce que la situation formative impose de prendre en compte. Nous l'avions précédemment esquissé en d'autres termes.

La mission du tuteur consiste à accompagner l'apprenant dans son processus de formation ou transformation, comme le fait le formateur en centre de formation. Maëla Paul indique que : « le tuteur vient, ici comme ailleurs, remplacer le maître d'apprentissage et désigne un « formateur de terrain ». [...] Il en résulte une modification conséquente de la fonction qui a pour objet l'aide à la construction, par le stagiaire, du sens de son expérience en sollicitant sa réflexivité. [...] Cette posture évoque celle du « compagnon réflexif » (Donnay, 2008) laquelle suppose un repositionnement du formateur vis-à-vis du savoir, pour qu'il soit lui-même un praticien réflexif, capable d'explicitation et de formalisation de son savoir-agir, tout en permettant à l'autre de « se penser lui-même ».<sup>112</sup>

Cette gymnastique qui est demandée à un professionnel dont ce n'est pas le métier originel que de former, mérite de clarifier les types de savoirs qui sont l'objet du travail.

Pascal Galvani rapporte que : « Les savoirs d'expérience sont les plus difficiles à cerner. Ils relèvent de ce que Jacques Legroux (Legroux, 1981) nomme la *connaissance*, c'est-à-dire un savoir existentiel si intime à la personne qu'il est ineffable. Les savoirs existentiels sont constitués par la dimension symbolique de l'expérience vécue (Galvani, 1997). Ils sont tissés par les interactions du milieu social. Ils doivent être *réfléchis* pour être formulés explicitement et constituer une formation expérientielle (Courtois & Pineau, 1991).

---

<sup>112</sup> Paul M., (2009) op-cit, p.99

Accompagner la réflexion des acteurs sur leur expérience, c'est permettre l'explicitation de leurs théories implicites ». <sup>113</sup>

Ces propos éclairants montrent combien la tâche est ardue, bien que les professionnels assistants de service social aient déjà réalisé un long cheminement pour pouvoir exercer leur métier de façon congruente. Pour autant, réinterroger des acquis, retrouver leurs significations pour pouvoir les évoquer est un travail difficile.

**Nous avons vu en quoi la fonction de tuteur nécessite une réflexion de fond sur les modalités tant opérationnelles que conceptuelles. Nous sommes loin désormais de la dichotomie théorie/pratique et nous devons interroger les pratiques d'accompagnement à l'œuvre.** Qu'est-ce que l'action ? Quels sont les savoirs liés ? Quelle intelligence à partager et à développer ? **Qui accompagne qui en définitive ?** C'est ce que nous allons tenter d'élucider au cours des points suivants.

Dans le prolongement de notre questionnement, et après avoir abordé succinctement le précepte « réussir c'est comprendre en acte », il est utile d'intégrer ici à la réflexion une motivation souvent exprimée par les professionnels à l'occasion de l'accueil en stage d'un étudiant. Il est souvent exprimé : « accueillir un stagiaire me permet de me remettre en question, de me poser des questions que je ne me posais plus, par évidence et par habitude ».

Un métier est fait de règles d'action que l'on incorpore au fil de sa pratique. Le métier est ce qui fait loi commune. A l'occasion d'un partage, c'est la coconstruction qui prévaut. L'intérêt « du nouveau », le stagiaire c'est l'obligation d'explicitier les règles qui rend réflexif le professionnel sur les règles alors rendues conscientes pour pouvoir aider le stagiaire à incorporer lui-même lesdites règles. <sup>114</sup>

---

<sup>113</sup> Galvani P., « Étudier sa pratique, une autoformation existentielle par la recherche » UQAR 12 février 2013 Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales, vol.1, p.4  
<http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>

<sup>114</sup> Denoyel, N. cours dispensé à l'Université F.Rabelais, à l'occasion d'une session de recherche à l'Université F. Rabelais (2013). « Recherche », *UE 10 .3 Devenir auteur : Epistémologie de la recherche-action-formation et traitement des données*, Master II Sciences de l'éducation Tours, en février 2013

La question de la motivation à accueillir un stagiaire se pose souvent, en divers endroits. **Simple désir de transmission ? Besoin de partage ? Besoin de prise de distance face à un environnement professionnel pouvant être hostile, en ce sens recherche de compagnonnage avec un futur pair, certes, mais encore extérieur ? Conviction profonde de la nécessaire pérennité du métier ? Souvenirs personnels d'avoir fait ce chemin et contre don ?**

Nous pouvons aussi considérer que, quelles qu'en soient les raisons, elles appartiennent aux professionnels qui n'ont pas à en justifier. **Cependant, cela peut nous donner un éclairage sur la façon dont la relation va s'engager, car en fonction des motivations, les attendus peuvent être variables, explicités ou non et l'apprenant peut se trouver impliqué de fait dans une situation qu'il ne comprend pas forcément.** Il est utile de rappeler que l'accompagnement du stagiaire est quotidien et peut s'étaler sur 5 mois. La proximité/distance est aussi centrale lorsque le partage est davantage structurel que ponctuel.

Qu'elle soit sociale ou formative, la relation d'accompagnement est nécessairement dialogique. Maëla Paul apporte des précisions utiles :

« L'accompagnement ne commence qu'avec la mise en mouvement dans le temps des deux personnes et présume de cheminer au risque de la confiance, autrement dit de croire l'autre réciproquement capable de répondre à son attente. Si le cadre institutionnel désigne le théâtre où se passe l'évènement relationnel, la relation est donc sous-tendue par le croisement de quatre dialectiques : confiance/respect et croyance/espoir, distance/proximité et implication/neutralité. Les quatre dialectiques ne constituent que les conditions nécessaires pour que quelque chose se passe dont la relation à son tour est la mise en scène. Le caractère paradoxal de cette situation tient au fait qu'ils se prédisposent l'un et l'autre à faire advenir quelque chose, que cette chose ne peut être faite que par le sujet lui-même parce qu'elle ne dépend que de lui mais que, néanmoins, l'interaction est nécessaire parce que la chose n'émergera vraisemblablement ni de l'un ni de l'autre mais des deux

conjointement. La relation s'inscrit donc dans le champ aléatoire des possibilités et des aléas. »<sup>115</sup>

#### **5.4 Reconnaissance des compétences tacites**

Ce titre fait référence à un fait objectif : peu de professionnels sont formés au tutorat. Ceci ne sous-entend aucunement l'absence de volonté ou la non-croyance dans ce que peut être ce type de formation. Comme nous l'avons évoqué, accueillir un apprenant relève déjà d'un engagement le plus souvent personnel, bien que l'institution d'accueil soit labélisée « site qualifiant » depuis la réforme du Diplôme d'Etat et que d'autres professionnels participent activement à la formation de l'étudiant. Il n'en reste pas moins que l'accompagnement au quotidien est assuré par le professionnel qui accueille. **Il s'engage donc, il s'expose en même temps qu'il expose sa pratique**, il cumule cette activité avec son activité habituelle. Ce noble engagement s'apparente souvent à **un acte bénévole**, en ce sens qu'il n'est pas reconnu à sa juste valeur, parfois pas reconnu tout simplement. C'est une démarche personnelle, ce n'est pas un précepte figurant dans le code de déontologie (la formation des pairs, curieusement ne fait l'objet d'aucun article spécifique, contrairement au devoir de confraternité...). Dans un contexte peu favorable, **certains professionnels expriment ce manque de reconnaissance, parfois même du centre de formation qui n'est peut-être pas assez accompagnant ?**

Il apparaît important d'observer ce que peut recouvrir ce concept de reconnaissance qui, dans un contexte fragile, où les repères des professionnels sont en reconstruction fréquente, est souvent recherché.

Etymologiquement, reconnaissance vient de « reconnaître qui est issu du latin *reconoscere* « retrouver », « rappeler à sa mémoire, passer en revue, inspecter ». Le second sens de base, « savoir, connaître comme vrai », apparaît dès l'ancien français ; il

---

<sup>115</sup> Paul M., (2004) op-cit p.135

correspond spécialement à « **admettre pour chef, maître** ». Reconnaissance désigne aussi le sentiment de gratitude ». <sup>116</sup>.

Jean-Paul Payet et Alain Battegay, dans une approche socio-anthropologique expliquent que : « la reconnaissance est très généralement demandée à et accordée par le pouvoir politique, en l'occurrence l'Etat [...] Cette omniprésence de l'Etat dans le processus de reconnaissance ouvre une réflexion critique sur une conception de la reconnaissance qui inscrit le demandeur dans une relation de dépendance à l'égard de l'octroyeur – qui n'est pas ici n'importe quel employeur, mais l'entité du pouvoir. En d'autres termes, le demandeur est ici au plus près du risque de l'objectivation, au sens de réification, puisqu'il est tout entier défini par l'autre, et attend d'être reconnu par lui pour exister. »<sup>117</sup>

Il y aurait ici l'idée peu évidente *a priori* que de **demander une reconnaissance reviendrait à conférer un pouvoir supplémentaire à un pouvoir en place** et ainsi le mettre en position haute, encore davantage. **La reconnaissance, en ce sens, ne serait pas un acte gratuit et bienfaisant, mais une évaluation plutôt sommative qui jugerait,** pourquoi pas sur un plan moral. Est-il nécessaire de rajouter cette dimension au processus d'engagement du tutorat ? Par ailleurs, en tant que professionnel, montrer son implication dans le travail est une possibilité de se rassurer, ou simplement d'être loyal par rapport à son employeur, pour ce qui concerne l'activité première et par rapport à la profession, pour ce qui concerne le tutorat.

Dans une approche psychosociale, Anne Jorro indique que « la reconnaissance est toutefois présentée comme un processus encourageant l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. [...] Le fait de vouloir être reconnu impliquerait alors *a priori* que l'on connaît les règles implicites ou explicites (donc les éléments de l'objet et les critères) régissant cette reconnaissance. Et qu'on s'y conforme à des degrés divers. Cette dimension pose la question de l'estime de soi au sens où il s'agit de se questionner sur la valeur que

---

<sup>116</sup> Rey A., opcit tome 3 p2972

<sup>117</sup> Battegay, A., et Payet J-P., (2008), *La reconnaissance à l'épreuve, explorations socio-anthropologiques*, (Villeneuve d'Ascq) : Presse Universitaire Septentrion p.26

chacun accorde à ses propres gestes. [...] La reconnaissance informelle qui se vit régulièrement en situation de travail se traduit dans le regard que pose l'autre sur soi. »<sup>118</sup>

**La reconnaissance rejoint donc étroitement la notion d'évaluation des pratiques qui peut être à double effet puisque cette évaluation peut aussi devenir un regard critique sur le travail et ainsi engager une remise en question plus ou moins bien vécue.** Ce n'est pas tant l'appréhension de ne pas être « à la hauteur » ou « de ne pas être irréprochable », mais cela reste une occasion donnée, là encore de donner le pouvoir à d'autres, de par leurs fonctions, de décider de la bonne marche et de la conformité de ce qui est produit, en termes d'actes professionnels.

Dans son propos introductif, Anne Jorro énonce que : « si, pour les évalués, l'évaluation peut et doit trouver son aboutissement dans la reconnaissance des acteurs, pour les évaluateurs la reconnaissance professionnelle suppose une rigueur et une prudence d'autant plus grandes que l'évaluation ne conduit pas systématiquement à une validation de l'activité. Elle peut être nuancée en relevant des points d'amélioration, elle peut également enjoindre au praticien de modifier notablement certaines manières de faire. »<sup>119</sup>

Si reconnaître consiste à évaluer, la difficulté devient incommensurable et l'évaluation, au-delà de l'application d'une simple méthode, qui serait protocolaire et enfermante, est de l'ordre de l'impossible. Anne Jorro explique que : « les théoriciens de l'activité nous invitent à penser l'activité professionnelle comme une mise à l'épreuve de soi (Schwartz, 2000) au cours de laquelle le praticien mobilise ses ressources cognitives, affectives, sociales, pour faire face aux situations. Agir professionnellement de façon congruente avec le contexte, suppose adopter une posture et mobiliser des gestes professionnels adéquats. Les stratégies d'acteurs sont donc complexes : la visibilité de l'action ne dissuade aucunement de chercher les dimensions cachées de l'agir. Parfois sujettes à des variations,

---

<sup>118</sup> Jorro A., (2009), *La reconnaissance professionnelle en éducation, évaluer, valoriser, légitimer*, (Ottawa) : Presse Universitaire d'Ottawa, pp.43, 44

<sup>119</sup> Jorro A., *ibid* p.11



à des contradictions, voire à des routines défensives (Schön, 1994), les pratiques professionnelles se dérobent à toute possibilité d'homogénéisation. »<sup>120</sup>

**Nous posons alors la question de la nécessité de reconnaître les compétences tacites. Si l'on se réfère à la logique managériale actuelle, quels effets pervers produit cette recherche de reconnaissance ? D'un autre côté, ne pas mettre en lumière et valoriser des compétences supplémentaires liées à la fonction de tuteur encourage-t-il les professionnels, malgré tout, dans cette voie ?**

En tout état de cause, que ce soit sur le plan professionnel ou sur le plan tutoral, le lien entre l'identité et la reconnaissance demeure étroit. Axel Honneth reprenant la théorie de Mead expose ceci : « Mais avec l'impulsivité inextinguible du « je », c'est un facteur d'idéalisation normative qui s'introduit dans toute praxis sociale. Les sujets, en défendant leurs exigences spontanées, ne peuvent s'empêcher de rechercher la confirmation d'une collectivité hypothétique, qui leur accorderait de plus grandes libertés que le système de reconnaissance établi. »<sup>121</sup> Le collectif de travail porte un regard sur le travail accompli, mais il pourrait s'avérer être un leurre que d'accorder à ce corpus trop d'importance.

### **5.5 Etayage du phénomène de reconnaissance réciproque**

Il existe des formations qualifiantes au tutorat. Une formation professionnelle vise à reconnaître la compétence d'un acteur à officier dans un domaine professionnel spécifique. Comme nous l'avons vu, la grande majorité des professionnels qui accueillent des apprenants en stage n'ont pas cette qualification en lien avec leur biprofessionnalité.

Anne Jorro indique que : « un glissement sémantique entre reconnaissance sociale et reconnaissance professionnelle est opéré, alors que ces termes ne recouvrent pas la même réalité. La recherche sur la reconnaissance professionnelle procède autrement, elle cherche à considérer, à partir d'un acte évaluatif, les confirmations relatives à l'appartenance

---

<sup>120</sup> Jorro A., ibid p. 13

<sup>121</sup> Honneth A., opcit p141

socioprofessionnelle, à la posture professionnelle adéquate, aux compétences et aux gestes mobilisés en situation. Lorsque les praticiens revendiquent une forme de reconnaissance, ils se situent sur un plan global, alliant identité personnelle et identité sociale, travail, positionnement social et valeur intrinsèque de la personne. »<sup>122</sup>

Un lien étroit existe donc entre reconnaître et évaluer (au sens juger de la valeur de), l'évaluation pouvant être un paradigme de la reconnaissance, comme nous l'avons esquissé plus haut. **Dans quelle posture se trouvent alors les tuteurs et les formateurs dans une telle logique ?** Nous avons abordé dans la phase préliminaire de cette recherche le contexte peu florissant. **En mal de reconnaissance dans un système mouvant en permanence, la relation à l'apprenant ne peut-elle pas comporter cet écueil qui consisterait à attendre auprès de lui cette reconnaissance que la sphère professionnelle n'octroie pas ?** Lorsque certains professionnels précisent que la présence d'un stagiaire permet de se remettre en question, et par extension de s'étalonner, de se jauger dans le moment partagé, **n'est-ce pas aussi une recherche de valorisation qui ne dit pas son nom ?** Notre propos ne se veut pas jugeant à l'égard de cette pratique, si tant est qu'elle existe. Il s'agit plutôt ici d'identifier les ressorts de la relation formative et pédagogique dans ce qu'elle peut produire et apporter à chacun de ses acteurs. **Comment une relation, qu'elle soit pédagogique ou d'aide, s'évalue ?**

Xavier de la Vega explique que : « pour certains, l'évaluation du travail va de pair avec une émancipation des salariés. Elle est le nécessaire contrepoint de modes d'organisation du travail favorisant l'autonomie. Une autonomie qui se paie par la nécessité de rendre des comptes, de ramener des résultats qui doivent être évalués. Pour d'autres, il s'agit d'une forme sophistiquée de domination. »<sup>123</sup>

Il semble qu'on puisse juger d'une relation, qu'elle paraisse bonne ou mauvaise, mais cela ne comprend pas pour autant qu'elle n'est pas efficiente. C'est la question de l'évaluation toute entière qui est posée, avec la limite que tout n'est pas évaluable de façon uniforme et

---

<sup>122</sup> Jorro A., op-cit p.15

<sup>123</sup> De la Vega X., (2004), L'évaluation du travail en question, in *Sciences humaines*, n°154, 2004-11, p.18

standardisée, en dépit d'une tendance actuelle qui tendrait à montrer le contraire (démarches qualité, certification ISO etc.).

### **5.6 Place des formateurs face aux professionnels/tuteurs autonomes**

Noël Denoyel précise que : « pour qu'une alternance fonctionne, une ingénierie de l'accompagnement s'impose. On pourrait dire que l'alternance existe grâce au tutorat. Je préfère parler d'« accompagnement tutorial », parce que le métier, quel qu'il soit, ne s'enseigne pas : il s'accompagne, ou il se compagne. On pourrait dire que le dialogue tutorial est une forme d'accompagnement expérientiel. »<sup>124</sup>

Cela nous renvoie directement au questionnement de nos pratiques instituées. **Comment est pensé le dispositif d'alternance au sein de notre formation initiale ASS et comment sont accompagnés les tuteurs dans leur mission dévolue ?** Nous avons abordé cet aspect en partie 1 lorsque nous avons énoncé le déroulement formalisé et le partenariat avec les sites qualifiants. A partir du moment où la démarche comprend la prospection, la réponse aux offres de stages, l'affectation des stages et la production de conventions de stage, la rencontre tripartite préparatoire et personnalisée en présence de l'apprenant, les réunions d'information à destination des tuteurs et la visite de stage, **peut-on considérer que nous travaillons selon une ingénierie de l'accompagnement des tuteurs ?**

Nous pouvons affirmer que les conditions de mises en œuvre sont réunies sur un plan logistique et contractuel. Les espaces dans lesquels les tuteurs peuvent exprimer leurs doutes et leurs questions pratiques existent, de même que la possibilité d'être en contact avec le formateur référent de l'apprenant au fil du stage. Cet étayage est-il suffisant ? Peut-on parler d'un véritable suivi du déroulement du stage auprès du tuteur ? Dans la négative, serait-ce nécessaire ? Lorsque l'on se remémore l'ensemble des allégations de certains professionnels rencontrés (cf. Partie 1, chapitre 2.2), **il est possible de considérer que les tuteurs peuvent avoir un besoin de sécurisation de leur parcours de tuteur, dans ce**

---

<sup>124</sup> Denoyel N., (2012), Mettre en dialogue la « fonction polémique » de l'alternance pour interroger son milieu familial, l'accompagnement expérientiel au cœur de l'alternance, in *Education Permanente* n°193, 2012-4, p.107

**que doit le partenariat institué.** Cela pose la question des moyens, des volontés diverses, des modalités et des coûts inhérents.

### **5.7 Coopération et efficacité**

Pour conclure, cette réflexion sur la concordance des pratiques d'accompagnement, dans des espaces-temps divers, mais en ayant comme préoccupation commune la progression de l'apprenant, il faut se demander bipolairement quels sont nos logiques de travail, la charge revenant au centre de formation d'intégrer dans son système de référence la pluralité des contextes d'intervention professionnelle et réalités. Sur quelle coopération peut-on alors s'appuyer ?

Dans son chapitre intitulé « coopérer c'est donner », Norbert Alter indique que « la complicité cognitive est immédiatement observable : il existe toujours une « connaissance commune » entre les partenaires d'un échange social : chacun sait que l'autre sait qu'il sait etc. »<sup>125</sup>

La question de la coopération peut être considérée ici selon une approche sociologique posant un questionnement double, selon les places. Ainsi Norbert Alter indique que « d'une autre manière, la coopération prend systématiquement le contre-pied des principes et procédures définis par le management. Elle dispose en effet de sa propre conception de l'efficacité, celle qui correspond à la représentation que le métier s'en fait, et qui n'est pas toujours celle du management. Les opérateurs développent ainsi une politique d'efficacité locale, tandis que les experts de la coordination et des ressources humaines développent une logique de rentabilité abstraite »<sup>126</sup>, la logique de coopération comprenant toujours une part d'ambiguïté. Il paraît important d'être conscient de cela dans le rapprochement souhaité et afin de clarifier les intentions prédictives.

---

<sup>125</sup> Alter N., (2009), op-cit p19

<sup>126</sup> Alter N., (2009), op-cit p19

Nous avons vu dans cette partie la part complexe à charge des tuteurs qui doivent conscientiser et expliciter leurs compétences pour pouvoir, de façon interactive, les rendre objectivables. Pour autant, cette fonction de tuteur est souvent bénévole et appelle peut-être le besoin de reconnaissance dans ce qui pourrait être vécu comme une professionnalité insécurisante, en dépit de l'intelligence déployée en situation.

**Par ailleurs, faut-il imaginer travailler la réflexivité dans le contexte professionnel de façon conjointe avec les tuteurs ?** Quelle incidence conserve le contexte sur la capacité à élaborer rétrospectivement et introspectivement la reconstitution des expériences vécues ? Est-ce une nouvelle forme de rapprochement à envisager entre le centre de formation et « le terrain » ? Ou doit-on considérer que la prise de recul nécessaire à l'élaboration est davantage possible en s'éloignant physiquement du contexte à questionner ?

Il faut maintenant aller apprécier auprès des tuteurs l'ensemble des dimensions qui ont émergé depuis le début de ce travail : compétences, réflexivité, reconnaissance, accompagnement, alternance... afin de les rapprocher du contexte professionnel propre à cette étude.

## **PARTIE 3**

Ce troisième chapitre concerne l'exploration de terrain. Après avoir contextualisé cette recherche autour d'une réalité centrée sur le dispositif d'alternance de la formation étudiée, nous avons tenté d'apporter des éclairages conceptuels à notre questionnement qui n'a cessé de se développer au fil des découvertes. Notre point de départ résidait dans les constats opérés consistant à faire apparaître que la formation et le métier ASS sont peut-être menacés aujourd'hui. Le nombre de tuteurs volontaires pour accueillir des étudiants engagés dans le processus de formation s'étiole. Nous avons étudié les ressorts du dispositif de l'alternance et à quelle place il situe chacun des acteurs : les apprenants, les formateurs et les tuteurs. Nous avons découvert les spécificités de chaque professionnalité et de la réalité de chacun dans des contextes non concurrentiels, mais très différents. Nous avons longuement réfléchi à la part prise également par les apprenants au centre du dispositif. Notre action demeure centrée sur le rôle des tuteurs, car ils semblent détenir le pouvoir de pérenniser la formation et sa qualité par l'engagement qui peut être le leur. C'est pourquoi ce troisième chapitre va maintenant recenser les éclairages trouvés dans le discours de deux tuteurs choisis. Nous verrons un peu plus loin selon quelles modalités. Il nous faut préalablement nous attarder sur la méthodologie usitée. Nous verrons dans l'analyse de contenus le positionnement des tuteurs interviewés sur les thèmes prégnants de cette recherche : l'ingénierie de l'alternance, l'accompagnement tutoral, interactions entre les institutions (centre de formation/milieu professionnel).

### **Chapitre 1 – Méthodologie employée**

Il a été essentiel de réfléchir à une méthodologie opérante pour mener à bien cette recherche. Ayant choisi de travailler sur un objet qui m'implique en tant que professionnel/chercheur, il a été judicieux d'opter pour la recherche-action. Nous allons ici repérer les principes auxquels elle répond sur un plan scientifique. Nous verrons ensuite dans le détail comment le choix de la population à interviewer s'est dessiné, puis nous proposerons le guide d'entretien construit sur la base du travail réalisé au cours des deux premiers

chapitres. Nous indiquerons ensuite la façon dont ont été prévus et se sont déroulés les entretiens, enfin nous nous attacherons à décrire comment les données ont été recueillies et analysées.

### **1.1 Recherche Action et processus**

Il est important de repréciser le déroulement du processus méthodologique choisi, répondant aux principes de la recherche-action développés par René Barbier, selon la définition originelle suivante : « il s'agit de recherches dans lesquelles il y a une action délibérée de transformation de la réalité ; recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations. »<sup>127</sup>

Historiquement, la recherche-action est née aux Etats-Unis après la seconde Guerre Mondiale. En Europe, on estime qu'elle a émergé à partir des années 1960. René Barbier précise : « on s'accorde en général pour soutenir que l'origine de la recherche-action revient à Kurt Lewin, psychologue d'origine allemande, naturalisé américain, durant l'épreuve de la seconde Guerre Mondiale. Certains pensent cependant que John Dewey et le mouvement de l'Ecole nouvelle après la première Guerre Mondiale ont constitué un premier type de recherche action par l'idéal démocratique, le pragmatisme et l'insistance sur l'habitude du savoir scientifique chez les éducateurs comme chez les éduqués (Anne-Marie Thirion, 1980) »<sup>128</sup>.

René Barbier nous informe que cette méthodologie spécifique comporte certaines prises de risques, notamment personnels : « parce que la recherche-action dans son intersubjectivité conduit inévitablement le chercheur vers des régions de lui-même qu'il n'avait sans doute pas envie d'explorer ».<sup>129</sup>

Pascal Galvani expose que « dans une démarche d'alternance des savoirs par la recherche-action, les savoirs théoriques ne sont plus perçus comme des normes qui s'imposent. Leur

---

<sup>127</sup> Barbier R., (1996), op-cit, p7

<sup>128</sup> Barbier R., ibid p15

<sup>129</sup> Barbier R., ibid p19

véritable valeur épistémologique tient, d'ailleurs, à ce qu'ils sont des constructions critiquables. Il s'agit de passer de la consommation passive à la production critique de son propre savoir théorique ».<sup>130</sup>

Nous nous sommes inspirés ici des recherches-actions de type lewinienne ou neo-lewinienne étant décrites par André Lévy comme « la mise en œuvre d'une recherche sur un terrain concret confronté à un problème d'action qui constitue l'apport essentiel du chercheur dans sa relation avec les acteurs. En échange, il obtient l'accès direct au terrain, à un moment où les problèmes surviennent, et pendant le processus de leur élaboration et de leur traitement ».<sup>131</sup>

Quelques notions représentées schématiquement<sup>132</sup> :

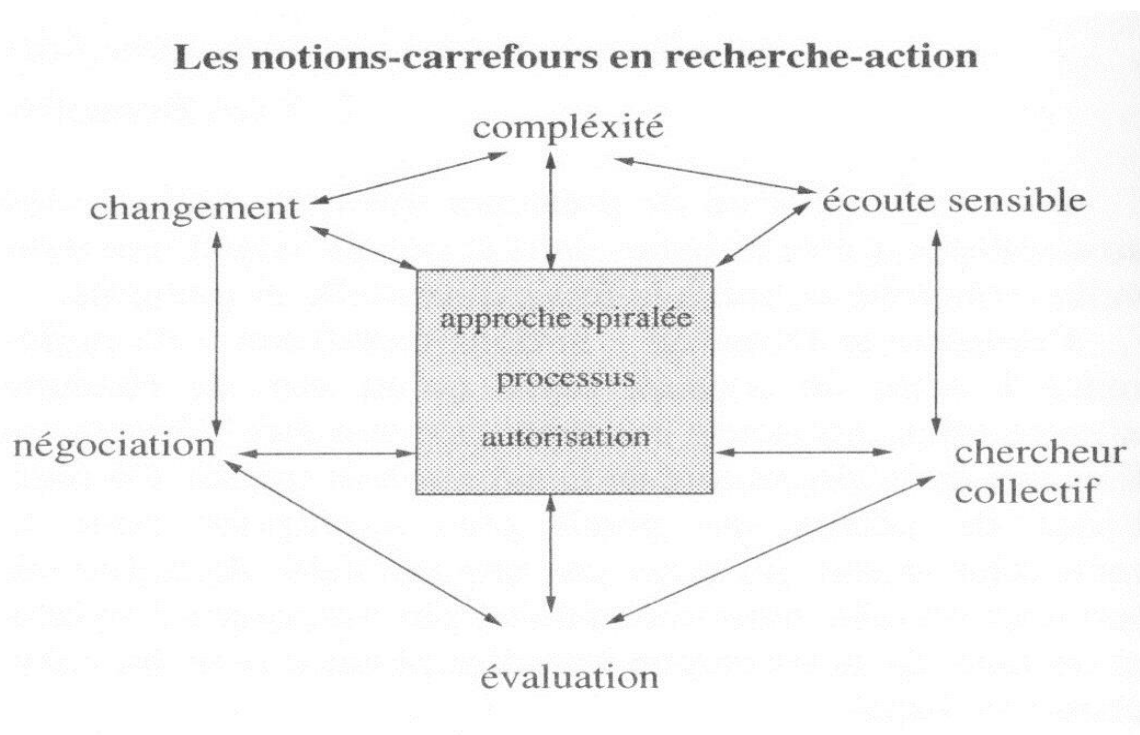


Figure 4

<sup>130</sup> Galvani p., op-cit p5  
<http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>

<sup>131</sup> Lévy A., (1985), in Barbier R., La recherche Action, p26

<sup>132</sup> Barbier R., opcit p60



Le processus de recherche en prévision de l'analyse des données répond ici à des spécificités que nous allons décrire succinctement : « l'interprétation et l'analyse sont le produit de discussions de groupe. Ceci exige un langage accessible à tous. Le trait principal de la recherche-action - le feed-back - impose la communication des résultats de l'enquête aux membres impliqués dans celle-ci en vue de l'analyse de leurs réactions »<sup>133</sup>. Nous verrons dans la partie « préconisations » ce que les échanges autour de l'analyse avec les deux tuteurs interviewés et avec le responsable de la filière ont permis de dégager.

### **1.2 Choix de la population étudiée**

Ce travail est complémentaire à la recherche menée en master 1, comme nous l'avons indiqué au fil de l'écriture. **Etant partie prenante, en ce sens moi-même formateur et donc dans une position à la fois de praticien-chercheur**, j'ai souhaité mener un questionnement centré sur la pratique des tuteurs en formation initiale ASS. J'aurai alors pu mettre en relation ces deux dernières années, le contenu de ma réflexion qui trouve son origine il y a 15 ans, lorsque que j'intégrais moi-même cette formation en tant qu'apprenant, et s'est poursuivi en ma qualité ensuite de professionnel/tuteur et enfin de formateur au sein de la formation initiale depuis près de 4 ans maintenant. René Barbier énonce que « la recherche action débouche sur une nouvelle posture et une nouvelle inscription du chercheur dans la société, par la reconnaissance d'une compétence à la recherche de praticiens du social. Dans cette foulée, la recherche action devient existentielle et accepte de s'enquérir de la place de l'homme dans la nature et de l'action organisée pour lui donner du sens ». <sup>134</sup>

Il a été nécessaire de revenir sur quelques fondamentaux de connaissances en lien avec l'existence du métier et l'évolution de la formation. Ce travail a été effectué de façon plus développé lors de la précédente recherche, le but ici étant d'éviter trop de redondances pour qui aurait lu ce premier travail. Il a été important également de resituer le contexte de l'urgence mettant en première ligne les acteurs du triptyque, les étudiants ayant de la peine

---

<sup>133</sup> Barbier R., opcit p36

<sup>134</sup> Barbier R., ibid p7

à obtenir des « terrains de stage » pour valider leur apprentissage expérientiel conformément aux référentiels de formation.

**Tout le questionnement a donc résidé autour de l'idée d'accompagnement des apprenants par les tuteurs, par les formateurs, par eux-mêmes (autoformation) et l'émergence peut-être d'une forme d'accompagnement des tuteurs par les formateurs.** La place des apprenants ainsi dégagée à ce stade de la recherche est symbolisée par l'interstice et la fonction polémique de l'alternance dont fait état Franck Vialle lorsqu'il précise qu' « une alternance efficiente ne saurait faire l'économie, comme nous le rappelle Schwartz (1977), de sa fonction polémique. Celle-ci s'exprime dans la construction dialectique du rapport au savoir. L'alternant oscille d'une antinomie à l'autre sans pouvoir ni la réduire ni l'exclure. Entre l'entreprise et l'école, l'apprenant construit son propre sens »<sup>135</sup>.

**Il est encore difficile de jauger de la pertinence d'accompagner les tuteurs dans leur mission, bien que l'émergence de cette biprofessionnalité soit peu questionnée, historiquement. Le travail mené jusqu'alors fait ressortir des aspects duales, voire dichotomiques entre réciprocité et éloignement (entre accompagnants et apprenants), continuité et rupture (dans l'alternance), reconnaissance et évaluation (des compétences et de la professionnalité), théories implicites et objectivation (des savoirs)...**

Afin d'obtenir un éclairage supplémentaire, nous avons choisi d'interviewer deux professionnels/tuteurs expérimentés, en ce sens qu'ils ont déjà accueilli plusieurs adultes en formation. Les deux personnes choisies travaillent pour un Conseil Général en polyvalence de secteur. Nous avons fait le choix de modifier les prénoms d'origine afin de préserver l'anonymat. La première a été renommée Boris et la seconde Jeanne.

---

<sup>135</sup> Vialle F., (2005), *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*, L'Harmattan, p35

Notre choix a répondu à plusieurs critères :

- Expérience professionnelle de plus de 5 ans
- Accueil d'au moins deux stagiaires
- Accueil sur des stages ISAP et ISIC
- Secteurs d'intervention géographique différents
- Travail en polyvalence de secteur pour un Conseil Général, plus important pourvoyeur en nombre de stages

Le premier critère permet, a priori, un certain recul sur sa pratique professionnelle. Jeanne a tout juste 5 ans d'expérience, Boris 12 ans d'expérience. Le second critère devait permettre là aussi un vécu, une expérience d'accompagnement tutoral. Jeanne a accueilli 3 stagiaires, Boris 5 stagiaires. Le troisième critère est en lien avec la réforme de la formation et concerne l'accueil des stagiaires sur les deux méthodologies d'intervention préparées, ceci devant permettre d'observer des différences et des similitudes dans les processus d'apprentissage à l'œuvre et dans la type d'accompagnement formatif requis. Le quatrième critère est focalisé sur la logique de territoire, il était important que chacun des tuteurs exerce aussi dans des lieux différents afin de mesurer l'influence éventuelle du contexte, bien que l'institution d'appartenance soit la même. Et c'est l'objet du cinquième critère, le choix s'est porté vers des tuteurs exerçant en tant que professionnels au sein d'un Conseil Général qui demeure l'employeur de professionnels du métier le plus important en nombre. Cet aspect-là a une importance particulière dans le contexte identifié et le partenariat auquel il a été fait référence à différentes reprises.

### **1.3 Elaboration d'un guide d'entretien**

Nous avons fait le choix de mener deux entretiens semi-directifs. Cette technique permet de poser des questions à la fois ouvertes et précises pour permettre le développement des réponses. Il était nécessaire par ailleurs de guider l'entretien afin que l'exploration ne nous éloigne pas de l'objet de recherche. Dans ce cas, l'analyse de contenus serait moins profitable, même si la teneur des propos tenus demeurerait en soi, intéressante à d'autres

endroits. Il a donc fallu procéder méthodiquement afin de clarifier avec beaucoup de précision les champs que nous souhaitons explorer dans le but de poursuivre notre réflexion sur le rôle des tuteurs, la perception du dispositif d'alternance et sa mise en œuvre. La construction du travail conceptuel a permis de faire émerger notamment trois catégories : **l'ingénierie de l'alternance, l'accompagnement tutoral et interactions institutionnelles**. Chacune des trois catégories a permis de produire plusieurs questions référencées ci-après.

**Catégorie Alternance et ingénierie :**

- 1) Quelles sont les motivations qui t'amènent à accueillir régulièrement des stagiaires en formation ASS ?
- 2) Que penses-tu du fonctionnement de l'alternance qui implique les différents acteurs : toi, ton institution, le centre de formation et l'étudiant ?
- 3) Quelles évolutions as-tu constaté depuis que tu accueilles des étudiants ?
- 4) Quelles seraient éventuellement tes attentes ?

**Catégorie fonction de tuteur et accompagnement de l'étudiant:**

- 5) Quelle connaissance as-tu du public que tu accueilles en stage, les étudiants ?
- 6) En quoi consiste, selon toi, ton rôle de tuteur ?
- 7) Comment procèdes-tu pour permettre la progression de l'étudiant que tu accompagnes ?
- 8) Quelle différence dans l'accompagnement observes-tu en fonction de l'année d'apprentissage ?

**Catégorie professionnalités et interactions institutionnelles :**

- 9) Comment et par qui es-tu guidée ou accompagnée dans cette tâche ?
- 10) Comment pourrais-tu décrire la réalité professionnelle telle que tu la vis aujourd'hui ?
- 11) Quelle est ta conception du métier d'ASS dans ce contexte ?
- 12) Comment pourrais-tu décrire la réalité de la formation d'ASS aujourd'hui ?
- 13) De quelle reconnaissance bénéficies-tu pour ta contribution au processus de formation des étudiants ?

#### **1.4 Déroulement des entretiens**

Les tuteurs retenus faisaient partie du réseau habituellement sollicité dans l'accueil des stagiaires. Ils participent aussi à l'évaluation de travaux ou à l'accompagnement du mémoire de fin d'études. Il a donc été aisé de les contacter directement.

Un rendez-vous a été pris avec chacun d'eux. L'entretien avec Boris s'est déroulé sur son lieu de travail à un moment convenu, après vérification de la possibilité d'être isolé du bruit, non dérangeables, et dans la possibilité d'enregistrer l'intégralité de l'entretien à l'aide d'un logiciel équipant un ordinateur portable. L'entretien avec Jeanne a eu lieu au centre de formation, sur un temps de pause-déjeuner, alors que la professionnelle/tutrice participait à une journée d'accompagnement mémoire.

L'anonymat était garanti et chacun a accepté librement de répondre à l'ensemble des questions.

Chacun des entretiens a duré respectivement 55 minutes et 60 minutes, ce qui entre bien dans ce que prévoit la recherche-action : « pour la recherche-action, les questions sont celles de la collectivité toute entière et non d'un échantillon représentatif. Les instruments de recherche peuvent être semblables à ceux de la recherche classique, mais en général, ils sont plus interactifs et implicationnels (discussions de groupe, jeux de rôles, **entretiens en profondeur**) »<sup>136</sup>.

#### **1.5 Transcription des entretiens**

Chaque entretien a nécessité plusieurs heures d'écoute afin de transcrire fidèlement le contenu des échanges. L'intégralité de chacun d'eux est disponible en annexe. La transcription fait apparaître le discours tel qu'il a été produit et montre également la nécessité de formuler des questions de relance instantanément et de façon réactive aux propos tenus ou aux besoins de clarification exprimés par les personnes interviewées. Les

---

<sup>136</sup> Barbier R., op-cit p35

lignes ont été numérotées afin de permettre une meilleure exploitation et lisibilité au moment de croiser les données recueillies, ce que nous développerons dans le point suivant. Dans sa forme, le discours paraît libre et nous verrons dans analyse de contenus les apports qui pourront être confrontés au travail d'élaboration théorique déjà réalisé.

### **1.6 Grille d'analyse des données**

Nous avons d'abord produit un premier tableau, identique pour chaque entretien, visant à faire réapparaître tous les éléments de discours, dans leur intégralité. Dans une deuxième colonne, nous avons dégagé les unités de sens, c'est-à-dire les propos pouvant éclairer notre compréhension. Dans une troisième colonne, nous avons tenté de traduire chaque unité de sens dans une sous-catégorie inventée. Le premier entretien étudié a ouvert la voie, le second a été calqué sur le même modèle. Afin que la sélection des données soit opérante, il a fallu affiner le traitement afin de pouvoir regrouper le contenu selon des sous-catégories correspondantes, ce qui devait permettre le croisement des données.

La grille d'analyse est proposée en page suivante.

Voici la grille d'analyse :

<b>INGENIERIE DE L'ALTERNANCE</b>	<b>ACCOMPAGNEMENT TUTORAL</b>	<b>INSTITUTIONS ET INTERACTIONS TERRAIN / CENTRE DE FORMATION (FORMATION)</b>
<b>Questionnement de la pratique</b>	<b>Accompagnement</b>	<b>Connaissance des contenus de formation</b>
<b>Professionnelle</b>	<b>Apprentissage</b>	<b>Etat des lieux individuel / collectif</b>
<b>Transmission</b>	<b>Questionnement sur la progression</b>	<b>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</b>
<b>Importance de former</b>	<b>Posture de tuteur</b>	<b>Continuité</b>
<b>Structuration de l'articulation</b>	<b>Situation de l'apprenant</b>	<b>Complémentarité</b>
<b>Durée d'apprentissage</b>	<b>Processus de formation</b>	<b>Appréhension des réalités institutionnelles</b>
		<b>Ethique</b>

Après avoir procédé de la sorte pour chacun des entretiens, un troisième tableau a permis de réorganiser l'ensemble du contenu, non plus de façon chronologique, et par entretien, mais de façon croisée et thématisée.

L'ensemble des trois tableaux est disponible en annexe pour une meilleure représentation du travail engagé.

La richesse des données recueillies a suscité un travail long et laborieux afin de pouvoir tenter une analyse la plus complète possible du discours de chacun des tuteurs. Dans la partie suivante, nous avons décidé, dans un souci de meilleure appréhension par le lecteur, de répertorier en premier lieu les parties de tableaux donnant accès au contenu avant de

proposer, en second lieu, une interprétation possible des discours à la lumière du questionnement de fond. Chaque partie de tableau fait état du nombre d'apports en relation avec le thème traité. Les catégories qui ont été préfigurées par les concepts apparaissent dans chaque tableau pour un meilleur repérage.

Sur la forme, certains tableaux peuvent paraître assez longs à la lecture. Cependant, le concentré que cela représente, avec une lecture attentive, donne la possibilité d'avoir une meilleure préhension de l'analyse des données qui est consécutive. Il s'agit là d'un choix opéré, qui nous a paru être le plus pertinent.

## **Chapitre 2 - Analyse et interprétation autour de l'ingénierie de l'alternance**

Il est important de recenser ici les propos des deux tuteurs qui nous aident à mieux visualiser la façon dont le dispositif d'alternance est mis en œuvre. En cohérence avec les catégories répertoriées précédemment, nous retrouverons ici des éléments du discours pointant la remise en question escomptée par les professionnels en accueillant un stagiaire, la volonté de transmettre les savoirs acquis, la réflexivité devenue possible sur sa pratique, les notions de continuité et discontinuité en lien avec la mise en œuvre du dispositif et enfin le rythme qu'a imposé la réforme.

### **2.1 Remise en question et théories implicites**

<b>Sous-thèmes : Questionnement de la pratique professionnelle 7 apports</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
<i>« la motivation première c'est d'avoir pu me remettre en question sur mes pratiques [...] ça c'est vraiment très intéressant »</i>	EJ 1-19
<i>« en m'questionnant sur certaines choses qui pour moi étaient devenues finalement euh, un peu banales, bah finalement j'm'aperçois que ça peut susciter plein de questionnements auxquels j'avais pas forcément pensé »</i>	EJ 1-19
<i>« c'est difficile parce que c'est pas forcément quelque chose qui s'explique, mais c'est de pouvoir (silence 3 secondes), de pouvoir proposer une écoute [...] d'attention, de bienveillance vis-à-vis de l'autre, et de se mettre dans une posture professionnelle qui permette cet échange-là, cette réciprocité-là, ne pas être dans le jugement, ne pas être dans le préjugé »</i>	EJ 226-253



« je sais que c'est un peu le théoriser, mais y'a des choses qui se jouent que dans la pratique »	EJ 226-253
« le fait d'être à l'écoute simplement peut renvoyer aussi quelque chose à la personne, fin, la posture physique j'entends, et ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots, c'est vraiment quelque chose qui se vit et qui se perçoit, peut-être de façon implicite, »	EJ 226-253
« donc du coup je lui disais bah non, rien que le fait de pouvoir en parler à ce moment-là elle s'est sentie en confiance, mais c'est comment on en arrive à là justement... voilà c'est ça ! »	EJ 226-253
« d'un point de vue personnel, accueillir un stagiaire, ça permet [...] de pouvoir questionner sa pratique [...] tu te poses des questions que tu te poses pas forcément et qui peuvent t'amener à te questionner, t'interroger, et parfois même à modifier des choses »	EB 1-16

Lors des deux entretiens, le questionnement de sa propre pratique professionnelle est abordé. Chacun des tuteurs explique que la présence du stagiaire permet de regarder autrement sa pratique qui semble, avec les années, intégrée, incorporée. Pour autant, selon Jeanne, **certaines choses « ne se jouent que dans la pratique »**. En tenant ces propos, elle indique que c'est théoriser que d'avancer cela, mais sans faire référence à un auteur, une technique, une méthode. Peut-on en déduire qu'il s'agit plutôt là d'une difficulté à expliquer concrètement les *habitus* professionnels ? Car elle fait également référence aux postures physiques, d'accueil et d'écoute. Nous pouvons ici faire un lien avec le questionnement opéré en master1 qui nous a conduit à établir que l'explicitation des compétences est difficile, voire impossible, sans contenus situationnels hors contexte professionnel. Nous pouvons aussi, et surtout, faire le lien avec **les aspects liés aux théories implicites développés en partie conceptuelle**. Boris et Jeanne sont d'accords pour dire que la remise en question de sa pratique est quelque chose de « très intéressant », qui peut « même amener à modifier des choses », ce qui traduit une ouverture d'esprit et l'acceptation du regard tiers lorsqu'on donne à voir et que, par extension, on s'expose. Ces apports de « terrain » nous renvoient à la définition de la praxéologie donnée par Pascal Galvani. Un corolaire semble indissociable à ce premier aspect qui consiste à questionner sa propre pratique professionnelle, il s'agit de la transmission des savoirs qui guident aussi les tuteurs dans leurs motivations intrinsèques ou extrinsèques à accueillir un adulte en formation.

## 2.2 Participation par la transmission des savoirs

Sous-thèmes : Transmission 12 apports	Numéros de lignes
Unités de sens :	
« et y'a la transmission du savoir aussi auprès des futurs professionnels que sont les stagiaires »	EJ 1-19
« transmettre le savoir mais que ce soit au niveau d'un savoir euh, pratique, que ce soit au niveau d'un savoir global, des connaissances sur tout ce qui est voilà, dispositifs euh, des procédures, mais aussi tout ce qui est de l'ordre du savoir-être, tout ce qui se joue dans la relation »	EJ 1-19
« je le situe aussi dans la transmission du savoir »	EJ 131-151 EJ 131-151
« d'être dans la transmission de savoirs, voilà, en quoi la réforme ça a impacté sur l'accompagnement »	
« même si on peut tous transmettre, enfin...et encore je sais même pas...je sais même pas... »	EJ 358-381
« je pestais un petit peu après ces professionnels qui ne s'engageaient pas pour accueillir des stagiaires »	EB 1-16
« qu'en toute logique je dois à mon tour accueillir des stagiaires »	EB 1-16
« y'a une réforme qui est passée par là, donc la réforme elle a précisé des choses avec des contenus qui de mon point de vue sont beaucoup plus précis, en donnant beaucoup plus de compétences, notamment dans l'expertise qui est un mot très très développé »	EB 128-150
« ça et puis la transmission aussi bien, comme je te disais au début, de savoirs théoriques, de savoirs pratiques, de savoir-faire, de savoirs-être, positionnement professionnel... »	EJ 208-220
« c'est plutôt quelque chose de plutôt basique »	EB 1-16
« participer à la formation de ses futurs collègues [...]c'est dans le code de déontologie de l'ASS »	EB 17-23
« l'idée de transmettre, ce dont toi tu as bénéficié, c'est quelque chose qui me semble normal »	EB 17-23

Cette question autour de la transmission est **prégnante** dans les discours des deux tuteurs, elle est abordée 9 fois au total. Boris est davantage accès sur le fait même d'accueillir un stagiaire et cet **impératif de participer à sa formation**. Mais il revient sur le contenu également où il évoque la réforme et la précision des contenus, le développement des compétences. Comme Jeanne, il raisonne sur l'aspect des savoirs dits globaux : « savoir-faire, savoirs (connaissances), tout ce qui se joue dans la relation » en insistant particulièrement sur la notion « d'expertise » qui a pris un sens nouveau depuis la réforme. Il semble donc y avoir un réel intérêt pour les deux tuteurs à se trouver dans ce rôle de « transmetteur » en situation professionnelle, Jeanne exprimant même que « on peut tous transmettre », en introduisant finalement **un petit doute qui la renvoie peut-être à cette biprofessionnalité** dissociant la fonction de tuteur du métier d'assistante de service social. Boris, quant à lui, amorce tout juste la question des contenus que nous développerons dans la partie dédiée à l'accompagnement tutorial (3.1). Cette fonction de

transmission se situe aussi dans une conception du dispositif d'alternance qui place **l'importance de former ses pairs au stade de la conviction personnelle**. Cette conviction pouvant aller jusqu'à dire que l'accueil de stagiaire serait prévu dans le code de déontologie, ce qui est en réalité inexacte (cf. code de déontologie fourni en annexe).

### 2.3 Engagement et réflexivité pour le professionnel

Sous-thèmes : Importance de former 8 apports	Numéros de lignes
Unités de sens :	
« et de pouvoir euh, transmettre quelque chose que j'ai moi-même reçu de mes formateurs et qui m'ont aidé à être la professionnelle que je suis maintenant »	EJ 1-19
« former ses pairs c'est quelque chose qui est important »	EB 1-16
« pour le stagiaire c'est importantissime, mais que c'est aussi important pour le professionnel pour éviter de ronronner »	EB 1-16
« être acteur de la formation de ses futurs collègues, c'est quelque chose qui pour moi est important »	EB 17-23
« De mon institution, aucune ! [...] c'est une conviction qui consiste à dire que je souhaite participer à la formation de mes pairs et que je pense que j'ai un intérêt aussi, tu vois une appétence réelle pour transmettre et être dans l'échange interactif avec les étudiants »	EB 476-495
« je considère que la formation par alternance du coup, le terrain et l'école, c'est quelque chose qui est d'une richesse importante »	EB 1-16
« la reconnaissance peut-être, pour ceux dont j'ai encore des nouvelles, bah d'avoir, des étudiants, je crois que c'est celle qui est la plus riche, et puis bon si y'a pas de reconnaissance j'en demande pas. »	EB 476-495
« c'est aussi un enrichissement pour moi, mais c'est aussi parce que ça m'apporte des choses sûrement, et puis l'idée de participer à la formation de tiers, c'est quelque chose de riche. »	EB 476-495

Dans le prolongement de la transmission des savoirs, l'importance de former fait ressortir une dimension liée à la **fonction de passeur**, comme une occasion de rendre quelque chose ou de boucler une boucle. La façon, dans le discours, dont est exprimée cette orientation semble s'apparenter à une **conviction personnelle** (là encore), ou à un devoir teinté d'humilité en ce sens que la réciprocité permet aussi au professionnel d'évoluer en questionnant sa pratique. L'accompagnement de l'adulte en formation revêtirait donc une **fonction à double sens en tant que tuteur-passeur-transmetteur et récepteur-développeur** de sa pratique professionnelle. Ce mouvement peut être corrélatif à la mouvance inhérente au dispositif de l'alternance en tant que système vivant. La richesse et une esquisse de reconnaissance apparaissent dans le discours de Boris qui semble indiquer que la richesse lui est profitable et que la reconnaissance n'est pas visée.

## 2.4 Continuité et discontinuité

Sous-thèmes : Structuration de l'articulation 7 apports	Numéros de lignes
Unités de sens :	
« puis recenser qu'il faut faire une journée comme vous faites tous les ans sur quelque chose qui pourrait être généralisable à l'ensemble des gens, enfin de savoir quels intérêts ils auraient à être formés, sur quels thèmes »	EJ 382-405
« Donc c'est vrai que, que ce soit du côté de l'école ou de l'institution, peut-être des deux, c'est vrai que les accompagnateurs pourraient avoir comme ça une journée de formation qui pourrait leur permettre de répondre à leurs attentes. »	EJ 382-405
« je me suis attachée un peu à décortiquer la réforme donc j'y vois un peu plus clair, mais je t'avoue que je ne sais pas comment vous faites pour vous y retrouver (rires) »	EJ 514-547
« évidemment qu'il y a des choses qui se passent sur le terrain qui nécessitent de la continuité [...] qu'une interruption de la présence du stagiaire met à mal, entre guillemets, son intervention et son implication »	EB 26-44
« l'intérêt que l'étudiant aille à l'école pendant ces périodes de stage [...] je sais bien que c'est important parce qu'il y a des choses qui se travaillent, une prise de recul, une analyse de ce qui se passe, d'une manière individuelle et collective »	EB 26-44
« stratégiquement c'est mieux de faire un stage ISAP en troisième année »	EB 176-199
« de mon temps c'est vrai qu'on avait des accompagnateurs en global sur les trois ans, qui pouvaient changer, mais voilà on arrivait plus peut-être à faire les liens »	EJ 514-547

Il ressort du discours les **notions de continuité et discontinuité** propres au dispositif de l'alternance. Boris semble avoir un regard critique, bien qu'il ne remette pas en question l'utilité de ces temps intégratifs institués par le centre de formation. La question du rythme et de l'implication de l'apprenant serait concernée. Jeanne, pour sa part, pointe l'idée de la formation des tuteurs en faisant notamment référence à une journée appelée « journée de l'alternance ». Cette journée est construite par le centre de formation depuis plusieurs années et consiste à convier les tuteurs en « activité » à une journée d'études animée par une personne qualifiée susceptible d'éclairer les tuteurs sur leur professionnalité. La dimension de l'alternance est au centre de cette journée généralement.<sup>137</sup> La réforme du Diplôme d'Etat est ici évoquée dans ce qu'elle a pu produire, selon Jeanne, dans la **difficulté à faire des liens entre les apprentissages théoriques et l'expérience professionnelle**. Pour autant, cette réflexion de fond ne conteste pas l'intérêt d'alterner.

<sup>137</sup> En 2012, lors de la dernière édition, Cristina de Robertis, auteure qui a théorisé les différentes méthodologies d'intervention ISIC et ISAP a animé cette journée. L'intervention était sous la forme magistrale, en grand groupe. L'après-midi, des tables rondes animées par des formateurs étaient prévues. En 2013, cette journée dédiée n'a pas eu lieu.

## **2.5 Questionnement sur le rythme**

<b>Sous-thèmes : Durée d'apprentissage 4 apports</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
<i>« si la formation était de 4 ans avec davantage de temps pour que concrètement l'étudiant, il rentre, en fonction de son rythme, dans le cœur du métier [...] parce que utiliser avec lui dans une démarche pédagogique ses difficultés, ce qu'il dit ne pas savoir, pour le faire progresser, ça pourrait être riche »</i>	EB 88-119
<i>« ce que je regrette vraiment aujourd'hui, et donc dans les évolutions dont tu parles, c'est que nous n'ayons pas suffisamment de temps »</i>	EB 128-150
<i>« Globalement on pourrait dire qu'une 4<sup>ème</sup> année serait très adaptée »</i>	EB 151-175
<i>« comment tu veux faire rentrer plus de liquide dans une même bouteille ?! »</i>	EB 151-175

Boris s'est exprimé sur **la durée d'apprentissage inchangée** malgré la réforme du D.E en 2005 qui a introduit de nouvelles compétences à acquérir, venues s'ajouter et non pas se substituer à celles existantes. **L'accroissement du rythme semble donc nuire, ou pour le moins impacter, l'accompagnement par le tuteur qui est moins en situation de respecter la progressivité singulière de l'apprenant accueilli.** A travers son discours, un sentiment de fatalité, ou une certaine forme d'évidence, semble être à considérer. Cette réalité met-elle pour autant le tuteur en difficulté dans son accompagnement ? Pour tenter de clarifier cet aspect, nous allons maintenant nous intéresser à la deuxième catégorie qui concerne l'accompagnement tutorial.

## **Chapitre 3 - Analyse et interprétation autour de l'accompagnement tutorial**

Le moment est venu de nous centrer sur la professionnalité des tuteurs. Nous allons découvrir ici ce qu'ils expriment de leur pratique. Différents points sont abordés traversant les méthodes utilisées pour accompagner les adultes en formation, les aspects importants du métier sur lesquels former, la progression visée, la posture spécifique claire bien qu'empirique et la perception des adultes accompagnés. Cette analyse nous éclairera encore davantage sur la praxis et les éventuels besoins.

### **3.1 Supports à l'accompagnement de l'adulte en formation**

<b>Sous-thèmes : Accompagnement 19 apports</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
« Alors que moi je sais que l'intérêt d'être avec moi il serait réel. »	EB 26-44
« moi ce que j'ai constaté [...] c'est que l'étudiant qui n'a pas suffisamment de capacités pour avancer, qui pige vite, il reste à côté quoi »	EB 88-119
« Un étudiant qui au bout de 4 mois n'est pas capable d'écrire, c'est un étudiant qui sera en difficulté sur le terrain, parce qu'on n'aura pas le temps malheureusement, et de travailler l'écrit, et de travailler [...] la relation, tu vois la technique de l'entretien, ce n'est pas possible, en 6 mois c'est pas possible »	EB 88-119
« moi je pars de c'que l'étudiant identifie comme étant ses points forts, ses points faibles »	EB 275-314
« On rouvre et on refait le point à partir de tout ce qui est écrit. Et chaque fois on refait une évaluation des points faibles, des points forts et de ce qui doit être travaillé »	EB 275-314
« le comment » c'est sur des évaluations régulières, avec un cahier... c'est ce qu'on appelle le contrat de stage»	EB 275-314
« ça nécessite une rigueur importante si tu veux adapter et réadapter »	EB 275-314
« bon des fois tu sens que t'as raté quelque chose »	EB 275-314
« c'est une rigueur indispensable... c'est la seule manière de gérer... enfin de gérer...de mesurer la progression de l'étudiant... »	EB 315-320
« avoir avec l'étudiant des échanges d'une richesse incroyable »	EB 321-350
« l'accompagnement, il n'est pas du tout le même [...] c'est presque de l'échange de professionnel à professionnel tellement la richesse elle est de chaque côté. »	EB 321-350
« Il faut clairement debriefer après chaque situation, chaque entretien, et parfois même après chaque entretien téléphonique »	EB 321-350
« j'crois qu'y a que comme ça que tu permets à l'étudiant d'avancer et de progresser dans l'objectif qu'il soit un professionnel avec quelques compétences... avec toutes les compétences nécessaires au sortir de sa troisième année »	EB 321-350
« pour moi accompagner c'est pouvoir faire un bout de chemin avec la personne, c'est pouvoir faire avec »	EJ 208-220
« lui proposer des outils, une pratique, une méthodologie, qui peut lui servir, il peut s'en saisir ou pas, en fonction de ce qu'il est aussi »	EJ 208-220
« faire un bout de chemin avec le stagiaire, en essayant de lui faire découvrir euh le maximum d'outils de méthodes, de cas pratiques, de cas concrets »	EJ 208-220
« on va fonctionner en binôme et puis après je vais lui laisser suffisamment de responsabilités aussi pour qu'il puisse asseoir son positionnement professionnel et je crois que c'est la juste limite, le juste équilibre pardon, entre je suis là, mais en même temps je te laisse un espace de liberté »	EJ 254-281
« le rôle d'accompagnateur il se joue là, la relation entre « t'inquiètes pas je te sécurise, mais je te laisse autonome ». ». Et cette relation entre les deux qui n'est parfois pas simple à trouver, qui équilibre et qui est le fil conducteur de ces 5 ou 6 mois d'accompagnement »	EJ 254-281
« je pense aux deux derniers étudiants que j'ai reçus mais euh, c'est eux qui me disaient « faut qu'on prenne un temps pour parler, j'ai besoin de parler de telle situation ou telle situation » »	EJ 304-321

L'ensemble des apports répertoriés ici mettent en lumière les façons dont les deux tuteurs appréhendent l'accompagnement de l'adulte en formation. **Il est question d'outils, de**

méthodes, de rigueur, de sécurisation, d'autonomie, de relation, d'évaluation des capacités et des difficultés notamment. Il ressort du discours l'idée des places et de l'encadrement du stagiaire qui est aussi moteur lorsqu'il est lui-même en situation de provoquer les échanges nécessaires à sa progression. Le rôle d'acteur dévolu à l'adulte en formation est émergent ici et sans être nommée comme telle, la **collaboration formalisée** est indiquée lorsque Boris évoque le « contrat de stage », « le cahier ». La formalisation, et ce qui peut s'apparenter à une forme de contractualisation dans la rigueur du suivi assuré par le tuteur, est également relativement explicite.

Cette dimension, que nous avons clarifiée en partie conceptuelle, renvoie ici aussi chacun des acteurs à sa place. **L'appréciation de la capacité d'autonomie de l'apprenant faite par le tuteur permet aussi de vérifier son besoin d'étayage par la confrontation dialogique, source d'enrichissement et de questionnements partagés.** Bien que nous ayons évoqué l'idée de transmission en 2.2, l'accompagnement ne fait pas apparaître de position haute et basse, en dépit de la différence des places, ce que Jacques Rancière nomme « la dissymétrie des places et l'égalité des intelligences ».

### **3.2 Aspects relationnels et techniques dans l'apprentissage du métier**

<b>Sous-thèmes : Apprentissage 9 apports</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
« quand tu as un stagiaire qui arrive [...] c'est jamais simple [...] quelle que soit son année il va devoir apprendre le même contenu avec plus ou moins de compétences acquises »	EB 45-65
« j'ai un peu le sentiment [...] que ce dernier stage, tu vois de 6 mois, est évidemment pas suffisant et que du coup, on n'a presque pas le temps que l'étudiant prenne son temps »	EB 88-119
« c'est essentiel, parce que tu peux être un excellent professionnel avec des compétences techniques, théoriques, si t'es pas dans une posture avec une capacité à évaluer, à être dans la relation avec les gens, tu ne seras qu'un technicien »	EB 176-199
« on repart de toutes les missions que nous avons à traiter ici en service social départemental, qu'est-ce que tu connais, qu'est-ce que tu connais pas etc...sur quoi tu aimerais travailler »	EB 275-314
« on met dans le livret, on garde et c'est quelque chose qu'on conserve et qu'on ouvre très régulièrement. »	EB 275-314
« l'évolution, c'est aussi, nous dans la manière dont on va choisir les choses. On va d'abord lui confier une situation extrêmement simple parce que c'est une famille qu'on connaît. Qu'on sait que c'est quelqu'un, qui a priori, relationnellement devrait être sans difficulté »	EB 275-314
« on va progressivement avancer sur l'échelle des difficultés »	EB 275-314
« vous êtes quand-même beaucoup plus au fait que nous, même si voilà, avant d'accueillir un stagiaire, on se renseigne bien des attendus, de ce qui est exigé, de ce en quoi consiste le stage et puis de savoir aussi où le stagiaire en est de sa formation, quels points il va falloir travailler, tel aspect plutôt qu'un autre »	EJ 131-151

« Parce que les étudiants souvent c'est aussi, j'étais certainement comme ça, une question une solution, voilà dans la minute, dans l'instantanéité, dans le monde dans lequel on vit aussi où il faut trouver tout de suite la réponse à la question »	EJ 226-253
---	------------

Nous avons évoqué précédemment la question du temps consacré aux apprentissages dans cette formation refondée depuis 2005 (introduction de la méthodologie collective). Après avoir abordé les supports à l'accompagnement, nous nous intéressons au contenu ici. **Chacun évoque les constituantes de la pratique à deux niveaux : sur l'aspect relationnel impliquant l'acquisition de compétences spécifiques, et sur l'aspect technique qui concerne davantage l'acquisition des connaissances utiles à l'accompagnement social** (cf. apports proposés en partie contextuelle pour mieux situer les rapprochements). Boris fait référence au support fourni par le centre de formation, le « livret » (intitulé livret de l'alternance) qui balise la progression visée en déclinant l'ensemble des objectifs de la séquence de stage en référence au référentiel de formation (disponible en annexe). Jeanne est plus mesurée, **elle semble dire que les formateurs sont mieux informés de la situation de l'étudiant et de ses besoins**. La question de la **progressivité** (non encore de la progression) est abordée également. La base de travail choisie par Boris concerne **ce que l'étudiant peut lui-même exprimer comme besoin**, ce qui pédagogiquement s'avère particulièrement pertinent, et ensuite en **faisant référence à ce qui a été contractualisé ensemble, ce qui associe toujours l'étudiant**. L'adaptation entre les réalités institutionnelles, au détour des missions spécifiques liées au cadre d'intervention, et le besoin de connaissance de l'étudiant est également pointée. Pour en revenir brièvement à la question du temps, Boris semble y adosser le « déjà là » de l'étudiant au sens où l'entend Vigotsky et renvoie un peu le questionnement sur ce que serait les prérequis. Nous développerons cet aspect un peu plus loin avec d'autres éclairages. La progressivité abordée ici nous guide plus précisément vers la progression.

### 3.3 Logique de progression en question

<b>Sous-thèmes :</b> Questionnement sur la progression 11 apports	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
« Est-ce que véritablement il a le sentiment qu'il n'a pas travaillé cette question-là ? Qu'il ne fait pas le lien avec ce qu'on est en train de faire ? Ou parce qu'il n'était pas là »	EB 45-65
« que l'étudiant puisse te dire oui, pour gagner du temps parce qu'on l'a tous fait « non à l'école, on n'a pas vu ça etc. », c'est pas facile non plus de dire à un formateur terrain « oh oui »	EB 88-119



<i>on l'a vu mais je sais pas ».</i>	
<i>« qu'au D.E, être en capacité de parler d'une manière toute fraîche de ton expérience individuelle, voilà c'est peut-être plus important que de témoigner de ton expérience collective si tu n'arrives pas à dégager de cette expérience des capacités des relations individuelles que tu as pu avoir »</i>	EB 176-199
<i>« pour qu'on ait une vraie progression qui soit une progression qui tienne compte des apports théoriques qui eux aussi sont crescendo »</i>	EB 176-199
<i>« un professionnel qui a 10, 15 20 ans d'expérience, il est ce qu'il est aujourd'hui, parce qu'il a de l'expérience »</i>	EB 321-350
<i>« déjà y'a l'accueil dans un premier temps, y'a la découverte, bah comme je te disais tout à l'heure, l'institution, les dispositifs, donc y'a vraiment une période préalable [...]on se pose avec l'étudiant en début de stage, on voit quels points il a envie de travailler mais ça ça se fait aussi avec les formateurs de l'école, c'est quoi l'objectif ? »</i>	EJ 254-281
<i>« c'est aussi l'autonomisation la troisième année (rires), de prendre en charge des situations, voir comment c'est possible, donc c'est vrai que voilà, on se fixe des objectifs et puis on y va progressivement »</i>	EJ 254-281
<i>« Donc en fonction des étudiants, bah effectivement, y'a des fois où c'est plus long (rires), la marge de manœuvre est moins importante au début et elle l'est plus à la fin »</i>	EJ 254-281
<i>« Au niveau de l'assise professionnelle, du positionnement professionnel, en troisième année voilà on est sur des étudiants qui peuvent argumenter pourquoi ils se positionnent comme ça, pourquoi ils font le choix de cet outil là ou de ce dispositif, ou pas, de cette méthode »</i>	EJ 289-296
<i>« on est plus sur un cheminement, sur une maturité du positionnement, de l'éthique professionnelle, voilà, on sent qu'il y a eu pas mal de choses de réfléchies, voilà ils ont plus de distance »</i>	EJ 289-296
<i>« je trouve qu'il y a énormément de curiosité donc c'est plutôt positif, mais alors qu'en troisième année, ils prennent quand même une petite phase de distanciation, de réflexion, on sent qu'il y a une maturité quoi, heureusement ! »</i>	EJ 297-303

Les apports ici répertoriés insistent sur trois dimensions majeures : **la progression de l'étudiant notamment en rapport avec l'année d'études, le besoin de formation sur la méthodologie individuelle et enfin, en filigrane peut-être, à nouveau la notion de discontinuité abordée plus haut.** Jeanne constate qu'en dernière année d'études, les étudiants ont « une assise professionnelle » et une « capacité d'argumentation », même si, **en fonction de chacun, la prise d'autonomie se jouera sur des rythmes différents.** Elle met beaucoup en avant les capacités et le chemin parcouru : « maturité du positionnement, éthique professionnelle, positionnement professionnel, argumentation ». **Boris semble émettre une critique concernant la place prise par les apports liés au collectif,** en indiquant qu'au moment de la certification, si les liens avec l'approche individuelle ne sont pas suffisamment développés par l'étudiant, cela puisse lui nuire. Boris est davantage **centré sur le besoin de formation et se questionne sur les liens avec les apports théoriques faits en centre de formation lorsqu'il travaille avec l'étudiant sur les**

**connaissances.** Il semble regretter de ne pas savoir, par un autre canal, ce que le centre de formation a pu proposer comme contenus à l'étudiant.

La progression renvoie ici, selon les tuteurs interviewés, **aux besoins** (Boris forme sur la méthodologie individuelle, Jeanne sur la méthodologie collective), **à la discontinuité** avec les apports faits par le centre de formation, apports à faire par le « terrain » et enfin à **l'avancée de la progression en fonction de l'année d'études**. Il est opportun désormais de s'intéresser aux postures des tuteurs dans le cadre de cet accompagnement. Cette partie a été très enthousiasmante à en croire le nombre d'apports dénombrés (31).

### 3.4 Posture spécifique de « tuteur responsable non formé »

Sous-thèmes : Posture de tuteur 31 apports	Numéros de lignes
Unités de sens :	
« je pense que c'est une relation de confiance, c'est-à-dire que moi si on me dit « je ne sais pas », en aucune manière ça ne va me faire penser de l'étudiant que c'est un mauvais étudiant, un mauvais stagiaire »	EB 88-119
« un adulte en formation, on va le considérer comme un adulte d'abord »	EB 227-247
« t'as un rapport euh, où l'étudiant il est là pour apprendre et il sait qu'on l'évalue à la fin »	EB 227-247
« y'a un rapport qui se crée presque de dominant/dominé pour un peu illustrer les choses [...] cas moi je me situe pas du tout la dessus »	EB 227-247
« je me situe sur un niveau euh, de futur collègue et je crois beaucoup à ce que le climat, la relation que tu y mets, c'est-à-dire permettre à l'étudiant d'être en toute quiétude sur son lieu de stage pour qu'il se révèle tel qu'il est vraiment »	EB 227-247
« permettre les apprentissages, ça c'est évident »	EB 248-271
« permettre à l'étudiant, enfin... au stagiaire de se sentir à l'aise, à sa place d'étudiant, de stagiaire et surtout d'avoir en tête que c'est un futur professionnel et qu'il est à ce titre qu'il est là »	EB 248-271
« je suis là pour l'aider, pour l'accompagner, pour le soutenir [...] je suis là pas pour l'épargner [...] Donc le mettre dans la réalité des choses »	EB 248-271
« lui permettre d'être tel qu'il sera, parce qu'il sera en toute confiance, sans se sentir jugé, sans se sentir évalué sans arrêt »	EB 248-271
« c'est essentiel donc que l'étudiant pour qu'il puisse donner l'essence même de tout ce qu'il est, il faut qu'il soit en capacité de le faire parce qu'il s'est autorisé à le faire... à être tel qu'il est, donc j'ai croisé qu'il est d'abord ça... »	EB 248-271
« bon il s'y est autorisé, parce qu'on lui a permis de s'y autoriser »	EB 272-274
« que c'est ce qui permet à l'étudiant de dire quand ça va et quand ça va pas [...] C'est pas simple de dire à ce moment-là quand tu es évalué de dire, eh ben là désolé mais moi je pige pas tout »	EB 275-314
« Quand c'est dans l'apprentissage pur... où y'a des difficultés [...] j'ai croisé qu'aujourd'hui, c'est la majorité de étudiants, que moi j'ai vu [...] il faut davantage de disponibilité »	EB 321-350
	EB 351-376

« au quotidien on porte la responsabilité de son apprentissage. »	EJ 131-151
« on parlait d'accompagnateur [...] maintenant on parle de référent sur site »	EJ 131-151
« j'ai l'impression que tout le monde peut se prétendre accompagnateur ou se prétendre être référents ou (rires) tous les mots qu'on peut utiliser, mais finalement à un moment donné, se poser, avoir une analyse réflexive sur c'est quoi être formateur aujourd'hui ? »	EJ 208-220
« y'a l'explicite [...] y'a aussi le comment on se positionne dans la relation avec les autres et ça c'est plus de l'implicite finalement [...] on va pouvoir expliquer des choses et puis y'a des choses qui s'expliquent pas (rires). »	EJ 221-225
« Mais justement comme ça s'explique pas bah euh (rires), c'est difficile à expliquer!!!! »	EJ 254-281
« c'est ça que j'ai envie de retenir dans ma fonction d'accompagnatrice, de tutrice, enfin je sais pas comment on peut dire moi, bref peu importe, si cette relation, cette tension entre espace de liberté et marge de manœuvre, voilà et aussi sécurité et responsabilité qu'on a dans notre rôle quoi »	EJ 254-281
« C'est à la fois sécuriser et voilà, parce qu'on sait aussi qu'ils vont être évalués donc euh (rires), y'a aussi la question de l'évaluation à la fin, donc ça ils le savent très bien »	EJ 304-321
« je vais peut-être renvoyer plus de questions à un deuxième année qu'à un troisième, un troisième année ça va peut-être venir plus de lui-même »	EJ 304-321
« les troisième année, voilà, je sais que quand ça roule euh, si on a eu deux ou trois temps d'échanges au départ et que je vois que ça percute pas mal, je sais que c'est bon [...] c'est vrai que je vais être plus vigilante sur les deuxième année à garder des temps importants de réflexion »	EJ 326-338
« quand on n'est pas formés à être accompagnateur, on peut pas, enfin, finalement on le fait parce que c'est important pour nous, parce que ça prend du sens pour nous, mais c'est pas conceptualisé »	EJ 358-381
« c'est-à-dire que la pédagogie euh, enfin je veux dire ça se décrète pas quoi (rires), c'est euh (silence 4 sec), c'est quelque chose qui s'acquiert quoi, comme tout »	EJ 358-381
« On peut avoir des prédispositions, on peut se sentir à l'aise dans la transmission du savoir, dans la relation à l'étudiant, voilà dans ce qui se joue comme on peut se trouver bien avec l'usager, mais si on n'est pas formés pour accompagner les usagers, enfin justement si, si on est formés pour accompagner les usagers, être autonomes, voilà, pourquoi on le serait pas pour accompagner les étudiants, c'est un peu paradoxal du coup si on questionne un peu la chose »	EJ 358-381
« peut-être qu'on le questionne comme ça aujourd'hui aussi au regard des domaines de compétences qui se complexifient et qui du coup ont quand même, ont une exigence un peu plus grande, j'ai l'impression, j'ai l'impression »	EJ 358-381
« ça me questionne du coup, voilà. Peut-être plus que dans l'ISAP parce que dans l'ISAP, voilà on est, on a reçu quand même la même formation au minimum »	EJ 382-405
« La première fois que j'ai entendu parler de méthodologie de projet avec des auteurs comme notamment Boutinet [...] c'est dans le cadre de la formation, hein, jamais avant on m'avait expliqué les différentes phases de la méthodologie de projet »	EJ 556-585
« je crois que c'est vraiment le croisement de ces différentes réalités selon les différents prismes qui permettent de mieux se connaître, de mieux se comprendre et du coup de proposer quelque chose qui soit plus en adéquation à l'étudiant »	EJ 556-585
« je crois que c'est vraiment le dialogue, la rencontre qui permet de transcender les représentations, je crois que c'est vraiment ça qui permettra de proposer un accompagnement plus en phase avec les réalités des deux institutions. »	EB 217-226
« comment un professionnel qui lui-même exerce à 95% dans l'individuel, dont pour certains, sont très peu formés au collectif, va être en capacité d'évaluer, sans qu'il y soit sensible, quelque chose de collectif. »	

Les éléments de discours ici en lien avec la posture de tuteur sont très nombreux, diversifiés et donc riches, ce qui nécessite un redécoupage pour une meilleure appréhension par le lecteur des éléments saillants. Nous proposons de les traiter dans l'ordre suivant qui s'apparente à une « recatégorisation » : **les conditions favorables à l'apprentissage en lien avec la posture, le questionnement sur la professionnalité et les compétences nécessaires en lien avec la complexification de la formation (aspect collectif + organisation par domaines de compétences), la question de l'évaluation et son importance dans la relation formative et a priori sur la posture.**

*La posture en lien avec les conditions d'apprentissage et l'évaluation :* Boris insiste beaucoup sur la **forme de relation spécifique à développer, sur le climat nécessaire** pour que l'étudiant soit « à l'aise », en rappelant qu'il s'agit face à lui d'un adulte, **un « futur collègue » avec ce que l'on peut entendre du niveau de réciprocité.** Il met en avant les notions de non-jugement, de disponibilité et de responsabilité. Jeanne évoque également cette question de **responsabilité peut-être en lien avec la notion d'évaluation** qui est évoquée par chacun et la place particulière qu'elle confère au tuteur dans ce que sera son appréciation, et pour l'étudiant dans ce qui viendra matérialiser sa progression. La dimension professionnelle est largement mise en avant par Boris qui souhaite être très clair sur son rôle. Jeanne aborde les notions de **sécurité, de liberté et de marge de manœuvre, comme la prise en compte des besoins de l'apprenant.** Il est intéressant de remarquer la précision des aspects évoqués qui, **sur un plan pédagogique, situent bien les tuteurs dans une posture adaptée en tant que facilitateur et médiateur du savoir.** La prise en compte de l'apprenant dans son besoin d'épanouissement et de construction personnelle laisse poindre la possibilité de temps et d'espace. En ce sens, il est intéressant de remarquer que cette posture peut être confrontée à celle endossée par les formateurs dans ce que prévoit la formation d'adultes afin de situer le bon niveau d'interrelation. Cela ne nous renseigne pas encore sur une approche analogique entre compétences spécifiques liées à l'accompagnement social et compétences spécifiques liées à l'accompagnement formatif, comme nous l'avons mis en questionnement tout au long de ce travail. Voyons maintenant le troisième aspect qui concerne les compétences en lien avec la « complexification » de la formation.

*Le questionnement sur la professionnalité et les compétences nécessaires en lien avec la complexification de la formation :* Jeanne s'interroge beaucoup, comme Boris, sur les

compétences des professionnels sur l'aspect collectif et méthodologique. Jeanne explique qu'elle a découvert, il y a peu, la méthodologie de projet et ses différentes phases. Jeanne accueille, comme d'autres professionnels des étudiants pour les former à la méthodologie ISIC. Boris est **perplexe sur la capacité des professionnels à évaluer l'acquisition des compétences collectives lorsqu'eux même exercent en individuel à « 95% » de leur travail**. Jeanne rappelle que la « pédagogie s'acquiert » et **s'étonne de constater le paradoxe entre l'évidence d'être formée pour être assistante de service social et compétente dans la relation d'aide, et d'être non-formée en tant que tuteur pour accompagner les étudiants**. Elle évoque de façon logique selon son raisonnement, ce qui est de l'ordre de la théorie implicite et les savoirs incorporés en disant qu'il y a des choses « qui ne s'expliquent pas ». Enfin, **elle tâtonne un long moment sur l'ensemble des terminologies usitées pour décrire sa fonction** : « accompagnatrice, tutrice, référent sur site » en s'apercevant que l'on ne se questionne pas sur ce que cela recouvre. Elle avance que tout le monde peut y prétendre.

Il est utile de s'attarder à la situation de l'apprenant, de l'adulte en formation, occupant une place centrale dans les préoccupations réciproques formateurs/tuteurs.

### 3.5 Adultes en formation : perception des tuteurs

<b>Sous-thèmes :</b> Situation de l'apprenant 26 apports	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
« deux étudiants, brillants, vraiment brillants, qui ont eu cette capacité à faire les choses en trois ans »	EB 151-175
« Un particulièrement qui avait des capacités, une maturité, qui avait une capacité intellectuelle à piger vite et puis qui avait un vécu qui permettait tout ça »	EB 151-175
« Pour les autres, je pense véritablement, qu'au sortir de la troisième année je pense qu'ils ne sont pas prêts, pas suffisamment prêts. »	EB 151-175
« la capacité de l'étudiant à murer les choses, à se les approprier, à grandir avec tout ça, à prendre en compte ses responsabilités, ses futures responsabilités, du coup, à se remettre dans ce rôle, dans cette posture »	EB 176-199
« A part savoir ce qu'est un étudiant au regard de ce que j'ai été, je pense que je n'ai pas d'autres connaissances sur ce public-là »	EB 227-247
« la période de stage c'est un moment où tu es dans une situation [...] de faiblesse »	EB 227-247
« parç'qu'être étudiant quand tu as à 20 ans, c'est pas pareil qu'être étudiant quand tu as 40 ans, y'a aut'chose, tu vois, y'a d'autres enjeux »	EB 227-247
« tu as des compétences... enfin... des prédispositions de compréhension, d'analyse à l'écrit,	

<i>toi quand t'es tuteur, tu peux travailler ... tu peux avancer déjà beaucoup plus vite et aller beaucoup plus loin dans l'analyse des situations »</i>	EB 321-350
<i>« j'ai le souvenir d'une étudiante... d'une problématique, elle en créait une autre »</i>	EB 321-350
<i>« pour ceux qui sont les plus protégés, évidemment, les plus protégés par leur vie, par leur enfance etc. parce qu'ils n'ont pas connaissance de tout ça et quand ils arrivent sur le terrain c'est d'une violence rare pour certains, d'une violence rare »</i>	EB 440-455
<i>« c'est vrai que toutes les rencontres qu'on a pu faire et l'articulation qu'il y a pu y avoir euh, l'étudiant comme tu dis, a une place centrale »</i>	EJ 61-69
<i>« qu'ils y trouvent un intérêt à avoir ces rencontres-là, entre professionnel et formateur, euh après, l'articulation théorique et pratique [...] n'est pas toujours comprise. Pour eux, ils ont du mal à faire le lien entre les cours, enfin certains cours, [...] c'est souvent difficile pour eux de se projeter entre théorie et pratique professionnelle »</i>	EJ 70-87
<i>« c'est vrai qu'il y a eu la réforme euh... (silence 3 secondes), j'ai pas trouvé vraiment d'évolution, si ce n'est que peut-être au niveau des écrits, où je trouve que les étudiants sont de plus en plus en difficulté »</i>	EJ 88-99
<i>« je trouve que les motivations, le savoir-être, l'envie professionnelle, voilà les valeurs qui se rapportent à notre profession est toujours présent [...] voilà j'ai pas constaté d'évolution »</i>	EJ 88-99
<i>« si je devais dire qu'il y a eu une évolution, ce serait sur les écrits professionnels »</i>	EJ 100-106
<i>« je vais être tout à fait honnête (rises), parce que c'est le but de l'exercice, je t'avouerai que non, je n'ai pas une connaissance énorme du public que j'accueille »</i>	EJ 159-170
<i>« à savoir que y'a de moins en moins de candidats aux épreuves de sélection, que peut-être, d'après les témoignages que j'ai, mais ça reste à vérifier, les motivations des étudiants sont moindres »</i>	EJ 159-170
<i>« J'ai pas constaté (silence 3 secondes) spécialement d'évolutions [...] un témoignage d'un collègue [...] il m'expliquait qu'il a senti une évolution là dernièrement parce que la première question quand il présente la profession c'est de savoir combien il gagne »</i>	EJ 174-205
<i>« ça questionne sur le sens qu'on met derrière la profession, le pourquoi on s'engage, les motivations, et même si moi je ne l'ai pas constaté sur le public que j'accueille »</i>	EJ 174-205
<i>« on me dit que aujourd'hui les jeunes professionnels ne sont plus les mêmes que... les stagiaires qu'on accueille ne sont plus dans la même recherche que l'ancienne génération, après je sais pas...c'est difficile de mesurer ça parce que chaque individu a une motivation qui lui appartient et c'est extrêmement difficile de savoir ce qu'il en est là-dessus »</i>	EJ 174-205
<i>« de la même manière et que les motivations semblent un peu différentes. »</i>	EJ 174-205
<i>« moi c'est vrai que j'ai accueilli des stagiaires qui étaient engagés [...]c'était aussi des étudiants qui avaient travaillé avant, bah s'étaient beaucoup interrogés sur le sens qu'ils donnaient à la profession, pourquoi ils souhaitaient rentrer dans cette formation adultes et voilà qui étaient, qui avaient des valeurs fortes pour la profession : don de soi, être à l'écoute, dans une relation d'empathie avec l'autre »</i>	EJ 174-205 EJ 174-205
<i>« depuis deux ou trois ans, j'entends ça, des témoignages comme ça, on veut rentrer dans cette profession parce qu'on sait aussi qu'on peut rentrer dans la fonction publique, parce que c'est aussi une sécurité, parce que y'a de l'emploi, donc on est plus sur des motivations euh, on va dire objectives et pragmatiques que symboliques »</i>	EJ 174-205
<i>« Mais nan moi les personnes que j'ai accueillies, pas vraiment d'évolution (rises). »</i>	EJ 206-207
<i>«Entre deuxième et troisième année, bah oui quand même, enfin...un p'tit peu »</i>	EJ 282-288
<i>« comme je te disais tout à l'heure, un problème « faut tout de suite que je trouve la solution », qu'est-ce qui existe ? »</i>	EJ 297-303
<i>« Moi j'ai pas eu spécialement d'étudiants où ça allait pas, en difficulté, avec des attitudes qui pouvaient être complètement en décalage avec l'exercice de la profession, j'ai toujours eu de la chance »</i>	EJ 304-321

Jeanne et Boris se sont longuement exprimés sur la situation des adultes en formation aujourd'hui. Boris maintient toujours cette idée de la **temporalité réduite pour les apprentissages en individuel** et met en avant les dispositions des étudiants pour parvenir à boucler leur parcours de 3 ans : « brillants, ayant du vécu lié à l'âge ». Mais il pense que globalement, **beaucoup « ne sont pas prêts »** et éprouvent des difficultés à intégrer les apports théoriques en situation expérientielle. Jeanne évoque particulièrement une **difficulté qu'elle a repérée sur les écrits et semble questionner le profil des futurs professionnels en lien avec les motivations et l'engagement** en précisant l'intérêt pour certains de se renseigner sur la « rémunération » ou d'être possiblement en situation d'intégrer la fonction publique, ce qui semble écarter toute considération vocationnelle pour le métier, ce qui n'a d'ailleurs jamais été caractéristique, bien que l'adhésion aux valeurs fortes et l'implication requise soient deux aspects toujours prédominants. Elle constate par ailleurs **l'immédiateté avec laquelle les adultes semblent composer, comme un trait spécifique et générationnel** (cf. partie conceptuelle et apports sur la condition des adultes aujourd'hui), cela pose la question de la capacité d'adaptation à l'évolution des besoins des apprenants. Pour autant **chacun des deux tuteurs reconnaît ne pas avoir une connaissance spécifique du public accueilli**. Boris évoque sa projection en faisant le parallèle entre ce qu'il a été comme adulte au sein de cette formation. Un lien est peut-être possible entre le questionnement partagé précédemment quant à l'étonnement de trouver évident d'être formé pour accompagner des personnes dans le cadre de la relation d'aide, mais ne pas l'être pour accompagner des adultes en formation.

La situation a donc évolué, c'est ce que nous percevons ici. Pour autant, bien conscients de leur tâche, les deux tuteurs constatent ce qui se produit dans l'accompagnement qu'ils offrent sans avoir eu la possibilité de s'attarder sur les causes, ou d'avoir pu entreprendre une réflexion de fond sur le public d'aujourd'hui en lien avec des réalités de société.

Si l'on se réfère à notre questionnement initiale consistant à chercher à comprendre la difficulté de mobiliser les différents acteurs (pénurie de stages proposés par les professionnels, place des formateurs dans l'alternance), **peut-on faire un lien entre les difficultés constatées de « beaucoup » d'étudiants, le manque de propositions de stage et le fait de ne pas être formés en tant que tuteurs ?** Il est judicieux pour continuer à

nourrir notre questionnement de s'intéresser au processus de formation comme moyen de se recentrer sur l'adulte qui cherche à se former, en s'appuyant sur son parcours singulier.

### **3.6 Processus de formation à l'œuvre**

<b>Sous-thèmes : Processus de formation 8 apports</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
<i>« par rapport à ce que je connais pour aller sur le cœur de ta question, sur ce qui se passe dans le cheminement de l'étudiant dans l'apprentissage, c'est quelque chose que je connais pas »</i>	EB 227-247
<i>« qui serait peut-être intéressant à développer, pour que le formateur terrain, il ait aussi en tête tout ce qui se passe au moment où on apprend »</i>	EB 227-247
<i>« quelles que soient tes compétences, au sortir de l'école tu vas devoir apprendre »</i>	EB 321-350
<i>« à un moment donné, il n'y a que l'expérience qui te permettra de mesurer, de comprendre les choses etc. »</i>	EB 321-350
<i>« quel éclairage l'école, donne à ces étudiants là des réalités ? »</i>	EB 440-455
<i>«comment l'étudiant vit les choses et du coup, je suis pas forcément en mesure de moi être (rires) la plus appropriée pour y répondre »</i>	EJ 70-87
<i>« Ils y trouvent un intérêt certain [...] dans tout ce qui est politiques sociales, c'est-à-dire là la théorie elle peut s'appliquer, elle est en lien directement avec ce qu'il se passe sur le terrain »</i>	EJ 70-87
<i>« après je dirai que dans des approches un peu plus théoriques sur la systémie, voilà, sur l'analyse transactionnelle, voilà des choses de l'ordre de la relation, de l'accompagnement plus théorique, de l'accompagnement des personnes de manière plus théorique, de ce qui se joue au niveau familial, je dirai que c'est plus difficile pour eux de mettre en mots »</i>	EJ 70-87

Au-delà de la question des contenus que nous avons déjà abordée, il s'agit de s'arrêter sur le processus de formation, d'évolution, de changement. Sur ce plan, **Boris et Jeanne n'ont pas la connaissance des mécanismes à l'œuvre**. Boris pense néanmoins que **l'expérience permet de trouver le sens et que l'apprentissage est continu**. Jeanne mesure bien l'application possible des connaissances théoriques lorsqu'elles sont très ciblées et plutôt didactiques, que lorsqu'elles mettent en jeu des phénomènes relationnels tels que « la systémie ou l'analyse transactionnelle ». Il est intéressant d'analyser qu'ici, **chacun exprime sa compétence inconsciente ou son incompetence inconsciente (qui nous renvoie sur la théorie implicite)**, car en tout état de cause, **chacun d'eux est en capacité d'accompagner tout de même l'adulte en formation**. Le questionnement consiste donc à se demander quelle plus-value pourrait être comprise dans un apport formatif supplémentaire à destination des tuteurs pour une prise en charge plus éclairée de l'apprenant. Est-ce seulement nécessaire ? Pour qui finalement ?



Nous allons tenter de mieux identifier les deux entités : centre de formation et institution d'accueil pour mesurer ce que permet aujourd'hui le dispositif de l'alternance en place, ses forces et ses faiblesses.

## **Chapitre 4 - Analyse et interprétation autour de la formation**

Il est temps de s'intéresser maintenant aux éléments du discours qui concernent les réalités que perçoivent les tuteurs des deux entités. Nous verrons tout d'abord l'importance qu'ils accordent aux contenus de formation qui leur sont visiblement trop peu accessibles. Nous verrons ensuite le regard critique qu'ils portent sur la dimension collective à l'œuvre en situation professionnelle pour progresser vers ce qui ressort comme étant des exigences du centre de formation sans réelle contrepartie. C'est cet aspect des liens qui sera l'objet d'études suivant qui lui-même nous guidera vers le co-accompagnement exercé par les tuteurs et les formateurs. Enfin, la question de la reconnaissance sera ici largement abordée, ce qui nous permettra de comprendre ce que les tuteurs en attendent.

### **4.1 Place des contenus de formation**

<b>Sous-thèmes :</b> Connaissance des contenus de formation 12 apports <b>Unités de sens :</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<i>« j'ai le sentiment que parfois, les découpages sont un peu surprenants [...] Parce qu'on n'a pas idée toujours de ce qui se fait à l'école quand l'étudiant est au centre de formation »</i>	EB 26-44
<i>« mais ce que je regrette [...] c'est de ne pas savoir de manière assez claire ce qu'il va s'y faire et pourquoi »</i>	EB 26-44
<i>« Mais ce qui me semble aussi dommage, c'est de ne pas mesurer d'un point de vue théorique ce que réellement et précisément l'étudiant a pu bénéficier comme contenus d'apprentissage »</i>	EB 45-65
<i>« si nous on est en capacité à un moment donné de le replacer dans le contexte théorique, de celui de l'école à un moment donné, peut-être qu'on peut donner du sens. Et redonner du sens par rapport à la pratique de l'AS sur le terrain »</i>	EB 45-65
<i>« tu vas avoir une personne vulnérable. L'étudiant va dire « je sais pas du tout ce qu'est une personne vulnérable » [...] le professionnel a schématiquement les apports théoriques qui ont été donnés à l'étudiant. Tu lui dis : « si regarde, ça c'est quelque chose que tu as pu voir à ce moment-là, vous avez parlé de ça, ça et ça, quel lien on peut faire avec la situation qu'on va voir ? En quoi tu fais le lien avec cet aspect théorique dont je te parle ? »</i>	EB 66-87
<i>« si je me mets à la place d'un professionnel lambda qui accueille des stagiaires sans avoir de lien avec l'école, il ne va pas mesurer les contenus de ce qui se fait à l'école »</i>	EB 440-455
<i>« qu'il y ait davantage pour les professionnels qui le souhaitent de photographier des contenus théoriques aux étudiants [...] c'est est-ce que les étudiants ils ont bien en tête les réalités</i>	EB 440-455

socioéconomiques »	
« j'ai l'impression que c'est quand-même extrêmement complexe [...] c'est aussi un peu cloisonné, on est par DC, on a des référents de DC, donc voilà et parfois les pauvres parfois l'articulation a du mal à se faire entre les différents domaines de compétences »	EJ 514-547
« ce que me renvoient les étudiants, à faire le lien entre les différents domaines de compétences. Après je trouve que ça s'est extrêmement professionnalisé et que du coup, au niveau connaissances théoriques, y'a énormément plus de choses qu'il y avait dans l'ancienne réforme »	EJ 514-547
« Moi je trouve que tout ce qui est proposé, dispensé euh, par l'école a vraiment un intérêt, notamment tout ce qui est politiques sociales, je trouve que c'est vraiment en lien avec l'exercice de la profession »	EJ 514-547
« Donc sur la formation en général, je trouve qu'il y a une ouverture euh, sur plein de champs disciplinaires qui sont tout à fait pertinents, et qui du coup questionnent les professionnels, ouverture d'esprit »	EJ 514-547
« je dirai que c'est un peu pareil au niveau de la rédaction du mémoire, on est sur une méthodologie particulière, euh, fait pas questionner quelque chose de l'ordre de la pratique professionnelle »	EJ 514-547

La question des contenus est directement finalisée ici à la pratique des tuteurs. **Boris s'interroge sur la prise en compte des réalités professionnelles en centre de formation et exprime avoir peu accès aux contenus théoriques.** Selon lui, le fait de savoir ce qui a été dispensé pourrait être une aide dans sa mission de tuteur en pouvant permettre à l'étudiant de resituer ses apprentissages expérientiels à la lumière des apports théoriques. **Pour lui, cela serait une possibilité de mieux accompagner l'étudiant dans les liens à faire entre les différentes découvertes. Mais quid de la question de la construction d'un sens propre par l'étudiant ?** Le questionnement qui s'opère amène à se demander ce qui prime : **la maîtrise du déroulement des contenus par les tuteurs, l'appropriation par l'étudiant, le besoin de réduire d'éventuels écarts qui mettent en porte à faux tuteurs et formateurs ? Ou encore, est-ce que cela marque le besoin de maîtrise en quête de reconnaissance ?** Jeanne, quant à elle, est plus axée sur la teneur des contenus, notamment dans le domaine de compétences 4 qui lui semblent bien en lien avec l'exercice de la profession. Après s'être penchée davantage sur la formation remaniée depuis la réforme, **elle a découvert que les contenus étaient plus étoffés, que la formation s'est « extrêmement professionnalisée ».** Pour autant, la complexité liée à l'articulation des domaines de compétences est toujours mise en avant comme produisant elle-même des difficultés de repérage. Cette analyse nous engage à faire les liens entre les contenus, les places et postures de chaque acteur, les réalités professionnelles et peut-être la professionnalité du tuteur qui fera référence dans sa compétence à des besoins spécifiques, mais variables de l'un à l'autre.

#### 4.2 Dimension collective en situation professionnelle

Sous-thèmes : Etat des lieux individuel/collectif 14 apports	Numéros de lignes
Unités de sens :	
« qu'il aura fait un stage ISIC avant donc il a d'autres compétences, a priori »	EB 45-65
« j'entends bien que ça peut paraître choquant ce que je vais dire mais je vais le dire...je trouve qu'il y a trop de place faite au collectif aujourd'hui par rapport à ce que va être la réalité du terrain »	EB 128-150
« toutes les institutions, toutes les collectivités ont à cœur qu'il y ait des actions collectives. C'est tendance, on va dire les choses comme ça. Sauf que 95% de notre travail c'est l'individuel ! »	EB 128-150
« Si tu ne te formes pas prioritairement sur l'individuel, euhhhhh, c'est quand-même là où tu vas être le plus en difficulté. »	EB 128-150
« qu'une responsable, chef de service, disait « il faut qu'on intègre qu'aujourd'hui les étudiants, enfin les jeunes professionnels qui arrivent ne sont plus aussi formés qu'avant et que nous on en tient compte dans la manière dont on va les accompagner sur leur premier poste » »	EB 151-175
« je pense que je réduirai le temps de stage ISIC, en tout cas je l'organiserai autrement. »	EB 176-199
« je crois que le stage d'ISIC je le réduirai peut-être sur deux séquences peut-être une en deuxième année, une en troisième année, mais que je conserverai obligatoirement quelque chose de linéaire pour qu'il y ait une évolution de l'individuel pur sur trois ans »	EB 176-199
« Dans les années 80, quand en région parisienne, a été inventée la polyvalence de secteur, c'est quelque chose qui faisait référence à un besoin de l'époque »	EB 200-216
« c'est une vitrine, je parle là des actions collectives parce qu'il n'y a personne de formé, on te demande de faire des actions-co mais je voudrais bien savoir moi sur les 200 et quelques AS du département combien sont formés ? »	EB 387-413
« Ceux qui le font c'est parce qu'ils ont envie, parce qu'ils y prennent du plaisir. T'es pas dégagé pour en faire, c'est-à-dire que moi je fais une action collective, deux fois par mois je termine à 21h, pour autant le lendemain j'ai une permanence et à 8h30 je suis là quoi. »	EB 387-413
« l'action collective c'est quand-même un peu le parent pauvre du service social, et je regrette que du coup euh, ce soit une vitrine, enfin, voilà c'est juste une vitrine »	EB 387-413
« avec la réforme et l'introduction de l'ISIC, je vois pour avoir des collègues là qui accueillent des stagiaires en ISIC, je veux dire c'est des collègues qui ne sont pas du tout formés sur la méthodologie de projet, bah euh... parfois moi ça me questionne. Comment on peut... »	EJ 358-381
« on nous explique aussi que c'est en faisant du vélo qu'on va apprendre à faire du vélo, mais ça me questionne quand-même (rires), voilà, c'est-à-dire que comment on peut accompagner des stagiaires ISIC quand on connaît pas la méthodologie de projet ? »	EJ 358-381
« L'ISIC c'est aussi quelque chose de nouveau dans ce qui est proposé aux étudiants, alors peut-être juste le bémol ce serait qu'on est peut-être sur quelque chose d'extrêmement délimité, c'est-à-dire qu'il faut un stage ISIC, un stage ISAP, c'est un peu cloisonné je trouve »	EJ 514-547

Boris et Jeanne se sont largement exprimés sur les approches individuelles et collectives. Bien que seule Jeanne accueille des stagiaires pour participer à leur formation sur cet aspect spécifique (le collectif), **elle reconnaît que des collègues qui accueillent ne sont pas formés et met en questionnement cela.** Boris, de la même façon s'interroge sur cette **place prise par le « collectif » au détriment de l'individuel** en sachant que la réalité de

terrain ensuite engagera les nouveaux professionnels de façon plus systématique sur le travail individuel. Non enclin à intégrer cette évolution et à la contester de fait, il interroge l'importance qui lui est donnée. De la même façon, il évoque son implication dans une action collective en précisant que cela se pratique en supplément du travail habituel. **Quant aux motivations, elles sont certes déjà personnelles, mais elles sont encouragées par l'Institution qui semble bénéficier des retombées en termes de « vitrine ».** Boris va même jusqu'à dire que c'est « tendance ». **Le collectif est-il toujours réduit aujourd'hui à un effet de mode ?** Est-il la traduction concrète d'une volonté politique par la visibilité de l'action qu'il procure ? Pour certains professionnels, est-ce une autre façon d'envisager son activité, au sens d'une variété possible ? **Jeanne met en avant l'idée que la non-formation sera compensée par l'expérience :** « on apprend à faire du vélo en faisant du vélo », mais elle s'interroge sur ce que cela sous-entend.

En somme, les deux tuteurs semblent exprimer une forme de perplexité face à la dimension prise par le collectif depuis la réforme du D.E. Nous l'avions succinctement abordé précédemment, mais **cette perplexité s'accompagne du manque de temps, du manque de formation des futurs professionnels sur l'individuel, de la confrontation à une réalité professionnelle à laquelle ils seront peut-être mal préparés,** au cloisonnement des deux stages ISAP et ISIC complètement dissociés, souvent. Le questionnement qui s'impose, dans le prolongement de ces propos est le suivant : **comment accompagner les étudiants dans leur progression, dans une logique de professionnalisation globale, lorsqu'en tant que professionnel / tuteur on est en mesure d'exprimer des doutes sur la valeur ou la validité d'une partie des compétences à acquérir ?**

#### **4.3 Exigences perçues versus non-accompagnement**

<b>Sous-thèmes :</b> Sens du questionnement sur les écarts et doute 15 apports	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
« j'ai des souvenirs d'étudiants dans la grande majorité qui peuvent te dire « ça on l'a pas vu » [...] je sais que c'est pas vrai [...] et de fait tu te dis : si l'étudiant il te raconte ça, pourquoi ? »	EB 45-65
« Bon et bien y'a pas de solution qui a été trouvé parce que la formatrice ne partageait pas les mêmes analyses que moi »	EB 351-376
« je sais qu'il peut y avoir des attentes importantes du centre de formation [...] qu'une fois que les étudiants sont partis du centre de formation, bah ils sont largués par l'école ! Ils sont largués et du coup tout le monde est largué, et que le canot de sauvetage, bah quand y'en a besoin on n'est pas sûr de le trouver »	EB 351-376

<i>« il pourrait dire de l'école, elle est restée sur des schémas très anciens de ce qui se fait, voilà, le service social c'est beau, c'est comme ça »</i>	EB 440-455
<i>« l'extérieur ne connaît pas non plus le travail qui est mis en œuvre à l'école pour bâtir des contenus [...] soient au plus proches de la réalité »</i>	EB 440-455
<i>« ce que je regrette c'est qu'il n'y ait pas suffisamment de liens entre l'école, et les attendus de l'école, et euhhhhh, nous ce qu'on peut proposer comme accompagnement au stagiaire »</i>	EJ 29-49
<i>« on n'a pas toujours [...] notion de ces enjeux là et parfois on peut être confrontés à des appréhensions entre l'école et nous formateurs de terrain, donc ça je dirai que c'est le point un peu négatif »</i>	EJ 29-49
<i>« On se propose, y'a nos candidatures qui sont remontées par le biais du conseil général [...]mais finalement sur quels critères, parfois on le sait pas trop bien »</i>	EJ 107-130
<i>« les attendus on les connaît pas vraiment, quand il y a eu la réforme, on n'a pas forcément été formées [...] qu'on est quand même passés de la qualification à la compétence, ce qui est déjà pour moi une évolution »</i>	EJ 107-130
<i>« ce qu'on transmet aux étudiants, on n'est pas sur les mêmes objectifs [...] on n'a pas vraiment été accompagnés dans ce cheminement là et cette réforme là »</i>	EJ 107-130
<i>« en ça j'attendrais moi qu'on puisse recevoir peut-être une formation, ou au moins qu'on puisse échanger autour de ça entre les formateurs et puis les professionnels de terrain. »</i>	EJ 107-130
<i>« moi j'ai pas senti vraiment, qu'on pouvait être accompagnés sur les enjeux, pas sur la sémantique »</i>	EJ 131-151
<i>« avec le travail social qui évolue, et bah ça je suis pas sûre que tout le monde se questionne là-dessus et c'est en ça en tout cas que j'aimerais que les formateurs de l'école là nous proposent peut-être des temps d'échanges et de réflexion là-dessus »</i>	EJ 131-151
<i>« je pense que ce qui est important c'est la démarche, la démarche de questionner ça et de pouvoir à un moment se rencontrer pour pouvoir faire le point »</i>	EJ 556-585
<i>« on travaille tous dans l'intérêt de l'étudiant pour qu'après il puisse aussi servir l'usager, voilà c'est pouvoir mieux travailler ensemble finalement et pouvoir être confrontés aux mêmes réalités »</i>	EJ 556-585

Les deux tuteurs pointent des écarts qu'il faut considérer. **Boris exprime la charge qu'il ressent lorsque le stagiaire lui est confié et que l'école (le centre de formation) ensuite disparaît. Une expérience lui permet d'affirmer que le rapprochement a pu être difficile avec la formatrice coaccompagnante.** La réalité vécue et les contenus enseignés semblent ne pas pouvoir être confrontés. Pour autant, **chacun d'eux exprime une forme d'exigence dans les attendus formulés par le centre de formation.** En parallèle, **Jeanne explique qu'aucun accompagnement des professionnels n'a eu lieu depuis le changement d'approche mettant en avant la logique de compétences** et elle s'interroge sur la pertinence et la nécessité d'être formée, ou en tout cas de bénéficier de temps d'échanges avec les formateurs. Jeanne souligne timidement l'affectation des stages et **se demande sur « quels critères » sa candidature peut être retenue**, alors que c'est l'institution qui fait suivre.

La contribution volontaire des tuteurs qui, à l'instar des actions collectives, sont libres de candidater pour accueillir un stagiaire, ne trouve pas forcément d'écho, ou pas suffisamment dans le rapprochement occasionné avec le centre de formation. **De quelle complémentarité s'agirait-il ici ? Les tuteurs ont-ils besoin d'être soutenus ou encouragés dans leurs prises d'initiatives et ensuite dans la conduite de leur mission ?** Quelle représentation des formateurs domine chez les tuteurs ? **Leur professionnalité de tuteur est-elle associée à la professionnalité des formateurs ?** Les écarts ainsi constatés ne nous permettent pas de répondre à ces questions, mais il sera utile d'approfondir cette réflexion plus avant.

#### **4.4 Besoin de liens exprimé par les tuteurs**

<b>Sous-thèmes :</b> Continuité 8 apports	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
« Et je crois que ça, ça serait d'une richesse folle parce que pouvoir décliner sur le terrain ce qui s'est fait à l'école, ça permettrait à de nombreux étudiants à mon avis [...] de se dire que les deux sont liés »	EB 66-87
« pour certains étudiants que j'ai eus, peut-être pour les moins mûres, ou les moins prêts j'en sais rien, ils avaient le sentiment qu'ils sont à l'école et non pas en centre de formation, à l'école, et après ils sont en stage, sans qu'il y ait pour eux de passerelle réelle »	EB 66-87
« Qu'est-ce que je vais pouvoir utiliser de son stage, toujours dans cet intérêt d'avoir une ligne conductrice pour que l'étudiant il ait son D.E, [...] Comment peut-on se servir de son stage précédent »	EB 128-150
« ça faciliterait les choses, pour l'étudiant, peut-être aussi pour le professionnel. Enfin moi en tout cas j'ai cette conviction et je trouve que ce serait une réelle richesse »	EB 462-475
« plutôt...intéressant dans le sens où ça articule théorie/pratique»	EJ 29-49
« bah y'a un référent de l'école, à part ça euhh (rires). A part ça...nan je sais qu'il y a toujours cet interlocuteur qui est le référent, voilà en général y'a une rencontre de début de stage qui se fait en binôme voilà »	EJ 322-325
« c'est plus dans l'accompagnement [...] après ce qui manque c'est qu'on soit plus formés, qu'on ait moments sur la connaissance du public, parce que ce qui est vrai c'est que ce qui se vérifie auprès des personnes qu'on rencontre au quotidien, ça se vérifie aussi auprès des étudiants »	EJ 326-338
« c'est vrai qu'il y a des temps avec l'école aussi, mais ça fait longtemps que j'y suis pas allée ou des temps de proposés où on réfléchit un peu de façon collective à ce qu'est un accompagnateur ou alors des sujets sur comment on fait quand on rencontre des difficultés avec un stagiaire, je me rappelle d'une fois où il y avait le témoignage des collègues, notamment sur l'attitude, elles parlaient sur la tenue vestimentaire du stagiaire. »	EJ 326-338

**Les deux tuteurs semblent ici pointer un déficit d'accompagnement les concernant. Le manque de continuité qui s'exprime de nouveau sous une autre forme occasionne une gêne**

bien réelle. **Boris évoque de façon non-conceptuelle la dimension d'une alternance qui au lieu d'être intégrative serait juxtapositive**, ce qui n'est pas ce qui est visé par le dispositif d'alternance tel qu'il est conçu. La scission opérée par les étudiants qui évoluent dans deux lieux et deux espaces différents semble renforcer ce cloisonnement qui n'aide pas les tuteurs. Cette formulation est d'ailleurs intrigante, **sont-ce les tuteurs qui ont besoin d'être aidés ?** Peut-être que oui. Au fil du questionnement, nous nous apercevons que la question des liens ne relève pas de l'évidence. **Nous avons abordé en partie précédente les attendus des formateurs qui s'expriment sous la forme d'une exigence, mais à aucun moment il fait état de ce qui paraît ici : le besoin des tuteurs.** Ceci réinterroge directement les pratiques à l'œuvre. Le centre de formation offre-t-il des moyens concrets aux tuteurs pour se considérer « intégrés » au dispositif de l'alternance ? La question annuelle des mises en stage est en effet caractérisée par un appel à candidatures dans le cadre de nos besoins en stage. **Mais à quel moment cette contribution nécessaire recherchée avec le dévouement le plus total de la formatrice dont c'est la mission est rétribuée sinon pécuniairement, au moins au-delà de toute gratitude par une contrepartie reconnaissante ?** Il est vrai que les institutions qui se positionnent escomptent parfois pouvoir recruter à terme l'étudiant pour lequel elles ont participé à la formation, mais ceci n'engage pas le centre de formation.

#### 4.5 Co-accompagnement et réciprocité

Sous-thèmes : Complémentarité 13 apports	N° de lignes
Unités de sens :	
« Or l'apprentissage il est complémentaire dans les deux sens »	EB 66-87
« ce qui n'est pas intégré d'une manière théorique, de manière partielle ou totale, peut l'être d'une manière totale ou partielle sur le terrain, en faisant la passerelle avec ce qui a été fait à l'école »	EB 88-119
« une part presque identique au collectif et que d'ailleurs nous n'ayons pas de retours précis nous qui intervenons sur l'individuel, sur les acquis et sur le contenu de ce qui se fait en collectif. »	EB 128-150
« d'abord, on a les attentes de l'étudiant, on a ensuite les attentes du centre de formation, on a des objectifs qui sont déclinés. De tous les indicateurs qui sont nommés et il y a aussi en général les attentes du formateur terrain Mêmes si elles sont moins importantes »	EB 275-314
« je pense qu'on est vraiment en difficulté avec un étudiant on va pouvoir solliciter l'école qui va nous accompagner enfin je suppose sur la pédagogie... »	EB 351-376
« il ne m'est jamais arrivé de contacter l'école... enfin le centre de formation pour des difficultés avec un étudiant... ça m'est arrivé une fois... enfin c'était une étudiante assez particulière »	EB 351-376

« t'as pas forcément a priori de possibilités d'avoir de l'aide, bah on peut aussi imaginer quand-même que c'est compliqué. »	EB 351-376
« je regrette de ne pas être associé, associé le mot n'est pas juste, mais pour le moins informé, précisément des séquences théoriques des étudiants, pour faire moi des parallèles à mon niveau avec ce qui me semble important de faire »	EB 462-475
« comme quand tu intervies, que tu as une intervention d'un intervenant extérieur à l'école et qu'il y a une formateur qui est présent, il fait lui le lien avec tout ce qui s'est fait par ailleurs. C'est-à-dire que ça permet au tricot d'avoir du sens pour pas avoir de fausses mailles »	EB 462-475
« le point positif c'est que quand il y a un dysfonctionnement, quand y'a quelque chose [...] qui nous questionne, notamment sur le parcours de l'étudiant où certaines difficultés qu'on a pu rencontrer, on a toujours un interlocuteur privilégié et ça, ça c'est bien quoi ! »	EJ 29-49
« d'avoir une formation sur comment on accompagne finalement un stagiaire, parce que c'est vrai que là maintenant y'a pas de critères »	EJ 107-130
« c'est extrêmement intéressant ces journées où on peut se rencontrer entre accompagnateurs, on peut se raconter des sujets qui nous préoccupent, mais c'est vrai qu'à part cette journée-là finalement ... »	EJ 339-344
« je pense que ça pourrait venir des deux. L'institution parce que du coup faut aussi qu'elle s'adapte voilà aux nouveaux domaines de compétences qui seront les nôtres [...]peut-être que l'école pourrait voilà, faire un diagnostic aussi auprès des accompagnateurs, pour voir s'il pourrait émerger des centres d'intérêt, s'il pouvait y avoir des manques »	EJ 382-405

La complémentarité est venue questionner ici les rôles des entités terrain et centre de formation. Boris renforce son questionnement autour de ce que peuvent être ses apports finalisés aux besoins de l'étudiant. Préalablement il émettait des doutes quant à la possibilité de trouver un relais au sein du centre de formation en cas de nécessité, ce qui ne ressort plus ici. Lorsqu'il évoque le cas particulier d'une étudiante avec l'accompagnement qui a pu être difficile, **il exprime peut-être un besoin de réflexion autour de la projection des apprenants nouveaux dans le contexte du travail social ?** Il souligne de manière intéressante les rapprochements qui existent occasionnellement en centre de formation lorsque l'intervenant sollicité par le centre de formation coanime une séquence de formation avec un formateur qui est garant des liens possibles avec les apports précédents.

**Faut-il s'interroger sur la pertinence pour les formateurs d'être davantage visibles sur le terrain, ou associés pour partie au travail réalisé par les professionnels ?** Quelle serait alors la faisabilité d'une telle entreprise ? D'un autre côté, si l'évaluation de l'acquisition des compétences ne peut se faire que de façon situationnelle, dans un contexte donné, alors il pourrait être possible d'imaginer d'autres formes d'évaluations que la visite



de stage instituée. Cette visite engage l'étudiant à restituer le travail engagé de façon réflexive, mais pas en situation de « faire » dans le moment.

**Jeanne semble disposer de la garantie de trouver un interlocuteur « privilégié » si besoin, mais réitère l'idée d'une coopération possible et visiblement souhaitée. Boris insiste sur une notion de complémentarité dans les deux sens, un peu comme s'il pointait actuellement une forme de déséquilibre.** Pour nuancer ce propos, il est peut-être utile de rappeler qu'il faut à chaque instant considérer aussi la place prise par l'étudiant qui est acteur et partie prenante de son projet de formation.

#### 4.6 Complexité avérée et reconnaissance ineffable

Sous-thèmes : Appréhension des réalités institutionnelles 44 apports	Numéros de lignes
Unités de sens :	
« Aujourd'hui, on est sur des aspects techniques, législatifs, de plus en plus précis, avec des politiques sociales de plus en plus complexes, avec des dispositifs de plus en plus complexes, avec une société qui a évolué, des attentes des gens qui sont différentes, dans une société qui conduit à de l'immédiateté, avec une crise économique qui fait que les gens sont en souffrance »	EB 200-216
« je ne sais pas quelle est la sensibilité sur cette question-là des professionnels qui sont au jury »	EB 217-226
« les professionnels de terrain, AS, pour majorité sont dans l'individuel »	EB 217-226
« la responsable du site qualifiant est quelqu'un qui est dans la ville X, sur le plan départemental, pour tous les territoires »	EB 377-386
« on ne la voit jamais, on ne l'a jamais au téléphone, et de surcroît, on n'a pas le droit de l'appeler, donc je vois pas quel rôle elle pourrait jouer »	EB 377-386
« qu'on mesure au quotidien c'est une situation socioéconomique plutôt dégradée [...] avec ce qui n'existe plus et ce qui a existé autrefois, à savoir la cohésion familiale, l'entraide familiale »	EB 387-413
« On a des fragilités qui sont telles que ça peut exploser de part et d'autre »	EB 387-413
« Une institution qui fait avec ce qu'elle peut parce qu'elle a de moins en moins de moyens, avec des économies partout »	EB 387-413
« avec un regret de fait, c'est qu'il n'y ait pas de passerelle, parce que des gens usés, il en existe et c'est légitime, ne puissent pas faire autre chose »	EB 414-431
« S'il y avait la possibilité [...] il y aurait quand-même je pense beaucoup moins de professionnels en souffrance, et de fait beaucoup moins d'usagers du service social, quelle que soit l'institution, hein, en souffrance aussi hein, ils la subissent alors qu'ils ont rien demandé quoi. »	EB 414-431
« Après je sais aussi que le centre de formation a une forme de reconnaissance par rapport aux professionnels qui prennent des étudiants en stage »	EB 476-495
« une des formatrices, qui m'expliquait qu'effectivement elle avait beaucoup de mal à avoir des terrains de stage et qu'elle était très très reconnaissante à l'égard des professionnels qui en prenaient, mais c'est peut-être quelque chose qu'il faudrait expliciter, en tout cas rendre	EB 476-495

public. Peut-être ? »	
« Je sais aussi qu'il y a des collègues qui ne prennent pas de stagiaire, parce que l'institution ne reconnaît pas ça. »	EB 496-518
« On a des statistiques, sur lesquels effectivement apparaît une ligne « accueil de stagiaires ». Super... »	EB 496-518 EB 496-518
« le mot « vanter » est sûrement inapproprié, alors c'est encore une vitrine»	EB 519-527
« C'est important qu'il y ait de l'action collective, c'est important que le département soit un lieu qui soit au cœur de la formation des professionnels, dont lui-même va pouvoir peut-être embaucher certains après, tu vois, enfin oui, dans une institution publique, tout est bon à prendre dès lors que ça valorise son image ! »	EB 519-527
« parfois on peut-être sur des réalités qui peuvent être différentes sur les attendus, sur les, notamment par rapport aux domaines de compétences avec des objectifs quand-même, moi je trouve qui sont extrêmement précis »	
« Après en termes d'institution et d'organisation euh, nous on est dans quelque chose de très bureaucratique et de très organisationnel très hiérarchique, donc effectivement on est toujours obligés de, d'avoir l'aval de notre chef de service pour pouvoir proposer euh un accueil au stagiaire et parfois c'est vrai que c'est très très contraignant parce que c'est pas toujours en adéquation avec les réalités de l'école qui recherche des terrains de stage »	EJ 29-49
« on sait que le travail social s'est professionnalisé, on voit bien qu'il y a des exigences aussi de par les employeurs qui sont plus importantes maintenant »	EJ 29-49
« voilà ça se joue plus en termes de compétences, en termes de répondre à des objectifs, on est beaucoup plus en tout cas sur la visibilité du travail et l'évaluation du travail qu'il y a plusieurs années »	EJ 107-130
« je pense que c'est lié aussi à l'histoire de la profession, ben ça a toujours été, ben, y'a toujours eu euh... (silence 5 sec), des stages pratiques [...] on demandait pas aux accompagnateurs d'avoir des compétences particulières, spécifiques, pour pouvoir être accompagnants »	EJ 107-130
« alors qu'en fait voilà c'est comme...c'est comme d'être formateur ! Faut quand-même avoir une approche pédagogique suffisamment euh, pertinente pour pouvoir proposer des choses »	EJ 345-357
« ça s'est toujours fait comme ça et que finalement le fonctionnement il perdure sans pour autant qu'on puisse se poser des questions là-dessus. (silence 5 sec) »	EJ 345-357
« après c'est vrai que ça fait aussi partie des compétences de l'institution dans laquelle on travaille [...]on nous demande de mettre en place des projets collectifs parce que c'est la mode, et puis en même temps, j'image un peu, mais en même temps on nous donne pas les moyens de le faire »	EJ 345-357
« comment ça va évoluer dans un monde où le social est vraiment encastré dans le monde économique, donc comment on va réussir à sortir notre épingle du jeu par rapport à ces questionnements-là »	EJ 382-405
« aussi la complexification des différents dispositifs, on nous demande d'être spécialisés sur énormément de choses »	EJ 413-438
« comment on va pouvoir faire pour légitimer encore notre action dans ce monde où tout se veut être de plus en plus rationnel »	EJ 413-438
« j'ai l'impression que tout le monde s'en fout quoi (rires) pour être complètement honnête, c'est vrai qu'on est vraiment dans une politique du chiffre, du quantifiable, de rationalisation, d'efficacité, d'efficience, on peut prendre tous les mots qu'on veut »	EJ 413-438
« c'est aussi en lien avec les effectifs qui sont de moins en moins importants de candidats, parce que c'est une profession qui est de moins en moins reconnue, de moins en moins légitimée »	EJ 413-438
« c'est aussi l'histoire beaucoup qu'on porte, c'est-à-dire être dans la revendication »	EJ 413-438 EJ 453-463
« En tout cas oui c'est une profession qui n'est pas suffisamment reconnue »	

« travailler mieux avec les politiques notamment, de pouvoir se comprendre, je pense que ça pourrait être important, parce que les élus qui renvoient « les AS on sait pas ce qu'elles font », voilà, en terme de lisibilité »	EJ 464-478
« pouvoir à un moment donné se poser et parler des mêmes choses, de mettre les mêmes mots sur ce qu'on fait, sur ce qu'on dit et comment on accompagne les personnes et quelles répercussions ça peut avoir »	EJ 464-478
« je sais même pas si on peut appeler ça une reconnaissance, mais c'est une meilleure lisibilité des compétences. »	EJ 464-478
« une meilleure lisibilité des compétences, de fait, permet une reconnaissance, enfin moi je pense que c'est un petit peu lié »	EJ 479-486
« c'est vrai que c'est une profession qu'est toujours entre deux quoi, qui permet à la fois de faire le lien entre les décideurs politiques et puis aussi les revendications d'un public »	EJ 479-486
« oui c'est reconnu peut-être à demi-mot à ce niveau-là, mais je suis pas sûre que ce soit reconnu en termes de compétences, l'exercice professionnel »	EJ 487-499 EJ 487-499
« Ça permet de temporiser, de faire le lien entre un public qui en plus est de plus en plus en situation de précarité, donc un public qui a tendance à revendiquer de plus en plus au niveau des procédures, donc ça permet de faire un peu tampon »	EJ 487-499
« Mais aussi parce que je pense qu'on ne sait pas trop se vendre (rires), enfin se vendre, on est dans une société de consommation c'est pour ça que j'emploie ce mot là »	EJ 500-509
« qu'on a trop tendance à être dans l'exécution, je parle de ça parce que je travaille au conseil général, y'a beaucoup de politiques descendantes »	EJ 500-509
« les réalités de l'école c'est pas forcément les mêmes réalités que sur le terrain, on ne demande pas à l'école d'être le terrain, et pas au terrain d'être école »	
« Si j'avais quelque chose à dire là-dessus, ce serait vraiment de multiplier les temps de rencontre entre l'école et parfois les attentes, les objectifs, enfin bon tout ce qui ... le projet pédagogique finalement, qu'on a pas nous, en tant qu'accompagnateur de terrain et euh et nous notre réalité »	EJ 556-585
« notre réalité, là on est confrontés de plus en plus à des problèmes psychiatriques de personnes, on sait pas forcément y faire face, et du coup peut-être aussi vous faire remonter ces nouvelles réalités et comment vous pourriez positionner un enseignement par rapport à ces réalités-là »	EJ 556-585
« Parce qu'on sait pas quelles exigences au niveau national on vous demande, on sait pas comment vous devez le mettre en œuvre, le projet pédagogique on en sait rien, c'est vrai ! (rires) C'est un peu cloisonné en fait ! »	EJ 556-585

Cet item devait permettre de clarifier la perception des professionnels concernant les réalités vécues et la réflexion sur le métier dans ce contexte particulier. **Boris et Jeanne ont exprimé chacun les fragilités du public accompagné en service social : précarité, solidarités familiales remises en question, difficultés parfois d'ordre psychiatrique.** Les problématiques abordées ici doivent être lues dans ce qu'elles engendrent comme postures particulières pour y faire face et **intéressent directement l'agir professionnel.** Boris précise que les moyens d'intervention sont moindres, ce qui s'ajoute à la difficulté. **Des difficultés rencontrées par le public donc plus aigües et des moyens économiques**

**à disposition moindres.** Un troisième élément est en concordance, il s'agit de la « rationalisation » et la « complexification des dispositifs » dont fait état Jeanne en indiquant qu'on attend effectivement **des professionnels qu'ils soient « spécialisés dans énormément de domaines »**. Ceci est en lien avec la notion de compétences et intègre l'idée du collectif que nous avons largement développée précédemment, dans ce que cette approche nécessite de compétences spécifiques. Il serait précipité de faire le lien entre les propos de Jeanne à ce sujet et la question de la transition professionnelle évoquée par Boris qui indique qu'il n'existe pas de passerelle pour les professionnels qui auraient du mal à mener à bien leurs missions. **Jeanne explique que dans l'histoire il a toujours été question de former ses pairs sans se questionner finalement sur les compétences qui seraient corrélées à cette mission particulière.** Sa réflexion sur le métier l'amène à interroger directement la place de l'Institution face à cette question large des compétences dans les différents domaines, notamment par rapport à ce qu'elle demande de pouvoir assumer. En parallèle, **elle évoque la question de la lisibilité desdites compétences en faisant un lien étroit entre cette lisibilité et une reconnaissance possible**, considérant que le métier, mal connu notamment des pouvoirs politiques, ne peut être valorisé et conférer une forme de légitimité dans le temps. Ce manque de lisibilité semble aussi concerner le questionnement possible entre les réalités vécues et le projet pédagogique toujours mal connu. **Cela donne l'impression de cloisonnement dans chacun des espaces où finalement chacun s'approprie ce qui le concerne, bien que la charte de l'alternance et le Conseil Technique et Pédagogique doivent permettre ces rapprochements** (documents disponibles en annexe). **Pour autant Jeanne précise qu'on « ne demande pas à l'école d'être le terrain et au terrain d'être l'école ».**

Nous avons également comme questionnement de fond la question de la reconnaissance : **reconnaissance par le centre de formation quant à l'accueil de stagiaire, reconnaissance de l'institution d'appartenance comme consciente de l'investissement consenti et reconnaissante de la tâche supplémentaire assumée.** Sur ce point, Boris semble indiquer un besoin de certains professionnels d'être reconnus tout en précisant que le référent du site qualifiant n'est pas sur place et inaccessible.

Nous voyons bien ici les éléments de contexte qui nous éclairent un peu davantage. **Les professionnels sont beaucoup mis à contribution face à un public dans une situation toujours plus précaires, ayant des moyens d'intervention qui s'amenuisent, face à une**

**demande de montée en compétences plus importante et face aux sollicitations du centre de formation qui a comme prérogative de mener à bien son projet pédagogique sur fond d'alternance intégrative. Cette considération nouvelle élargit notre empan de questionnement intégrant ici l'idée que les deux professionnalités de professionnels et de tuteur sont mises à rude épreuve.** Que penser finalement de la question de la reconnaissance ? Serait-ce un moyen d'encourager les initiatives dans un contexte complexe ? Il est intéressant d'approfondir cette question en considérant les propos qui suivent, en rapport avec la notion d'engagement.

#### **4.7 Ethique de l'engagement**

<b>Sous-thèmes : Ethique 15 apports</b>	<b>Numéros de lignes</b>
<b>Unités de sens :</b>	
<i>« pour faire ce métier faut toujours avoir en tête que toujours avoir envie et avoir des convictions, sinon il faut plus le faire, faut changer »</i>	EB 387-413
<i>« tu pourrais être très très vite dans un rapport d'autorité ou autoritaire par rapport aux gens, parce que évidemment hein, du pouvoir tu peux en avoir »</i>	EB 387-413
<i>« être dans une posture professionnelle, être en capacité d'être dans l'empathie, être en capacité d'être cadrant, parce qu'il faut l'être, être en capacité de dire non, parce qu'aider quelqu'un c'est pas dire oui à tout »</i>	EB 414-431
<i>«c'est la posture, la capacité, la volonté, d'écouter les gens, tu vois »</i>	EB 414-431
<i>« d'une manière claire et nette je suis totalement opposé à une rétribution financière des gens qui accueillent des stagiaires »</i>	EB 496-518
<i>« Parce que, là je vais te dire des candidats il va y en avoir ! Mais pas pour les bonnes raisons »</i>	EB 496-518
<i>« certes c'est compliqué d'avoir des terrains de stage aujourd'hui, mais on peut se dire que dans la grande majorité, ceux qui accueillent des stagiaires, c'est qu'ils ont envie de le faire pour X raison, voilà, pour X raison »</i>	EB 496-518
<i>« voilà je veux pas du tout réprimer le travail qu'elles font parce que je trouve que c'est super, mais je veux dire voilà on met en place une action comme un projet vacances famille et qu'on sait pas vers quel objectif on tend, on sait pas quelle évaluation on va en faire, quelle finalité finalement on a, bah du coup le projet bah il a du mal à prendre pied »</i>	EJ 382-405
<i>« moi je me questionne beaucoup sur les valeurs fondamentales de la profession aujourd'hui dans un contexte de rationalisation où on demande d'être efficace, d'être rentable, de mesurer nos actions »</i>	EJ 413-438
<i>« ça va un peu à l'encontre des valeurs de notre profession parce que quoi qu'il en soit c'est bien une profession qui est dans la relation d'aide et qui par ce biais là, ça peut pas être quantifiable »</i>	EJ 413-438
<i>« je pense aussi qu'il faut être force de proposition, donc c'est aussi un peu à nous de valoriser un peu ce qu'on fait. »</i>	EJ 413-438
<i>« ... quand tu parles de conception y'a des valeurs qui sont fortes c'est-à-dire ce qu'on disait tout à l'heure hein, savoir écouter les autres, savoir être dans une posture de questionnement perpétuel sur l'accompagnement qu'on peut proposer, aussi bien auprès des personnes</i>	EJ 439-452

<i>qu'auprès des étudiants »</i>	
<i>« je trouve que c'est une profession qui n'est pas assez valorisée, donc effectivement, ma conception euh, c'est peut-être aussi faire valoir ce qu'on sait faire »</i>	EJ 439-452
<i>« arrêter de passer aussi (rires) pour les râleurs, les travailleurs sociaux qui sont jamais contents des conditions de travail, qui sont toujours dans la critique euh, critique dans le sens négatif »</i>	EJ 439-452
<i>« je crois que c'est justement en allant vers les compétences reconnues et reconnaissables aussi, parce que pour être reconnues, faut aussi savoir se faire reconnaître, donc je pense que c'est en allant là-dessus qu'on pourra légitimer notre profession et notre pouvoir d'action auprès des politiques notamment »</i>	EJ 453-463

**Jeanne raccroche la notion d'engagement à la reconnaissance des compétences.** Il n'est plus question forcément d'une reconnaissance qui serait plus symbolique, un encouragement à l'action, mais **une reconnaissance factuelle**. Par quoi passerait-elle alors ? Une certification ? Une promotion ? Boris quant à lui est catégorique sur les conséquences que pourraient avoir une rétribution pour l'accueil de stagiaires, laissant entendre qu'elle pourrait mobiliser des candidats mais « pas pour les bonnes raisons ».

Boris et Jeanne ont entrepris une réflexion sur certaines valeurs du métier et compétences en nommant ce qui leur paraît le plus important : écoute, envie, conviction, questionnement perpétuel. **Jeanne implique la responsabilité des professionnels également dans ce manque de reconnaissance en requestionnant les postures parfois adoptées consistant à « râler ».** S'il semble que la validation du Diplôme d'Etat ne suffise plus à la reconnaissance des compétences, quel autre levier pourrait alors la permettre ?

## **Chapitre 5 - Vérification des hypothèses autour de l'accompagnement tutorial et préconisations**

Le travail engagé jusqu'alors nous permet de dégager des axes forts de cette recherche. A la lumière des apports proposés aux différents niveaux : contextuel, conceptuel, et pratiques, il est possible désormais d'évoluer de façon plus claire vers une proposition d'action. Nous proposons ici de rassembler les points saillants du travail autour de quatre axes choisis. Nous serons amenés ici à reprendre **la réflexion sur la fonction tutorale bénévole en lien avec les compétences tacites**. Nous poursuivrons par **la motivation première au questionnement global qui implique la place de l'apprenant comme**

**devant construire son propre sens.** En relation avec cette nécessité, nous nous fixerons sur **l'aspect discontinuiste questionnant le dispositif d'alternance.** Nous reviendrons ensuite sur un point clé qui concerne **la vision autocritique d'incompétence qui nous permettra d'évoluer vers l'implication personnelle des tuteurs et la recherche potentielle d'une reconnaissance.** Cela qui nous conduira à vérifier les hypothèses posées au début de la recherche et à proposer des actions concrètes à entreprendre.

Nous avons posé deux hypothèses que nous rappelons ici :

- **La non-légitimité pouvant être ressentie par certains tuteurs peut s'apparenter à un sentiment d'incompétences dans le domaine de la formation d'adultes**
- **La méconnaissance de la formation dans sa visée intégrative peut engendrer des peurs qui tiennent les tuteurs à l'écart d'un rôle qu'ils pourraient assumer**

Avant d'aller plus loin dans la vérification des hypothèses, revenons sur les éléments saillants des résultats de cette recherche.

### **5.1 Déficit de compétences supposé dans l'activité tutorale bénévole**

Cet aspect a émergé à différents moments de la recherche. Il semble que les compétences tacites déployées par les tuteurs dans cette professionnalité ne soient pas rendues visibles. Si l'on considère par ailleurs que cette activité est bénévole, puisque dans les faits, elle n'est pas imposée par l'employeur, elle n'est pas rétribuée généralement, elle est l'initiative du seul professionnel, alors on peut concevoir que les compétences ne soient pas identifiées. Une activité bénévole se distingue en effet d'une activité professionnelle en ce sens que l'activité n'est pas certifiée. Ce que nous avons découvert nous amène nécessairement à faire le lien entre le déficit de stages que nous avons à proposer et la situation des tuteurs, qui comme nous l'avons vu dans le discours de ceux interviewés, s'engagent selon une conviction personnelle indiquant qu'il est important de transmettre et de participer à la formation des pairs. D'un autre côté, nous avons aussi vu sur un plan conceptuel que les compétences requises pour être tuteur sont bien identifiées (Maëla

PAUL). Elles sont donc identifiées mais non visibles. Quel enjeu se situe alors à ce niveau de réflexion ? L'enjeu pourrait bien se trouver lui dans la réponse pouvant être apportée dans le point suivant qui concerne l'apprenant comme principal bénéficiaire des compétences mises en œuvre par les tuteurs.

### **5.2 Besoin de production de sens par l'adulte en formation**

L'adulte en formation doit construire son propre sens. Il ne se saisit pas de façon directe et immédiate des connaissances et gestes professionnels divers. Il a besoin de se les approprier et d'être aidé dans cette entreprise, le tuteur, comme le formateur, pouvant guider l'identification des points nodaux dans la progression et ainsi permettre une progressivité calibrée, adaptée. Néanmoins, l'apprenant demeure le principal acteur de sa propre construction et de son cheminement singulier. L'expérience, comme les connaissances acquises, lui permettra de travailler la construction du sens. Il est utile de rappeler que les apports théoriques et le vécu expérientiel lui permettront de produire de nouveaux apprentissages, et non pas des apprentissages similaires à ceux réalisés par leur tuteur ou leur formateur. Pour autant, l'un comme l'autre conserve un rôle de facilitateur et de médiateur, ce qui nous permet de rappeler que les apprentissages se font aussi de façon transférentielle. L'implication des tuteurs que nous avons mis en avant juste avant se trouve ici exposée au besoin de l'apprenant qui investira cette relation formative pour pouvoir se professionnaliser. Cependant, le tuteur ne porte pas seul le projet pédagogique alternant. Ce sentiment possiblement perçu, à en croire le discours tenu par les deux tuteurs interviewés, peut générer effectivement une forme d'insécurité si la continuité n'est pas garantie, entre les connaissances actualisées circulant entre les espaces identifiés : centre de formation, milieu professionnel, histoire et expériences de l'apprenant.

### **5.3 Insécurité des tuteurs due à une forme de discontinuité**

Etre positionné en première ligne lorsque l'adulte en formation est accueilli par le tuteur pour 5 mois, n'est pas nécessairement chose aisée. L'impression parfois ressentie que la période de stage rend moins évident le co-accompagnement entrepris en amont par le formateur, tend à insécuriser le tuteur qui voit une grande responsabilité peser sur ses



épaules. L'évaluation de la progression de l'étudiant qui lui revient en fin de période participe aussi à cet état de faits. Telle qu'elle est conçue, l'alternance mise en œuvre se veut intégrative. En ce sens, elle est pensée pour permettre une continuité d'accompagnement de l'étudiant avant, pendant et après le stage. Pour autant cet accompagnement double, par le tuteur et le formateur, est disjoint, au-delà des temps de rencontre formalisés en début de stage et en cours de stage. Le formateur reste propriétaire de la logique de formation possédant la connaissance des contenus dispensés et ayant participé à son architecture, alors que le tuteur reste lui propriétaire de sa connaissance liée au fonctionnement de son institution et tout ce qui a trait à sa pratique. Dans le discours analysé, il semble que la maîtrise par les tuteurs du déroulement de la formation serait une aide au travail intégratif. Pour l'heure, le manque d'informations et le questionnement des étudiants laissent parfois douter de la pertinence et des correspondances entre contenus de formation et réalités professionnelles.

Il semble donc bien que la méconnaissance, ou la connaissance toute relative, que chacun peut avoir des espaces soit à l'origine d'incompréhensions notoires, de peurs potentielles, car l'inconnu génère des mécanismes de repli et de méfiance, et surtout de représentations qui peuvent induire la praxis en erreur. Le questionnement autour des cultures réciproques devrait engager chacun à se rapprocher pour réduire les insuffisances. La notion de conflit est ici entendue comme une possibilité, comme un potentiel d'évolution dont chacun peut tirer profit dans le contexte qui anime cette réflexion en profondeur. Nous cherchons toujours à expliquer le manque d'engagement sur le plan quantitatif des tuteurs. A ce stade de la recherche, nous gageons que l'inconnu est en lien direct avec le non-engagement de beaucoup de professionnels. Cette situation est renforcée depuis la réforme de 2005 qui a bousculé les repères des professionnels formés selon d'autres paradigmes. L'approche compétences, bien qu'incluant l'approche disciplinaire d'un temps, est moins familière et mériterait certainement des éclairages détaillés. Il est un principe de réalité que la structuration de la formation s'est complexifié. Au-delà de cette réalité, l'engagement dans l'accueil en stage est-il une démarche simple ?

#### **5.4 Perception autocritique d'incompétence, implication personnelle et reconnaissance**

L'implication personnelle que requiert l'accompagnement des stagiaires expose les tuteurs en même temps qu'ils exposent l'intimité de leur travail. Cette dimension est à considérer d'une première importance, en ce sens qu'elle peut fragiliser le tuteur. La relation d'accompagnement en situation expérientielle ne se joue pas de la même manière qu'en centre de formation. Les formateurs composent le plus souvent selon un format collectif et ponctuel, tandis que le tuteur est centré sur un apprenant et de façon quotidienne sur une période longue. Nous avons remarqué également que le double-monitorat (il est appelé communément ainsi, mais pourrait aussi être appelé « double tutorat ») est en recrudescence, y compris dans l'accueil en stage d'étudiants de première année (stage en deux séquences de 4 semaines chacune). Nous nous garderons d'interpréter cette pratique, mais elle peut trouver un lien avec le raisonnement que nous menons. D'un autre côté, les tuteurs interviewés, en exposant leurs motivations premières, indiquent qu'ils recherchent dans cet accompagnement la possibilité d'un regard et d'une remise en question de leur pratique. Est-ce un but ou seulement un effet ? Cette question est importante, car elle ne met pas les tuteurs dans les mêmes postures selon l'une ou l'autre réponse. Le besoin exprimé que la pratique soit regardée, appréhendée et discutée de façon indirecte mais critique, signifie-t-il l'expression d'un manque de reconnaissance vécue ?

Pour les tuteurs interviewés, il n'est pas question d'une reconnaissance financière. Elle n'est d'ailleurs pas un objectif et ne semble en effet pas être recherchée. Pourtant, le manque de visibilité des compétences en lien avec la professionnalité d'ASS introduit un doute possible. La noblesse de l'accueil des stagiaires dans ce qu'elle a d'impliquant, de conviction et de gratuité, ne recouvre-t-elle pas, de façon sous-terrain, un besoin de valorisation de l'activité et de reconnaissance des compétences à l'œuvre, dans le contexte professionnel tel que nous l'avons décrit à divers moments de cette recherche ? Il ne s'agit pas ici de remettre en doute la parole des tuteurs interviewés, mais nous tentons peut-être de rendre conscient un phénomène subtil, celui de la reconnaissance. Nous avons vu en partie conceptuelle ce qu'elle engage en termes de pouvoirs et d'évaluation. La complexité du raisonnement nous amène à nous demander si la reconnaissance, dont la forme reste à déterminer, par le centre de formation ne pourrait pas permettre une autre estime des compétences de tuteur dans la possibilité de les rendre visibles ? En d'autres termes, est-ce

qu'être reconnu pour le travail réalisé, peut transformer les compétences tacites en compétences explicites ?

### **5.5 Vérification des hypothèses et mise en œuvre d'une action concrète**

A la lueur du développement que nous venons de proposer, nous pouvons dire que la première hypothèse est validée. La non-reconnaissance de compétences invisibles, le surcroît de travail et l'initiative isolée peut freiner la propension des professionnels à vouloir contribuer à la formation de leurs pairs.

La seconde est partiellement validée, car il faudrait mener une investigation plus longue pour pouvoir faire le lien de façon aussi évidente entre la méconnaissance et le fait de se tenir à l'écart. Pour autant, cet aspect est ressorti de façon récurrente du discours des tuteurs interviewés.

**Le travail ainsi réalisé a permis de mettre en œuvre une journée de formation, dont le contenu s'inspire des points clés de cette recherche. Elle s'intitule : « Initiation à quelques concepts fondamentaux en formation d'adultes » et est engagée pour la rentrée de septembre 2013. Une information par mailing a été adressée par le centre de formation, et d'autres plaquettes<sup>138</sup> sont distribuées au gré des rencontres avec les professionnels et responsables institutionnels.**

**Sur le plan institutionnel, cette initiative a rencontré un écho favorable et la mise en œuvre de l'action a été annoncée et présentée en réunion d'équipe le mardi 7 mai 2013. Cette action prend en compte le travail réalisé autour des 3 axes identifiés tout au long de cette recherche : l'ingénierie de l'alternance, l'accompagnement tutoral et la formation.**

Il s'agira de renforcer le partenariat existant dans la perspective de maintenir la conviction des tuteurs déjà engagés et de le développer en tentant d'intéresser les professionnels qui

---

<sup>138</sup> Disponible en annexe

mettent en avant les freins inhérents au manque supposé de compétences spécifiques **(ingénierie de l’alternance)**

Il s’agira ensuite de travailler sur la fonction tutorale en questionnant l’accompagnement et en cherchant à rapprocher et à distinguer les formes d’accompagnement à l’œuvre dans les deux professionnalités exercées **(accompagnement tutorial)**.

Il s’agira enfin de considérer l’expérience tutorale déjà vécue et de l’associer à une réflexion pédagogique de fond et d’associer les formateurs dans une forme de travail coopératif permettant une réciprocité à intérêts multiples et partagés : satisfaction des besoins en stage, professionnalité davantage conscientisée par les tuteurs, bénéfice pour les étudiants dans leur logique singulière de progression face à des possibilités de choix plus grandes **(rapprochement interinstitutionnel et formation)**.

Un objectif est visé comme point d’appui à l’ensemble de ces éléments, qui engage en particulier la reconnaissance des compétences spécifiques liées à la professionnalité de tuteur. Nous gageons que ce premier mécanisme ainsi activé peut produire un effet « boule de neige » et agir sur les mécanismes motivationnels, notamment « le motif identitaire » au sens de Philippe Carré et Fabien Fenouillet : « le motif identitaire pousse à acquérir les compétences et/ou la reconnaissance symbolique nécessaires à une transformation (ou une préservation) de ses caractéristiques identitaires en tant que telles (statut social, professionnel, familial, fonction, niveau de qualification, titre etc.). Ce motif est donc centré sur la reconnaissance de l’environnement et l’image social de soi en dehors (ou à côté) de tout motif économique »<sup>139</sup>.

Le centre de formation se trouve constamment dans une position de demandeur, dans le besoin de stages. **Le centre de formation est donc dans une position de demande permanente et récurrente.** Les étudiants sont de plus en plus exposés à cette difficulté,

---

<sup>139</sup> Carré, P. et Fenouillet, F. in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Motivation et rapport à la formation » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition p283

car il leur est demandé de plus en plus de prendre une part active dans la prospection de stages. Cet aspect-là mériterait une réflexion pédagogique en profondeur pour en mesurer les bénéfices et les limites. Pour l'heure, les investigations faites par les étudiants, dans le stress de ne pas trouver preneur (cf. partie conceptuelle), crée une situation fragile et déstabilisante qui se surajoute au vécu formatif déjà impliquant. De plus, les démarches se percutent parfois avec celles entreprises par le centre de formation sous la forme de conventionnement établis et participent à créer encore davantage de flou et de confusion mêlant ainsi le stress bien compréhensible du moment à un protocole pourtant clairement établi, pouvant devenir balbutiant, vu de l'extérieur.

Au-delà de ces consolidations factuelles, les réalités professionnelles et les écarts de perception entre les professionnels et les formateurs, chacun dans sa spécialité peut créer une réticence à l'engagement dans le processus de formation. Il est possible de camper sur ses représentations qui, par nature, peuvent comporter des marges d'erreur conséquentes. Tout le questionnement théorique et les apports de terrain nous amènent à considérer la part active prise et à prendre par les apprenants qui sont eux-mêmes acteurs et auteurs de leur formation. Mais que deviendrait le parcours de professionnalisation d'un ou plusieurs étudiants si la prospection de stage demeurait, à l'échéance prévue, infructueuse ? Cela s'est déjà produit et s'est traduit par un report d'incorporation en stage, car les délais pour en obtenir un ont rogné sur des périodes de congés pour satisfaire au volume horaire nécessaire. Ceci est dans le meilleur des cas. Si la situation empire et que les initiatives prises ne parviennent pas à sensibiliser les professionnels, qui, dans leurs réalités singulières, comme nous l'avons vu, doivent faire face à de nombreuses contraintes de différents ordres, **il nous semble que le centre de formation ait une responsabilité dans ce qu'il déploie pour pouvoir mobiliser les acteurs, en tant qu'animateur de la formation sur le territoire. Un moyen pour y parvenir serait la conception d'une journée de formation selon un programme précis valorisant et reconnaissant la professionnalité de tuteur. Nous avons conçu un support de communication à cet effet.**<sup>140</sup>

---

<sup>140</sup> Disponible en annexe

Le fruit de ce travail de recherche, comme le prévoit la recherche-action, a donc été partagé avec les tuteurs interviewés et le responsable de la filière ASS, comme nous l'avions précisé précédemment. Intéressé par ce questionnement et concerné au premier plan par cette réalité difficile, le responsable de filière a donné son accord pour la mise en œuvre effective de ce projet.

**Cette démarche vise, certes, à répondre aux besoins identifiés liés à la reconnaissance de la professionnalité des tuteurs. Mais elle a pour ambition d'être le creuset d'une nouvelle phase de recherche-action, dans une volonté d'amélioration continue et comme une source de compréhension des freins et leviers de l'alternance.**

## CONCLUSION

Nous avons tenté, à travers cette recherche, de mieux comprendre le rôle et la place des professionnels / tuteurs impliqués ou non dans le processus de formation par alternance mise en œuvre au sein de la formation initiale Assistant de Service Social.

La pénurie récurrente des offres de stage permettant le bon déroulement de la formation des étudiants engagés est problématique. Elle oblige à se questionner sur les modes de faire et repositionne le questionnement autour de la thématique de l'alternance. Quel projet pédagogique en lien avec quelle forme d'alternance ? S'il s'agit de promouvoir ce que peut offrir qualitativement une alternance intégrative dite copulative, au détriment d'une alternance qui serait plus juxtapositive ou associative, il est nécessaire de réinterroger la conception admise du partenariat alors institué. Qui est l'acteur de quoi ? Quel niveau de contribution et dans quelle réflexion commune ? Parce qu'en effet, le partenariat implique un objet et un engagement commun.

Franck Vialle propose la distinction suivante : « l'alternance juxtapositive voit s'installer entre l'école et l'entreprise une différence mutuelle. Les rapports entre les acteurs sont essentiellement administratifs et réduits à leur plus simple expression. [...] L'alternance associative tente d'organiser *a minima* les relations entre l'école et l'entreprise. Cependant, l'alternance associative est généralement pilotée par le centre de formation et l'entreprise est simplement associée au dispositif de formation. [...] L'alternance copulative correspond à une co-pénétration d'un système dans l'autre. Les acteurs de l'entreprise, ceux du centre de formation et le jeune sont réunis dans un système d'intérêts convergent/divergent et complémentaire. L'organisation pédagogique s'élabore par une négociation entre l'entreprise et le centre de formation. Cette collaboration institue le lien et le mode de relation qui unit les deux milieux. La logique qui prévaut est non plus celle

du programme, mais celle du plan de formation. La progression des enseignements est fortement corrélée aux activités du milieu professionnel. »<sup>141</sup>

A la lumière de cette réalité, le questionnement, sans se prétendre exhaustif, implique ici au moins les trois acteurs principaux que sont les professionnels / tuteurs et l'institution d'appartenance, les formateurs et le centre de formation et enfin l'acteur central qu'est l'étudiant inscrit dans ce processus de professionnalisation.

Après avoir tenté de comprendre les modifications identitaires qui peuvent s'opérer et les enjeux pour les apprenants, il nous a paru important de clarifier l'alternance comme dispositif et de mener une réflexion de fond nous permettant de distinguer les différents professionnels dans leurs spécificités d'assistant de service social et de tuteur. Nous avons ainsi pu interroger le concept d'accompagnement dans diverses acceptions pour en dégager les sens multiples. Le travail entrepris sur le tutorat comme posture spécifique a également permis de mieux cerner les enjeux et implications des tuteurs engagés et peut-être ceux qui ne le sont pas encore. En effet, cette fonction est impliquante, volontaire, souvent non-rétribuée, chronophage et semble répondre davantage à des convictions personnelles qu'à une réelle volonté politique ou institutionnelle, quand bien même celle-ci pourrait profiter de certains effets notamment en lien avec la formation d'un futur professionnel possible professionnel de l'institution en devenir.

La notion de reconnaissance a également été abordée et semble finalement assez polémique dans ce qu'elle peut laisser entendre d'évaluation et donc d'un renforcement de pouvoir conféré à une instance qui serait positionnée dans ce rôle. D'un autre côté le dilemme est que cette reconnaissance, même symbolique, peut signifier un encouragement réel et permettre au professionnel d'être valorisé pour sa professionnalité, ses valeurs, son engagement...

Au-delà de ces aspects, les tuteurs interviewés semblent exprimer une volonté de rapprochement, nécessaire à leurs yeux pour leur permettre d'être mieux outillés, mieux

---

<sup>141</sup> Vialle F., opcit pp 15-16-17



informés, et sûr des adéquations possibles entre réalités professionnels et contenus de formation. Se situant alors comme médiateurs du savoir, eux aussi, ils pourraient trouver logique d'avoir cet accès au projet pédagogique pour prendre cette fonction intégrative auprès des adultes accompagnés. Les entretiens laissent apparaître une méconnaissance du public accueilli en stage, à savoir les adultes en formation d'aujourd'hui, et une forme d'empirisme quant aux compétences déployées apparentées à des théories implicites difficilement verbalisables, si l'on en croit la teneur des propos tenus en entretien.

La richesse de ce questionnement a également abouti à une nouvelle prise de conscience qui fait apparaître certaines limites. Ayant eu comme point de départ de cette recherche une réflexion *a priori* logique sur les besoins des apprenants de pouvoir disposer d'une cohérence d'ensemble dans l'articulation des temps en centre de formation et des périodes expérientielles, conduisant à œuvrer dans la perspective d'une meilleure maîtrise du dispositif, le questionnement a évolué. La fonction polémique de l'alternance<sup>142</sup>, qui a été une réelle découverte, rejoint la question de la construction identitaire évoquée ultérieurement. Il est peu sûr que les écarts soient en réalité des obstacles à la progression, ils sont *a contrario* possiblement des leviers permettant une construction singulière et une réappropriation des logiques de fonctionnement.

A l'issue de ce travail, la question de l'accompagnement des tuteurs reste donc toute entière et non tranchée. L'accompagnement de la professionnalité de tuteur, dans sa spécificité, ne peut être construite que de façon empirique si les professionnels n'ont pas entrepris de démarche volontaire vers la formation au tutorat qualifiante, nécessitant un financement et validant l'obtention d'un certificat de compétences. Hormis cette alternative, qui peut donc rendre moins empiriques les compétences tacites des tuteurs ?

La charte de l'alternance laisse à chacun le champ libre rappelant que « les sites qualifiants et les établissements de formation sont les uns comme les autres producteurs de savoirs théoriques et pratiques »<sup>143</sup>...

---

<sup>142</sup> Vialle F., *opcit* pp 15-16-17

<sup>143</sup> Charte de l'alternance, annexe

Nous avons élaboré des préconisations qui vont dans le sens d'une possibilité de contribution du centre de formation dans la mise en œuvre d'une journée de formation, comme une initiative innovante favorisant une réciprocité des besoins : se former pour pouvoir accueillir des stagiaires et former pour accompagner la professionnalité et favoriser l'engagement des professionnels dans l'alternance. Ce travail se donne comme perspective la pérennisation du partenariat, dans l'intérêt premier des adultes en formation et la possibilité de faire vivre encore ce métier vieux de 75 ans.

Enfin, en guise d'ouverture et pour prolonger la réflexion, nous citerons à nouveau Norbert Alter :

« La coopération émane d'un milieu qui s'arrange avec les règles de gestion pour parvenir à produire la compétence collective. L'écart entre les règles de coordination technique et les pratiques effectives de coopération est si grand que la seule lecture des procédures donne finalement peu d'informations sur l'« art » de travailler. Cet écart est à peu près celui qui sépare un programme politique de sa réalisation ou un contrat de mariage de la vie d'un couple. La coopération n'est aucunement réductible à un dispositif de gestion. »<sup>144</sup>

---

<sup>144</sup> Alter N., (2010), opcit p44

## **ANNEXES**

## Annexe 1 - Transcription de l'entretien avec Boris

1 C : Quelles sont les motivations qui t'amènent à accueillir régulièrement des stagiaires en formation  
2 ASS ?

3 B : Alors la première basique, c'est quand moi-même j'ai été moi-même en formation, je pestais un  
4 petit peu après ces professionnels qui ne s'engageaient pas pour accueillir des stagiaires, donc de  
5 fait, je crois qu'en toute logique je dois à mon tour accueillir des stagiaires, donc ça c'est plutôt  
6 quelque chose de plutôt basique, ensuite euh, je considère que la formation par alternance du coup,  
7 le terrain et l'école, c'est quelque chose qui est d'une richesse importante et que je trouve aussi que  
8 dans notre rôle euhhhhh, former ses pairs c'est quelque chose qui est important. Et puis d'un point  
9 de vue personnel, accueillir un stagiaire, ça permet, je crois, de pouvoir questionner sa pratique avec  
10 des regards qui, parfois, ou bien souvent, sont naïfs, en tout cas qui sont pour le moins frais, et du  
11 coup tu te poses des questions que tu te poses pas forcément et qui peuvent t'amener à te  
12 questionner, t'interroger, et parfois même à modifier des choses, voilà. Et donc moi je trouve que  
13 d'une part pour le stagiaire c'est importantissime, mais que c'est aussi important pour le  
14 professionnel pour éviter de ronronner parce que quand on est installé sur un secteur, on peut rester  
15 installé, et du coup les gens que tu connais tu les connais tellement bien que tu les écoutes plus !  
16 Donc je pense que voilà, ce regard il permet aussi ça quoi.

17 C : Quand tu dis « former ses pairs c'est important », qu'est-ce que tu mets derrière ça ? C'est-à-  
18 dire ?

19 B : C'est-à-dire que participer à la formation de ses futurs collègues, si ma mémoire est bonne c'est  
20 dans le code de déontologie de l'ASS, mais ça tu dois le savoir mieux que moi, enfin je considère que,  
21 être acteur de la formation de ses futurs collègues, c'est quelque chose qui pour moi est important.  
22 Important pourquoi ? Parce que l'idée de transmettre, ce dont toi tu as bénéficié, c'est quelque  
23 chose qui me semble normal.

24 C : Normal ?

25 B : Normal.

26 C : OK. Je voulais savoir ce que tu penses du fonctionnement de l'alternance donc qui implique  
27 aujourd'hui, à chaque fois que ça se produit quand tu accueilles un stagiaire, donc toi-même en tant  
28 que professionnel, ton institution, l'étudiant et le centre de formation. Qu'est-ce que tu penses de ce  
29 fonctionnement-là entre les différents acteurs?

30 B : Alors.... Tel que moi je l'ai vécu, je le vis quand j'accueille des stagiaires, euh... évidemment qu'on  
31 a le sentiment euh, enfin que j'ai le sentiment que parfois, les découpages sont un peu surprenants  
32 du point de vue des professionnels, surprenants pourquoi ? Parce qu'on n'a pas idée toujours de ce

33 qui se fait à l'école quand l'étudiant est au centre de formation, et du fait que voilà quand l'étudiant  
34 est là 3 semaines avec nous, il part une semaine en centre de formation, il va revenir, évidemment  
35 qu'il y a des choses qui se passent sur le terrain qui nécessitent de la continuité, particulièrement sur  
36 des fins de stage et qu'une interruption de la présence du stagiaire met à mal, entre guillemets, son  
37 intervention et son implication, et du coup la conduite des situations qu'il a pu prendre ne charge. Du  
38 coup, quand je dis qu'il y a une méconnaissance c'est parce que du coup l'intérêt que l'étudiant aille  
39 à l'école pendant ces périodes de stage, bien sûr que sur le fond, je sais bien que c'est important  
40 parce qu'il y a des choses qui se travaillent, une prise de recul, une analyse de ce qui se passe, d'une  
41 manière individuelle et collective, mais ce que je regrette, en tout cas ce que j'entends autour de  
42 moi, c'est de ne pas savoir de manière assez claire ce qu'il va s'y faire et pourquoi, et dès lors que tu  
43 sais pas, eh ben tu te dis quel est l'intérêt quoi. Alors que moi je sais que l'intérêt d'être avec moi il  
44 serait réel.

45 C : D'accord. Donc ce serait lié plus à quoi alors, un manque d'informations, un manque de... Parce  
46 que qu'est-ce qui explique que finalement dans ce fonctionnement tel qu'il est institué il puisse y  
47 avoir des écarts. Parce que tu parlais de continuité aussi, enfin, je sais pas est-ce que tu as une  
48 explication à ça toi, de ton point de vue ou est-ce que tu restes en questionnement sur le fait que  
49 vous ne savez pas et que vous composez avec ça, juste?

50 B : Nan après, après, je répondrai à ça juste après si tu veux bien, une autre chose c'est quand tu as  
51 un stagiaire qui arrive, alors évidemment c'est jamais simple parce que deuxième, troisième année,  
52 certes le stage est le même parce que ISAP et ISIC font que quelle que soit son année il va devoir  
53 apprendre le même contenu avec plus ou moins de compétences acquises s'il est en troisième année  
54 parce qu'il aura fait un stage ISIC avant donc il a d'autres compétences, a priori..... Mais ce qui me  
55 semble aussi dommage, c'est de ne pas mesurer d'un point de vue théorique ce que réellement et  
56 précisément l'étudiant a pu bénéficier comme contenus d'apprentissage. Et là je crois que ça touche  
57 du doigt le cœur même de l'alternance. Parce que j'ai des souvenirs d'étudiants dans la grande  
58 majorité qui peuvent te dire « ça on l'a pas vu ». Moi qui ai un pied parfois à l'école, et puisqu'on a le  
59 plaisir de se voir, je sais que c'est pas vrai, que c'est des choses qu'ils ont pu étudier, observer,  
60 travailler, et de fait tu te dis : si l'étudiant il te raconte ça, pourquoi ? Est-ce que véritablement il a le  
61 sentiment qu'il n'a pas travaillé cette question-là ? Qu'il ne fait pas le lien avec ce qu'on est en train  
62 de faire ? Ou parce qu'il n'était pas là et là c'est autre chose. Mais du coup, si nous on est en  
63 capacité à un moment donné de le replacer dans le contexte théorique, de celui de l'école à un  
64 moment donné, peut-être qu'on peut donner du sens. Et redonner du sens par rapport à la pratique  
65 de l'AS sur le terrain.

66 C : Ouais, c'est intéressant parce que c'est vrai qu'aujourd'hui, euh, outre le livret de l'alternance qui  
67 sert de support pour les objectifs qui sont plus centrés sur la séquence que sur ce qui est fait, y'a  
68 juste sur les temps d'accompagnement pédagogique dans le livret de l'alternance, les deux ou trois  
69 points qu'il est prévu d'aborder à chaque fois, c'est tout, effectivement on ne revient pas sur les  
70 contenus, c'est très juste.

71 B : Voilà, parce que les contenus, si tu veux tu vas aborder, je vais te dire n'importe quoi, stagiaire de  
72 troisième année parce qu'habituellement je préfère prendre des troisièmes années, troisième année,  
73 on va être en janvier donc on est au milieu du stage, enfin pas au milieu, dans la première partie du  
74 stage, tu vas avoir une personne vulnérable. L'étudiant va dire « je sais pas du tout ce qu'est une  
75 personne vulnérable ». Toi tu as...le professionnel a schématiquement les apports théoriques qui ont  
76 été donnés à l'étudiant. Tu lui dis : »si regarde, ça c'est quelque chose que tu as pu voir à ce  
77 moment-là, vous avez parlé de ça, ça et ça, quel lien on peut faire avec la situation qu'on va voir ? En  
78 quoi tu fais le lien avec cet aspect théorique dont je te parle ? Et je crois que ça, ça serait d'une  
79 richesse folle parce que pouvoir décliner sur le terrain ce qui s'est fait à l'école, ça permettrait à de  
80 nombreux étudiants à mon avis, mais ça c'est très naïf hein ce que je dis peut-être, de se dire que les  
81 deux sont liés. Parce que bien souvent, en tous cas pour certains étudiants que j'ai eus, peut-être  
82 pour les moins mûres, ou les moins prêts j'en sais rien, ils avaient le sentiment qu'ils sont à l'école  
83 et non pas en centre de formation, à l'école, et après ils sont en stage, sans qu'il y ait pour eux de  
84 passerelle réelle. Or l'apprentissage il est complémentaire dans les deux sens. C'est-à-dire quand on  
85 est à l'école il faut à un moment donné qu'on puisse se replonger dans son stage et quand on est  
86 dans son stage il faut qu'on arrive à se dire « ah oui ça à l'école je l'ai vu et j'en ai acquis ça, ça et  
87 ça ».

88 C : Ok, ça me fait penser à d'autres choses, euh, est-ce que selon toi, c'est une question que je  
89 n'avais pas prévu mais qui est un petit peu en lien avec ce que tu viens de dire, est-ce que selon toi  
90 l'étudiant ne peut pas tirer un bénéfice finalement d'être au centre de deux entités qui ne sont pas  
91 toujours hyper liées, c'est-à-dire justement d'avoir cette possibilité d'aller et de venir dans chacun  
92 des contextes et d'user peut-être stratégiquement de ce que tu mets en avant dans le sens de bah,  
93 ça lui permet de gagner aussi du temps peut-être, de dire « ça j'ai pas vu, ça je sais pas, de  
94 s'organiser autrement, enfin je sais pas, est-ce que ça, ça te paraît plausible ou pas ?

95 B : Oui, oui absolument, mais je pense que à cette question-là, moi je.... Si on avait un an de plus, si la  
96 formation était de 4 ans avec davantage de temps pour que concrètement l'étudiant, il rentre, en  
97 fonction de son rythme, dans le cœur du métier, pour acquérir et pour développer sa propre  
98 pratique en fonction de tout ce qu'il doit maîtriser entre guillemets, du savoir-être, du savoir-faire  
99 etc., je pense que oui, ce serait quelque chose de riche parce que utiliser avec lui dans une démarche

100 pédagogique ses difficultés, ce qu'il dit ne pas savoir, pour le faire progresser, ça pourrait être riche.  
101 Or, aujourd'hui j'ai un peu le sentiment, c'est peut-être moi qui me mets la pression d'une manière  
102 inutile, que ce dernier stage, tu vois de 6 mois, est évidemment pas suffisant et que du coup, on n'a  
103 presque pas le temps que l'étudiant prenne son temps pour faire les choses à son rythme.  
104 Aujourd'hui, moi ce que j'ai constaté, mais je le redis, peut-être à tort, c'est que l'étudiant qui n'a pas  
105 suffisamment de capacités pour avancer, qui pioge vite, il reste à côté quoi. Un étudiant qui au bout  
106 de 4 mois n'est pas capable d'écrire, c'est un étudiant qui sera en difficulté sur le terrain, parce qu'on  
107 n'aura pas le temps malheureusement, et de travailler l'écrit, et de travailler, en fonction de toutes  
108 les missions qu'il y a à faire, la relation, tu vois la technique de l'entretien, ce n'est pas possible, en 6  
109 mois c'est pas possible. Je sais pas si je réponds clairement à ta question, mais que l'étudiant puisse  
110 te dire oui, pour gagner du temps parce qu'on l'a tous fait « non à l'école, on n'a pas vu ça etc. »,  
111 c'est pas facile non plus de dire à un formateur terrain « oh oui on l'a vu mais je sais pas ». Naturellement ! Mais après je pense que c'est une relation de confiance, c'est-à-dire que moi si on  
112 me dit « je ne sais pas », en aucune manière ça ne va me faire penser de l'étudiant que c'est un  
113 mauvais étudiant, un mauvais stagiaire. « Oui je l'ai vu mais je ne me rappelle plus parce que dans la  
114 somme de choses qu'on a vues, je t'avoue que... », c'est pas grave, on va reprendre un peu  
115 schématiquement ce qui a été vu à l'école et on va faire le lien et je pense que là ça va pouvoir être  
116 intégré autrement. C'est-à-dire que ce qui n'est pas intégré d'une manière théorique, de manière  
117 partielle ou totale, peut l'être d'une manière totale ou partielle sur le terrain, en faisant la passerelle  
118 avec ce qui a été fait à l'école. Voilà, une analyse peut-être naïve mais en tout cas...

120 C : Ok. Quelles évolutions as-tu constaté depuis que tu accueilles des étudiants en stage ? Ça fait  
121 combien de temps que tu accueilles ?

122 B : Et bien écoute ça fait depuis 2004, de manière assez continue sauf deux ans ...

123 C : donc ça fait environ... 6 accueils de stagiaires ?

124 B : Euh 2004, ouais 7 accueils.

125 C : Quelles évolutions as-tu constaté entre les premiers temps où tu as accueilli des stagiaires et  
126 maintenant ?

127 B : par rapport à l'étudiant ou par rapport à moi ?

128 C : là on est centrés sur l'alternance, donc c'est plus global quoi. Par rapport à l'étudiant, j'ai  
129 interrogé précédemment sur le fonctionnement de l'alternance, donc de façon plus globale.

130 B : Eh bien évidemment y'a une réforme qui est passée par là, donc la réforme elle a précisé des  
131 choses avec des contenus qui de mon point de vue sont beaucoup plus précis, en donnant beaucoup



132 plus de compétences, notamment dans l'expertise qui est un mot très très développé aujourd'hui,  
133 donc c'est-à-dire qu'on doit former des experts quelque part, donc je fais un raccourci....euh, moi ce  
134 que je regrette vraiment aujourd'hui, et donc dans les évolutions dont tu parles, c'est que nous  
135 n'ayons pas suffisamment de temps, et j'entends bien que ça peut paraître choquant ce que je vais  
136 dire mais je vais le dire...je trouve qu'il y a trop de place faite au collectif aujourd'hui par rapport à ce  
137 que va être la réalité du terrain. Pour autant, le collectif c'est essentiel. Dans la pratique  
138 d'aujourd'hui, on sait bien que toutes les institutions, toutes les collectivités ont à cœur qu'il y ait des  
139 actions collectives. C'est tendance, on va dire les choses comme ça. Sauf que 95% de notre travail  
140 c'est l'individuel ! Si tu ne te formes pas prioritairement sur l'individuel, euhhhhh, c'est quand-même  
141 là où tu vas être le plus en difficulté. Donc moi je regrette que l'alternance aujourd'hui, telle qu'elle  
142 est mise en œuvre, fasse une part presque identique au collectif et que d'ailleurs nous n'ayons pas de  
143 retours précis nous qui intervenons sur l'individuel, sur les acquis et sur le contenu de ce qui se fait  
144 en collectif. Parce que finalement l'étudiant il te dit « j'ai fait de l'ISIC, je suis allé dans un centre  
145 social, j'ai fait ça et ça ». Très bien. Qu'est-ce que je vais pouvoir utiliser de son stage, toujours dans  
146 cet intérêt d'avoir une ligne conductrice pour que l'étudiant il ait son D.E, c'est l'objectif quand-  
147 même, qu'il ait son diplôme. Comment peut-on se servir de son stage précédent, si tant est qu'il l'est  
148 fait en deuxième année et que je le reçoive en troisième, pour qu'aujourd'hui il développe ses  
149 compétences, pour qu'il s'en serve pour peut-être, le mot me plait pas mais voilà, performant là dans  
150 l'accueil en stage ? Voilà, c'est un peu ... alors je sais pas si ça répond clairement à ta question ?

151 C : C'est sur les évolutions donc là tu évoquais la réforme qui a modifié la réalité quoi, qui a quand-  
152 même introduit la notion du collectif qui effectivement n'était pas présente auparavant donc ça c'est  
153 une évolution majeure, mais justement alors par rapport aux étudiants que tu as accueillis, si t'es  
154 centré sur eux, est-ce que tu as constaté une différence pour les étudiants qui arrivent en troisième  
155 année ici pour travailler l'individuel avec toi, est ce que tu estimes....tu disais tout à l'heure il faudrait  
156 4 ans de formation etc., est-ce que tu as l'impression que ces étudiants sont moins prêts du fait  
157 d'avoir travaillé le collectif en deuxième année, moins prêts ou moins capables sans que ce soit  
158 péjoratif, c'est-à-dire avec d'autres compétences mais pas celles qui sont demandées là et qui  
159 seraient à développer, ou parfois même avec de nouvelles compétences en individuel à acquérir en  
160 troisième année du coup, puisque cette continuité est un peu différente...

161 B : Alors évidemment, généraliser c'est... Globalement on pourrait dire qu'une 4<sup>ème</sup> année serait très  
162 adaptée, d'accord, si on se décentre un peu on pourrait se dire que, et au regard de mon expérience  
163 à moi, j'ai des étudiants qui ont...deux étudiants, brillants, vraiment brillants, qui ont eu cette  
164 capacité à faire les choses en trois ans sans véritablement que ça se mesure à l'issue de la troisième  
165 année. Un particulièrement qui avait des capacités, une maturité, qui avait une capacité

166 intellectuelle à piger vite et puis qui avait un vécu qui permettait tout ça, bon. Pour les autres, je  
167 pense véritablement, qu'au sortir de la troisième année je pense qu'ils ne sont pas prêts, pas  
168 suffisamment prêts. D'ailleurs il y a quelques années de ça, d'ailleurs je crois que c'était deux ans  
169 après la réforme, j'ai souvenir qu'une responsable, chef de service, disait « il faut qu'on intègre  
170 qu'aujourd'hui les étudiants, enfin les jeunes professionnels qui arrivent ne sont plus aussi formés  
171 qu'avant et que nous on en tient compte dans la manière dont on va les accompagner sur leur  
172 premier poste ». C'était pas au sens il se passe rien dans le centre de formation, c'est que du coup on  
173 veut faire trop de choses en... c'est comment tu veux faire rentrer plus de liquide dans une même  
174 bouteille ?! (rires). La bouteille elle fait un litre, donc faut que la bouteille soit plus grande quoi ! Tu  
175 vois ce que je veux dire ? (rires)

176 C : Je comprends. Et alors par rapport à cette nouvelle réalité, quelles seraient éventuellement tes  
177 attentes ? Puisque la question que je posais avant traitait des évolutions, donc en tenant compte de  
178 ce que toi tu analyses là, quelles seraient tes attentes, qu'est-ce qu'on peut faire ?

179 B : (Silence 5 secondes). Alors on peut pas avoir d'influence sur la durée des études, alors si moi  
180 demain je devais décider quelque chose, je pense que je réduirai le temps de stage ISIC, en tout cas  
181 je l'organiserai autrement. Je ne pense pas que je mettrai deuxième année troisième année. Parce  
182 que stratégiquement c'est mieux de faire un stage ISAP en troisième année. C'est mon point de vue  
183 mais qui n'est pas forcément juste, considérant peut-être qu'au D.E, être en capacité de parler d'une  
184 manière toute fraîche de ton expérience individuelle, voilà c'est peut-être plus important que de  
185 témoigner de ton expérience collective si tu n'arrives pas à dégager de cette expérience des  
186 capacités des relations individuelles que tu as pu avoir. Alors tu pourras me dire quelque chose off  
187 sur cette question, donc c'est un peu ma perspective, là. Donc si demain je devais prendre une  
188 décision, je crois que le stage d'ISIC je le réduirai peut-être sur deux séquences peut-être une en  
189 deuxième année, une en troisième année, mais que je conserverai obligatoirement quelque chose de  
190 linéaire pour qu'il y ait une évolution de l'individuel pur sur trois ans. Première année y'a 6 semaines  
191 je crois, de l'individuel en deuxième année, sur une durée peut-être à réfléchir, à construire, et en  
192 troisième année aussi pour qu'on ait une vraie progression qui soit une progression qui tienne  
193 compte des apports théoriques qui eux aussi sont crescendo, de la capacité de l'étudiant à mûrer  
194 les choses, à se les approprier, à grandir avec tout ça, à prendre en compte ses responsabilités, ses  
195 futures responsabilités, du coup, à se remettre dans ce rôle, dans cette posture qu'il aura, parce  
196 qu'au-delà de tout ça la posture du professionnel c'est essentiel, parce que tu peux être un excellent  
197 professionnel avec des compétences techniques, théoriques, t'es pas dans une posture avec une  
198 capacité à évaluer, à être dans la relation avec les gens, tu ne seras qu'un technicien. Et ça le  
199 technicien, c'est pas la peine de faire trois ans d'études.

200 C : Juste pour rebondir par rapport à ce que tu dis, avant de passer à la question suivante, au diplôme  
201 d'Etat, il est demandé aux jurys d'évaluer l'acquisition des compétences à égalité entre le collectif et  
202 l'individuel, juste pour précision, donc je sais pas si par rapport à ce que tu viens de dire ça peut...

203 B : oui sur l'aspect stratégique ?

204 C : Oui ou sur l'aspect des priorités, des contenus, le fait de terminer la troisième année par  
205 l'individuel, sauf par rapport à ce que peut être, si j'ai bien compris ta conviction qui est de dire  
206 qu'aujourd'hui y'a encore 95% du travail qui se fait en individuel donc il est peut-être préférable de...

207 B : Ca durera peut-être pas ! Le service social de demain c'est sur que c'est pas le service social d'il y  
208 a 20 ans. Et c'est en ça que la polyvalence d'aujourd'hui n'existera plus dans 20 ans. C'est sûr. Dans  
209 les années 80, quand en région parisienne, a été inventée la polyvalence de secteur, c'est quelque  
210 chose qui faisait référence à un besoin de l'époque. Aujourd'hui, on est sur des aspects techniques,  
211 législatifs, de plus en plus précis, avec des politiques sociales de plus en plus complexes, avec des  
212 dispositifs de plus en plus complexes, avec une société qui a évolué, des attentes des gens qui sont  
213 différentes, dans une société qui conduit à de l'immédiateté, avec une crise économique qui fait que  
214 les gens sont en souffrance, tout ça fait que l'organisation doit être repensée. Je suis persuadé que la  
215 polyvalence de secteur, si on se revoit quand tu seras en master 25 (rires), je te dirai « tu vois je  
216 t'avais dit ça en 2013 »...

217 C : Et puis c'est enregistré !

218 B : C'est enregistré, tu vois elle n'existe plus. Je comprends bien ce que tu dis, après je ne sais pas  
219 quelle est la sensibilité sur cette question-là des professionnels qui sont au jury. C'est-à-dire que les  
220 professionnels de terrain, AS, pour majorité sont dans l'individuel. Quelle est leur sensibilité et leur  
221 attente sur la compétence de l'étudiant qu'il a en face de lui ?

222 C : C'est toute la question, c'est pour cette raison qu'au D.E il y a une réunion d'harmonisation qui a  
223 lieu avant le déroulement des épreuves pour bien redire à chacun cet impératif là.

224 B : Au-delà de ça, comment un professionnel qui lui-même exerce à 95% dans l'individuel, dont pour  
225 certains, sont très peu formés au collectif, va être en capacité d'évaluer, sans qu'il y soit sensible,  
226 quelque chose de collectif. Moi je veux bien qu'on m'en parle.

227 C : quelle connaissance as-tu du public que tu accueilles, donc les étudiants aujourd'hui en  
228 formation?

229 B : (silence 5 secondes). A part savoir ce qu'est un étudiant au regard de ce que j'ai été, je pense que  
230 je n'ai pas d'autres connaissances sur ce public là. EUhhhh, un étudiant, si on considère que c'est  
231 d'abord un adulte en formation, on va le considérer comme un adulte d'abord, on va savoir aussi,

232 pour l'avoir vécu, et là je reparle aussi de l'alternance et donc du stage, que la période de stage c'est  
233 un moment où tu es dans une situation où, le mot est peut-être pas adapté, mais dans une situation  
234 de faiblesse, dans le sens où il y a un rapport inévitable...enfin je veux dire moi c'est pas du tout  
235 comme que je me situe, mais forcément que t'as un rapport euh, où l'étudiant il est là pour  
236 apprendre et il sait qu'on l'évalue à la fin. Inévitablement y'a un rapport qui se crée presque de  
237 dominant/dominé pour un peu illustrer les choses. Alors je sais que ça existe, en tout cas moi je me  
238 situe pas du tout la dessus, je me situe sur un niveau euh, de futur collègue et je crois beaucoup à ce  
239 que le climat, la relation que tu y mets, c'est-à-dire permettre à l'étudiant d'être en toute quiétude  
240 sur son lieu de stage pour qu'il se révèle tel qu'il est vraiment, après voilà par rapport à ce que je  
241 connais pour aller sur le cœur de ta question, sur ce qui se passe dans le cheminement de l'étudiant  
242 dans l'apprentissage, c'est quelque chose que je connais pas, et qui serait peut-être intéressant à  
243 développer, pour que le formateur terrain, il ait aussi en tête tout ce qui se passe au moment où on  
244 apprend. B : On étudie les chamboulements, tu vois plein d'chose... parc 'qu'être étudiant quand tu  
245 as à 20 ans, c'est pas pareil qu'être étudiant que tu as 40 ans, y'a aut'chose, tu vois, y'a d'autres  
246 enjeux, y'a aussi, y'a d'autres choses qui sont compliquées... ben voilà, bon j'pense que c'est assez  
247 limité comme connaissance...

248 C : D'accord, donc la question qu'j'avais ensuite, tu y as répondu partiellement, mais j'te la pose  
249 quand même, en quoi consiste selon toi ton rôle de tuteur ?

250 B : alors ça veut dire, alors, d'abord, de permettre les apprentissages, ça c'est évident. C'est d'abord  
251 de permettre à l'étudiant, enfin... au stagiaire de se sentir à l'aise, à sa place d'étudiant, de stagiaire  
252 et surtout d'avoir en tête que c'est un futur professionnel et qu'c'est à ce titre qu'il est là. Donc, je  
253 suis là pour l'aider, pour l'accompagner, pour le soutenir. Mais aussi, je suis là pas pour l'épargner  
254 dans le sens, où c'est pas parce qu'il y a une situation extrêmement complexe que je vais pas lui  
255 proposer cette situation. Donc le mettre dans la réalité des choses, mais surtout de lui permettre  
256 d'être tel qu'il sera, parce qu'il sera en toute confiance, sans se sentir jugé, sans se sentir évalué sans  
257 arrêt. J'ai le souvenir d'une étudiante... qui ... ça m'avait fait écho... qui systématiquement allait  
258 passer ses coups de téléphone dans un autre bureau. Alors certains diront que j'parle fort que j'suis  
259 au téléphone.... Mais, à ce moment-là, je n'étais pas au téléphone. Je ne pouvais pas parasiter son  
260 échange téléphonique. Et donc j'avais posé la question... j'avais dit : « j'ai juste une petite question à  
261 te poser... j'ai remarqué que tu vas toujours passer tes coups de téléphone dans un autre bureau....  
262 Tu peux m'expliquer pourquoi ? » Et là s'tu veux elle était un peu mal à l'aise... elle me dit : « ben je  
263 sais pas »... et moi je dis : « ben moi je vais me permettre de te le dire, j'ai une hypothèse, tu vas me  
264 dire si c'est ça ou pas.. » et je lui avais dit que c'était parce qu'elle craignait qu'on l'entende parler,  
265 etc.. ça c'était confirmé donc je j'avais dit, « c'est pas parce que tu vas dire à un moment donné

quelque chose qui ne serait pas adapté, que ton stage il est foutu. Tu vois on est dans une démarche d'apprentissage. Et au moins ça me permettra de te dire que c'que tu as dit là c'est pas tout à fait adapté. Et j'suis persuadé que la fois d'après ce s'ra davantage adapté » Voilà donc j'crois que c'est, c'est essentiel donc que l'étudiant pour qu'il puisse donner l'essence même de tout ce qu'il est, il faut qu'il soit en capacité de le faire parce qu'il s'est autorisé à le faire... à être tel qu'il est, donc j'crois qu'c'est d'abord ça...

C : et il s'est autorisé ou on l'y a autorisé ?

B : oui, bon il s'y est autorisé, parce qu'on lui a permis de s'y autoriser. Voilà c'est ça ... oui enfin c'est mieux dit comme tu l'as dit.

C : et aussi par anticipation aussi, tu as un peu répondu à la question qu'j'avais prévu te poser... mais j'là pose quand même aussi parce que... on peut peut-être élargir aussi : « comment procèdes tu pour permettre la progression de l'étudiant que tu accompagnes ? Parc 'qu'en fait le stage qui se déroule en deuxième et troisième année sur plusieurs mois, donc avec les objectifs dont on a parlé tout à l'heure, donc, implique de travailler sur une progression entre le moment où on arrive et l'moment où on r'part ? Donc comment tu t'y prends, comment tu procèdes pour travailler cette progression ?

B : alors d'abord, on a les attentes de l'étudiant, on a ensuite les attentes du centre de formation, on a des objectifs qui sont déclinés. De tous les indicateurs qui sont nommés et il y a aussi en général les attentes du formateur terrain. Mêmes si elles sont moins importantes. On part, enfin moi je parts de c'que l'étudiant identifie comme étant ses points forts, ses points faibles. Tu as l'étudiant qui va dire, ben moi mon point fort... c'est l'écrit... super c'est parfait... parce que quand l'écrit est à travailler c'est plus compliqué. Et puis on essaye d'identifier ça, on repart de toutes les missions que nous avons à traiter ici en service social départemental, qu'est-ce que tu connais, qu'est-ce que tu connais pas etc...sur quoi tu aimerais travailler... hop on met dans le livret, on garde et c'est quelque chose qu'on conserve et qu'on ouvre très régulièrement. Quand je dis régulièrement... c'est tous les 15 jours, quand je suis en accueil simple, c'est moi tout seul. Quand on est plusieurs c'est avec tous les formateurs. On rouvre et on refait le point à partir de tout ce qui est écrit. Et chaque fois on refait une évaluation des points faibles, des points forts et de ce qui doit être travaillé. Si ce qui est à travailler on l'a déjà vu et qu'l'étudiant est en capacité d'en dire des choses, eh bien effectivement dans le quotidien, dans sa pratique on mesure que désormais c'est quelque chose qu'il maîtrise. On considère qu'c'est acquis. En tout cas, l'évolution, c'est aussi, nous dans la manière dont on va choisir les choses. On va d'abord lui confier une situation extrêmement simple parce que c'est une famille qu'on connaît. Qu'on sait que c'est quelqu'un, qui a priori, relationnellement devrait être sans

299 difficulté. Parce que c'est une problématique apriori simple... je dis bien apriori... parce que on peut  
300 jamais être certain que derrière, il va pas y avoir quelque chose de majeur. Bon voilà et on va  
301 progressivement avancer sur l'échelle des difficultés : allant de la situation d'une recherche CAF, par  
302 exemple à une situation de protection de l'enfance quand c'est possible. Donc comment je m'y  
303 prends, parce que la question c'est «le comment» c'est sur des évaluations régulières, avec un  
304 cahier... c'est ce qu'on appelle le contrat de stage, mais bon le contrat qui nous permet  
305 régulièrement de faire le point précis sur chaque mission par rapport aux objectifs de l'école, par  
306 rapport à ce qui est attendu, d'un savoir être, d'un savoir-faire, d'un savoir-faire faire de l'étudiant.  
307 Donc ça nécessite une rigueur importante si tu veux adapter et réadapter. Parce que quand tu fais un  
308 point tu as une trajectoire. Tu es là, tu dois arriver là. Si tu vois qu'à un moment donné tu fais une  
309 évaluation que tu es là et que là tu dois réadapter et là tu dois rester sur la trajectoire. Et ça je pense  
310 que c'est ce qui permet l'étudiant de dire quand ça va et quand ça va pas. C'est pas simple de dire à  
311 ce moment là quand tu es évalué de dire, eh ben là désolé mais moi je pige pas tout ce qui est RSA et  
312 ben là moi je sais pas... bon des fois tu sens que t'as raté quelque chose quand on te dit en Février...  
313 enfin un mois avant la fin du stage... « le RSA au fait on fait comment pour le calculer ? »... tu te dis ...  
314 j'crois que j'ai raté quelque chose...

315 C : en tant que tuteur...

316 B : en tant que tuteur... bon en tout cas le comment c'est la seule manière... c'est une rigueur  
317 indispensable... c'est la seule manière de gérer... enfin de gérer...de mesurer la progression de  
318 l'étudiant...

319 C : hum-hum...

320 B : j'sais pas si ça te satisfait...

321 C : si si... quelle différence... on l'a déjà abordé en fonction du stage de 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> année... quelle  
322 différence tu mesures dans l'accompagnement de l'étudiant ? Parce que tout à l'heure on a vu que  
323 les causes pouvaient être liées au fait qu'il y a davantage de compétence à acquérir dans cette  
324 formation sans avoir une durée plus grande. Ça c'était la première cause... et la deuxième cause, tu  
325 as évoqué des étudiants brillant, donc au profit de l'étudiant et donc toi en tant que tuteur face à ces  
326 deux ... comment en tant que tuteur toi tu procèdes dans l'accompagnement de l'étudiant, dans  
327 l'une ou l'autre de ces situations ?

328 B : ben inévitablement... tu as des compétences... enfin... des prédispositions de compréhension,  
329 d'analyse à l'écrit, toi quand t'es tuteur, tu peux travailler ... tu peux avancer déjà beaucoup plus vite  
330 et aller beaucoup plus loin dans l'analyse des situations. Ben voilà au lieu d'attendre janvier pour  
331 rentrer dans de la prévention, tu peux dès décembre... et avoir avec l'étudiant des échanges d'une

332 richesse incroyable. Donc j'ai envie de dire que l'accompagnement, il n'est pas du tout le même. Il ne  
333 se formalise pas de la même manière. Il est j'ai envie de dire... c'est presque de l'échange de  
334 professionnel à professionnel tellement la richesse elle est de chaque côté. Quand c'est dans  
335 l'apprentissage pur... où y'a des difficultés... voilà... j'crois qu'aujourd'hui, c'est la majorité de  
336 étudiants, que moi j'ai vu... et ben, il faut davantage de disponibilité... il faut reprendre les choses. Il  
337 faut clairement débriefer après chaque situation, chaque entretien, et parfois même après chaque  
338 entretien téléphonique, parce que j'ai le souvenir d'une étudiante... d'une problématique, elle en  
339 créait une autre. Mais elle ne me mesurait pas ce qui avait été dit et quelle était la hauteur du  
340 problème, quel était le cœur du problème... j'crois qu'y que comme ça que tu permets l'étudiant  
341 d'avancer et de progresser dans l'objectif qu'il soit une professionnel avec quelques compétences..  
342 avec toutes les compétences nécessaires au sortir de sa troisième année, tout en se disant et ça il  
343 faut aussi l'accepter quand t'es tuteur... qu'un professionnel qui a 10, 15 20 ans d'expérience, il est  
344 ce qu'il est aujourd'hui, parce qu'il a de l'expérience. Il faut aussi accepter qu'au sortir de l'école,  
345 quelles que soient tes compétences, au sortir de l'école tu vas devoir apprendre. Je me rappelle  
346 aujourd'hui de mon premier poste... j'avais une situation, j'étais complètement déboussolé par cette  
347 situation. Et aujourd'hui, je me dis mais « comment ça se fait que t'as pas demandé de TPSE. (tutelle  
348 aux prestations) », Mais parce que tu sois dans le stage, quelle que soit dans l'alternance la théorie  
349 que tu maîtrises. Ben, à un moment donné, il n'y a que l'expérience qui te permettras de mesurer, de  
350 comprendre les choses etc.

351 C : Tu viens d'évoquer la situation des étudiants aujourd'hui, tu as dit... il y a une majorité  
352 d'étudiants qui semblent présenter des difficultés... ben justement si on fait le lien aujourd'hui avec  
353 ton rôle de tuteur, entre autre par rapport à cette difficulté. .. Mais pas seulement dans celle-là ?...  
354 par qui et comment es-tu guidé dans cette tâche ?

355

356 B : par personne... enfin, si je pense qu'on est vraiment en difficulté avec un étudiant on va pouvoir  
357 solliciter l'école. Qui va nous accompagner enfin je suppose sur la pédagogie... la manière à adapter  
358 pour accompagner l'étudiant au mieux, mais en dehors de ça, au quotidien on porte la responsabilité  
359 de son apprentissage. Enfin je crois...il ne m'est jamais arrivé de contacter l'école... enfin le centre de  
360 formation pour des difficultés avec un étudiant... ça m'est arrivé une fois... enfin c'était une étudiante  
361 assez particulière. Bon et bien y'a pas de solution qui a été trouvée parce que la formatrice ne  
362 partageait pas les mêmes analyses que moi. ...ça m'est arrivé une fois, mais c'était une étudiante  
363 assez particulière, bon y'a pas une solution qu'a été trouvée hein, parce que je me rappelle que cette  
364 formatrice ne partageait pas du tout la même analyse que moi, pour elle c'était une étudiante plutôt  
365 brillante, pour le moins avec des compétences, surement, mais bon, en tout cas pas celles qui étaient

366 exigées pendant les stages quoi. Donc euhhh, je sais qu'il peut y avoir des attentes importantes du  
367 centre de formation parce qu'on peut avoir le sentiment, quand tu regardes un peu de loin les  
368 choses, et pour en avoir discuté avec des collègues, qu'une fois que les étudiants sont partis du  
369 centre de formation, bah ils sont largués par l'école ! Ils sont largués et du coup tout le monde est  
370 largué, et que le canot de sauvetage, bah quand y'en a besoin on n'est pas sûr de le trouver. Alors  
371 c'est pas une expérience personnelle, je le redis, je sais pas quel crédit faut y apporter, euh , mais  
372 quand tu mets en lien la question précédente, à savoir : »que connais-tu de l'étudiant et de, de voilà,  
373 situation particulière de l'apprentissage, et d'un étudiant en difficulté avec tout ce qu'il faut mettre  
374 en œuvre, et quand tu dis « je ne sais pas » et que tu as un étudiant en difficulté et que tu sais plus,  
375 mais que t'as pas forcément a priori de possibilités d'avoir de l'aide, bah on peut aussi imaginer  
376 quand-même que c'est compliqué.

377 C : Par rapport à la notion de site qualifiant, le rôle du référent de site qualifiant, parce qu'il y a le  
378 référent professionnel, donc le formateur terrain et puis le référent de site qualifiant qui est parfois  
379 la même personne qui a les deux casquettes, pas toujours...parce que tout à l'heure on questionnait  
380 le fonctionnement de l'alternance, on y avait inclus aussi l'institution, est-ce que l'institution peut  
381 jouer un rôle dans ce cadre-là ?

382 B : Globalement non, enfin pas en ce qui nous concerne parce que si je ne me trompe pas, la  
383 responsable du site qualifiant est quelqu'un qui est dans la ville X, sur le plan départemental, pour  
384 tous les territoires, référente de site qualifiant, on ne la voit jamais, on ne l'a jamais au téléphone, et  
385 de surcroît, on n'a pas le droit de l'appeler, donc je vois pas quel rôle elle pourrait jouer. C'est-à-dire  
386 que c'est plutôt une dénomination administrative, plutôt qu'une dénomination pédagogique.

387 C : D'accord. Ok. Comment pourrais-tu décrire, alors là on sort peut-être de la formation, mais  
388 comment pourrais-tu décrire la réalité professionnelle telle que tu la vis aujourd'hui, en tant que  
389 professionnel ? Pas en tant que tuteur, en tant que professionnel ? Schématiquement euh...

390 B : La réalité c'est ... (silence 3 secondes), qu'on mesure au quotidien c'est une situation  
391 socioéconomique plutôt dégradée, avec des répercussions évidemment sur le plan financier, mais  
392 pas simplement, des répercussions sur la sphère familiale, importantes quand-même, avec ce qui  
393 n'existe plus et ce qui a existé autrefois, à savoir la cohésion familiale, l'entraide familiale, ça n'existe  
394 plus beaucoup, peut-être encore un ^peu en rural et encore. On a des fragilités qui sont telles que ça  
395 peut exploser de part et d'autre. Une institution qui fait avec ce qu'elle peut parce qu'elle a de moins  
396 en moins de moyens, avec des économies partout. Il faut faire non pas parce que c'est important  
397 mais parce que c'est une vitrine, je parle là des actions collectives parce qu'il n'y a personne de  
398 formé, on te demande de faire des actions-co mais je voudrais bien savoir moi sur les 200 et



399 quelques AS du département combien sont formés ? Ceux qui le font c'est parce qu'ils ont envie,  
400 parce qu'ils y prennent du plaisir. T'es pas dégagé pour en faire, c'est-à-dire que moi je fais une  
401 action collective, deux fois par mois je termine à 21h, pour autant le lendemain j'ai une permanence  
402 et à 8h30 je suis là quoi. Donc je fais ça en plus, mais j'ai pas de choses qui me sont déchargées. Donc  
403 l'action collective c'est quand-même un peu le parent pauvre du service social, et je regrette que du  
404 coup euh, ce soit une vitrine, enfin, voilà c'est juste une vitrine. Après, euh, pour faire ce métier faut  
405 toujours avoir en tête que toujours avoir envie et avoir des convictions, sinon il faut plus le faire, faut  
406 changer, dès lors que t'as plus envie d'écouter les gens parce que tu es fatigué, ce qui est possible,  
407 hein, parce que t'as rarement des gens qui t'appellent pour te dire qu'ils vont bien hein, ça arrive  
408 mais c'est marginal, eh bien il faut faire autre chose parce que c'est plus possible, tu pourrais être  
409 très très vite dans un rapport d'autorité ou autoritaire par rapport aux gens, parce que évidemment  
410 hein, du pouvoir tu peux en avoir, c'est évident et l'utiliser d'une manière inadéquate c'est très  
411 simple, donc je crois qu'il faut toujours s'interroger sur la difficulté accrue de l'exercice de notre  
412 profession et le mettre en corrélation avec la problématique sociétale globale quoi. Voilà, donc  
413 euh... voilà.

414 C : Hum hum. A travers mes questions, tu fais des double réponses, mais je pose quand-même la  
415 suivante, à laquelle t'as déjà un peu répondu, c'était ta conception du métier d'ASS dans ce contexte.  
416 Donc tu l'as dit en partie hein, sur les convictions, la nécessité de toujours avoir envie, d'être à  
417 l'écoute euh...

418 B : D'abord, c'est être dans une posture professionnelle, être en capacité d'être dans l'empathie, être  
419 en capacité d'être cadrant, parce qu'il faut l'être, être en capacité de dire non, parce qu'aider  
420 quelqu'un c'est pas dire oui à tout. Voilà c'est ça. Aider quelqu'un c'est parfois lui dire non. « Bah non  
421 Monsieur il n'y aura pas d'aide alimentaire parce que je suis désolé, je ne comprends pas comment  
422 sur les 1500€ de revenus que vous avez et les 500€ de charges, je ne comprends pas où sont partis  
423 ces 1000€. Si vous ne m'expliquez pas, je ne comprends pas, moi je ne peux pas l'expliquer à une  
424 commission. Donc je suis désolé, non je ne peux pas. » Donc voilà, des fois ça permet d'enchaîner du  
425 travail, etc. En tout cas c'est la posture, la capacité, la volonté, d'écouter les gens, tu vois, avec un  
426 regret de fait, c'est qu'il n'y ait pas de passerelle, parce que des gens usés, il en existe et c'est  
427 légitime, ne puissent pas faire autre chose. Tu vois c'est ça le problème. S'il y avait la possibilité pour  
428 les gens de faire autre chose, des passerelles qui existent, dans un autre secteur, que les choses  
429 soient ouvertes, eh bien il y aurait quand-même je pense beaucoup moins de professionnels en  
430 souffrance, et de fait beaucoup moins d'usagers du service social, quelle que soit l'institution, hein,  
431 en souffrance aussi hein, ils la subissent alors qu'ils ont rien demandé quoi.

432 C : Comment pourrais-tu décrire, c'est un peu une question analogique à la réalité professionnelle,  
433 mais comment pourrais-tu décrire toi, la réalité de la formation d'ASS aujourd'hui ? Ce qu'est la  
434 formation aujourd'hui de ta place à toi sur le terrain indépendamment des considérations qu'on a  
435 évoquées précédemment de tuteur etc., mais là on vient de parler du métier dans ce qu'il est devenu  
436 selon toi dans cette réalité économique etc. et la formation, on l'a dit tout à l'heure, a évolué aussi,  
437 donc quelle est ta perception de la réalité de la formation aujourd'hui? Je sais pas si ma question est  
438 claire ?

439 B : La réalité de la formation... Si si, c'est que mon cerveau tourne au ralenti là !.

440 C : On arrive au bout là !

441 B :: Nan nan c'est pas ça, c'est qu'en fait je suis en train d'organiser ma réponse, enfin j'essaie. Du  
442 coup ce que j'ai envie de dire, 'est que si je me mets à la place d'un professionnel lambda qui  
443 accueille des stagiaires sans avoir de lien avec l'école, il ne va pas mesurer les contenus de ce qui se  
444 fait à l'école. Du coup, il pourrait dire de l'école, elle est restée sur des schémas très anciens de ce  
445 qui se fait, voilà, le service social c'est beau, c'est comme ça, enfin ce que tout le monde peut  
446 rapidement faite comme raccourci, bon. Après, l'extérieur ne connaît pas non plus le travail qui est  
447 mis en œuvre à l'école pour bâtir des contenus, pour faire en sorte que les contenus du ... voilà les  
448 contenus qui sont enseignés aux étudiants, soient au plus proches de la réalité. La vision que j'ai  
449 aujourd'hui, en tout cas ce que je souhaiterais, c'est qu'il y ait davantage pour les professionnels qui  
450 le souhaitent de photographies des contenus théoriques aux étudiants parce que la question qu'on  
451 peut se poser, que je me pose de fait, c'est est-ce que les étudiants ils ont bien en tête les réalités  
452 socioéconomiques, pour ceux qui sont les plus protégés, évidemment, les plus protégés par leur vie,  
453 par leur enfance etc. parce qu'ils n'ont pas connaissance de tout ça et quand ils arrivent sur le terrain  
454 c'est d'une violence rare pour certains, d'une violence rare. Donc quel éclairage l'école, donne à ces  
455 étudiants là des réalités ? (silence 5 secondes). C'est pas extraordinaire comme réponse mais ...

456 C : Nan mais c'est le questionnement qui est le tiens là, j'entends en tout cas dans le discours euh, les  
457 contenus théoriques d'un côté après le vécu professionnel qui serait peut-être plus rattaché à la  
458 pratique, est-ce que pour toi vraiment, les deux sont dissociés ? C'est-à-dire en centre de formation,  
459 vraiment on travaille sur la théorie exclusivement et sur le terrain on travaille...

460 B :...bah surtout pas ! Nan nan surtout pas, au contraire, ça rejoint un peu ce que je disais en début  
461 d'entretien, au contraire...

462 C : C'est une question de clarification...

463 B : (rires) , j'entends bien, au contraire je considérerai que les choses se font trop comme ça  
464 aujourd'hui ! Et- que je regrette de ne pas être associé, associé le mot n'est pas juste, mais pour le

465 moins informé, précisément des séquences théoriques des étudiants, pour faire moi des parallèles à  
466 mon niveau avec ce qui me semble important de faire. Un exemple : on est dans une situation de  
467 prévention ou de protection, parce que c'est ce qui est le plus insécurisant pour tout le monde, pour  
468 l'étudiant et pour le professionnel, bah savoir qu'à un moment donné y'a eu un travail qui a été fait  
469 sur les situations de maltraitance, les abus sexuels, enfin tu vois ce genre de choses, sur la pratique,  
470 sur ... voilà ça me permet de faire des parallèles comme quand tu intervies, que tu as une  
471 intervention d'un intervenant extérieur à l'école et qu'il y a une formateur qui est présent, il fait lui le  
472 lien avec tout ce qui s'est fait par ailleurs. C'est-à-dire que ça permet au tricot d'avoir du sens pour  
473 pas avoir de fausses mailles. Bah là c'est pareil je crois, ça faciliterait les choses, pour l'étudiant, peut-  
474 être aussi pour le professionnel. Enfin moi en tout cas j'ai cette conviction et je trouve que ce serait  
475 une réelle richesse.

476 C : Une dernière question pour clore cet entretien, de quelle reconnaissance bénéficies-tu pour ta  
477 contribution au processus de formation des étudiants ?

478 B : De mon institution, aucune ! En même temps j'en attends pas, parce que si...personne ne m'a  
479 jamais demandé non plus, mon institution de prendre des étudiants, si cette démarche je l'ai  
480 souhaitée, que d'accueillir des étudiants, 3 ans après avoir obtenu mon D.E c'est parce que voilà c'est  
481 une conviction qui consiste à dire que je souhaite participer à la formation de mes pairs et que je  
482 pense que j'ai un intérêt aussi, tu vois une appétence réelle pour transmettre et être dans l'échange  
483 interactif avec les étudiants, et que la formation c'est quelque chose d'intéressant, la reconnaissance  
484 peut-être, pour ceux dont j'ai encore des nouvelles, bah d'avoir, des étudiants, je crois que c'est celle  
485 qui est la plus riche, et puis bon si y'a pas de reconnaissance j'en demande pas. C'est pas ce que  
486 j'attends, c'est pas ce qui motive l'accueil de stagiaires. Après je sais aussi que le centre de formation  
487 a une forme de reconnaissance par rapport aux professionnels qui prennent des étudiants en stage,  
488 alors certes les choses sont peut-être pas nommées telles que mais je suis persuadé que c'est le cas,  
489 notamment pour avoir échangé avec une des formatrices, qui m'expliquait qu'effectivement elle  
490 avait beaucoup de mal à avoir des terrains de stage et qu'elle était très très reconnaissante à l'égard  
491 des professionnels qui en prenaient, mais c'est peut-être quelque chose qu'il faudrait expliciter, en  
492 tout cas rendre public. Peut-être ? Mais d'une manière personnelle, voilà, bon. Je le fais pas parce  
493 que j'ai envie des fleurs, hein amis aussi parce que c'est aussi un enrichissement pour moi, mais c'est  
494 aussi parce que ça m'apporte des choses sûrement, et puis l'idée de participer à la formation de  
495 tiers, c'est quelque chose de riche.

496 C : Toujours, juste sur la reconnaissance, donc par rapport aux collègues que tu peux avoir autour de  
497 toi, les discours que tu peux entendre justement à ce sujet-là, de collègues peut-être qui  
498 n'accueilleraient pas aussi de stagiaires, parce que tu disais que pour toi c'est pas ton moteur, c'est

499 pas ce qui te motive mais peut-être que ça peut avoir de l'importance pour d'autres, est-ce que sur  
500 l'aspect de la reconnaissance y'a pas un enjeu réel qui permettrait aussi...

501 B : probablement !

502 C : ...qui permettrait aussi de travailler sur la question de l'alternance telle qu'on l'évoque depuis le  
503 début quoi, c'est-à-dire sur des rapprochements possibles, dans une meilleure compréhension et  
504 connaissance des logiques de chacun, et puis dans un fonctionnement qui rendrait plus évidente la  
505 présence de chacun et sa contribution ?

506 B : Alors d'une manière claire et nette, alors c'est sûrement pas le sens de ta question, mais d'une  
507 manière claire et nette je suis totalement opposé à une rétribution financière des gens qui  
508 accueillent des stagiaires. Par ce que, là je vais te dire des candidats il va y en avoir ! Mais pas pour  
509 les bonnes raisons. Du coup, certes c'est compliqué d'avoir des terrains de stage aujourd'hui, mais on  
510 peut se dire que dans la grande majorité, ceux qui accueillent des stagiaires, c'est qu'ils ont envie de  
511 le faire pour X raison, voilà, pour X raison. Après, dès lors que tu as une carotte, bah c'est la carotte  
512 que tu veux hein, c'est pas autre chose. Donc du coup, moi j'y suis totalement opposé. Je sais aussi  
513 qu'il y a des collègues qui ne prennent pas de stagiaire, parce que l'institution ne reconnaît pas ça.  
514 Elle va se vanter l'institution de dire « nous on accueille des stagiaires », mais concrètement,  
515 comment l'institution elle valorise ça ? Evidemment pas sur le plan financier, pas en dégageant du  
516 temps pour ça, pas en disant « bah toi c'est sur t'as un stagiaire donc du coup, t'as un travail  
517 supplémentaire, tu as des choses... » pas du tout ! On a des statistiques, sur lesquels effectivement  
518 apparaît une ligne « accueil de stagiaires ». Super... Après voilà.

519 C : Quand tu dis elle se vante l'institution de quand-même cette possibilité d'accueillir des stagiaires,  
520 enfin du fait que ça existe, qu'est-ce que ça apporte ?

521 B : Alors le mot « vanter » est sûrement inapproprié, alors c'est encore une vitrine, c'est-à-dire que...

522 C : Et ça c'est important ?

523 B : Bah bien sûr, c'est important, j'imagine. C'est important qu'il y ait de l'action collective, c'est  
524 important que le département soit un lieu qui soit au cœur de la formation des professionnels, dont  
525 lui-même va pouvoir peut-être embaucher certains après, tu vois, enfin oui, dans une institution  
526 publique, tout est bon à prendre dès lors que ça valorise son image !

527 C : très bien.

## Annexe 2 - Transcription de l'entretien avec Jeanne

1 C : J'avais une première question Jeanne, quelles sont les motivations qui t'amènent à accueillir  
2 régulièrement des stagiaires en formation ASS ?

3 J : Alors j'dirai que la motivation première c'est d'pouvoir me remettre en question sur mes  
4 pratiques, euhhhhh, enfin y'a deux motivations premières donc j'vais pas les hiérarchiser, mais  
5 comme ça prioritairement je dirai me questionner sur mes pratiques parce que je trouve que ça c'est  
6 vraiment très intéressant et y'a la transmission du savoir aussi auprès des futurs professionnels que  
7 sont les stagiaires, donc pour euhhhh, on dire euhhhh, ma motivation qui est euh... parce que les  
8 deux sont un peu imbriqués donc quand je dis ma motivation première c'est vrai que les deux sont  
9 en lien donc quand j'accueille des stagiaire ce qui est intéressant pour moi c'est ce que je te disais  
10 c'est de transmettre le savoir mais que ce soit au niveau d'un savoir euh, pratique, que ce soit au  
11 niveau d'un savoir global, des connaissances sur tout ce qui est voilà, dispositifs euh, des procédures,  
12 mais aussi tout ce qui est de l'ordre du savoir-être, tout ce qui se joue dans la relation et de pouvoir  
13 euhh, transmettre quelque chose que j'ai moi-même reçu de mes formateurs et qui m'ont aidé à être  
14 la professionnelle que je suis maintenant. Et puis, bah ça m'remet aussi comme j'te disais là en  
15 question par rapport au fait que, euh, en m'questionnant sur certaines choses qui pour moi étaient  
16 devenues finalement euh, un peu banales, bah finalement j'm'aperçois que ça peut susciter plein de  
17 questionnements auxquels j'avais pas forcément pensé et bah aussi le fait de notre profession c'est  
18 de pouvoir aussi se remettre toujours en question sur ce qu'on fait. Donc pour moi ce sont ces deux  
19 aspects là qui sont effectivement très importants et qui motivent de fait l'accueil de stagiaires.

20 C : D'accord. Depuis combien de temps tu accueilles des stagiaires ?

21 J : Euhhh, je crois que la première année c'était en 2007, et depuis régulièrement depuis cette date-  
22 là. Alors là pas cette année parce que je suis en formation donc (rires), j'ai pas pu, j'ai pas eu  
23 l'occasion de le faire mais on accueille sur site des stagiaires en ISIC donc je suis amenée aussi à,  
24 voilà, proposer mes conseils (rires).

25 C : D'accord. Que penses-tu du fonctionnement de l'alternance qui implique les différents acteurs,  
26 toi, ton institution, le centre de formation et l'étudiant ? Qu'est-ce que tu penses du fonctionnement  
27 de l'alternance ?

28 J : Du fonctionnement...

29 C : oui, de la façon dont c'est mis en œuvre...

30 J : Euh... je...trouve que c'est...plutôt...intéressant dans le sens où ça articule théorie/pratique, euh  
31 maintenant ce que je regrette c'est qu'il n'y ait pas suffisamment de liens entre l'école, et les  
32 attendus de l'école, et euhhhhh, nous ce qu'on peut proposer comme accompagnement au stagiaire,

33 c'est-à-dire , euh j'essaie de reformuler (rires), c'est-à-dire que parfois on peut-être sur des réalités  
34 qui peuvent être différentes sur les attendus, sur les, notamment par rapport aux domaines de  
35 compétences avec des objectifs quand-même, moi je trouve qui sont extrêmement précis, et parfois  
36 euh, nous euh, en tant que référents on n'a pas toujours euh (silence 3 secondes), comment je dirai,  
37 notion de ces enjeux là et parfois on peut être confrontés à des appréhensions entre l'école et nous  
38 formateurs de terrain, donc ça je dirai que c'est le point un peu négatif (rires), après le point positif  
39 c'est que quand il y a un dysfonctionnement, quand y'a quelque chose qui... qu'on se confronte à  
40 quelque chose qui, voilà, qui nous questionne, notamment sur le parcours de l'étudiant où certaines  
41 difficultés qu'on a pu rencontrer, on a toujours un interlocuteur privilégié et ça, ça c'est bien quoi !  
42 (discours rapide). (rires) Après en termes d'institution et d'organisation euh, nous on est dans  
43 quelque chose de très bureaucratique et de très organisationnel très hiérarchique, donc  
44 effectivement on est toujours obligés de, d'avoir l'aval de notre chef de service pour pouvoir  
45 proposer euh un accueil au stagiaire et parfois c'est vrai que c'est très très contraignant parce que  
46 c'est pas toujours en adéquation avec les réalités de l'école qui recherche des terrains de stage  
47 parfois un petit peu en urgence et nous en termes d'institution, comme la chaîne hiérarchique est  
48 extrêmement complexe, bah on peut pas toujours répondre (rires), voilà de façon favorable aux  
49 attentes de l'école et ça c'est parfois, ça met un petit peu des freins. C'est un peu dommage.

50 C : D'accord. Donc ça c'est du point de vue de l'institution ?...

51 J : C'est du point de vue de l'institution, tu m'as bien demandé euh...

52 C : Oui tout à fait !

53 J : D'accord (rires).

54 C : Et par rapport aux étudiants ? Parce que là on a évoqué donc euh, euh, la façon dont la formation  
55 est construite aussi et puis euh, euh la place dans l'accompagnement de l'institution, et par rapport à  
56 l'étudiant ?

57 J : (silence). C'est-à-dire c'est la façon dont euh... parce que me parlais de l'articulation qu'il pouvait y  
58 avoir entre les professionnels de terrain, les formateurs école et l'institution...

59 C : Oui et puis l'étudiant aussi c'est-à-dire...

60 J : Comment il s'y retrouve ?

61 C : Oui comme quand tu disais qu'en cas de difficultés on peut avoir un interlocuteur privilégié et  
62 c'est vrai que l'étudiant il est au centre de l'accompagnement, donc euh, tel que le dispositif de  
63 l'alternance est construit aujourd'hui, bah, quelle est ta perception de la place de l'étudiant dans ce  
64 dispositif?

65 J : Ah oui ! Bah euh, moi je le perçois plutôt euh, c'est vrai que toutes les rencontres qu'on a pu faire  
66 et l'articulation qu'il y a pu y avoir euh, l'étudiant comme tu dis, a une place centrale, c'est-à-dire  
67 c'est lui qui, quand il y a des rencontres tripartites expose un petit peu de là où il en est de  
68 l'accompagnement, de...euh c'est ça que tu veux savoir ? Je sais pas si je suis très claire là ? C'est-à-  
69 dire que euh...

70 C : C'est la place de l'étudiant dans le dispositif de l'alternance puisqu'on a évoqué euh la façon dont  
71 l'alternance est en place par rapport au centre de formation et la façon dont toi tu peux le vivre aussi  
72 dans l'accueil des stagiaires, la façon aussi dont l'institution prend une place...

73 J : Du coup c'est difficile ta question, parce que ça renvoie au fait de comment l'étudiant vit les  
74 choses et du coup, je suis pas forcément en mesure de moi être (rises) la plus appropriée pour y  
75 répondre euh... (rises). Souvent, les retours qu'ils peuvent faire c'est qu'ils y trouvent un intérêt à  
76 avoir ces rencontres là, entre professionnel et formateur, euh après, l'articulation théorique et  
77 pratique, si c'est là où tu veux en venir, n'est pas toujours comprise. Pour eux, ils ont du mal à faire le  
78 lien entre les cours, enfin certains cours, c'est difficile de généraliser, il y a 4 domaines de  
79 compétences et du coup, fin voilà, je peux pas toujours euh, euh, pour l'ensemble des domaines de  
80 compétences mais c'est souvent difficile pour eux de se projeter entre théorie et pratique  
81 professionnelle. Ils y trouvent un intérêt certain dans tout ce qui est euh, tout ce qui est euh (silence  
82 5 secondes), dans tout ce qui est politiques sociales, c'est-à-dire là la théorie elle peut s'appliquer,  
83 elle est en lien directement avec ce qu'il se passe sur le terrain, euh après je dirai que dans des  
84 approches un peu plus théoriques sur la systémie, voilà, sur l'analyse transactionnelle, voilà des  
85 choses de l'ordre de la relation, de l'accompagnement plus théorique, de l'accompagnement des  
86 personnes de manière plus théorique, de ce qui se joue au niveau familial, je dirai que c'est plus  
87 difficile pour eux de mettre en mots. Voilà.

88 C : D'accord. OK. Quelles évolutions as-tu constaté depuis que tu accueilles des étudiants ? Tu disais  
89 que c'est depuis 2007, entre 2007 et l'année dernière, puisque tu as suspendu là, quelles évolutions  
90 est-ce que tu as constatées ?

91 J : Est-ce qu'il y a eu des évolutions déjà euh... (rises) ?... Après c'est toujours difficile aussi de  
92 généraliser euh, après c'est vrai qu'il y a eu la réforme euh... (silence 3 secondes), j'ai pas trouvé  
93 vraiment d'évolution, si ce n'est que peut-être au niveau des écrits, où je trouve que les étudiants  
94 sont de plus en plus en difficulté au niveau de la rédaction, après je trouve que les motivations, le  
95 savoir-être, l'envie professionnelle, voilà les valeurs qui se rapportent à notre profession est toujours  
96 présent, en tout c'est quelque chose qui peut être questionné avec les étudiants, c'est quelque chose  
97 qui peut être abordé facilement avec eux, donc ce qui fonde un peu les valeurs de la profession, moi



- 98 voilà j'ai pas constaté d'évolution, non uniquement sur les écrits et leur difficulté encore une fois à  
99 mettre en mots les choses (rires).
- 100 C : D'accord, donc ça c'est un point que tu soulignes, hein ?
- 101 J : OUAIS, bah OUI, du coup c'est vrai qu'en en parlant comme ça je dirai que c'est extrêmement,  
102 enfin, après c'est difficile aussi de généraliser, parce que chaque cas est particulier, chaque étudiant  
103 a ses particularités, donc ouais, non, je généraliserai pas comme ça, mais si je devais dire qu'il y a eu  
104 une évolution, ce serait sur les écrits professionnels.
- 105 C : D'accord. On est sur des perceptions de toute façon, donc c'est toujours...
- 106 J : Bah oui c'est ça qui ...
- 107 C : Mais c'est toujours intéressant quand même de savoir comment c'est vécu aussi, comment ça  
108 peut être perçu, et et justement, par rapport à ce qu'on vient de dire, si on est centrés sur  
109 l'alternance, quelles seraient tes attentes ? On a parlé un peu des évolutions, ça semble un peu  
110 difficile à appréhender, mais en tout cas à l'avenir, parce que si tu es amenée à réaccueillir des  
111 stagiaires après ta formation, euh, quelles seraient tes attentes ?
- 112 J : Euh... Bah peut-être d'avoir une formation sur comment on accompagne finalement un stagiaire,  
113 parce que c'est vrai que là maintenant y'a pas de critères ! On se propose, y'a nos candidatures qui  
114 sont remontées par le biais du conseil général, par le biais de notre institution, comme on sait qu'il y  
115 a toujours une recherche de terrains de stage (rires) importante par le biais de l'école, bah on sait  
116 qu'on va être sollicités, mais finalement sur quels critères, parfois on le sait pas trop bien, les  
117 attendus on les connaît pas vraiment, quand il y a eu la réforme, on n'a pas forcément été formées,  
118 bah voilà, aux nouvelles attentes, parce qu'on est quand même passés de la qualification à la  
119 compétence, ce qui est déjà pour moi une évolution, enfin dans ce qu'on recherche aussi, ce qu'on  
120 transmet aux étudiants, on n'est pas sur les mêmes objectifs, donc c'est vrai qu'on n'a pas, enfin moi  
121 je le ressens comme ça, on n'a pas vraiment été accompagnés dans ce cheminement là et cette  
122 réforme là, ce qu'on n'attend plus, j'imagine, enfin ça c'est une représentation, mais voilà on  
123 n'attend plus la même chose des étudiants aujourd'hui qu'on attendait y'a 40 ans non plus, enfin  
124 voilà, on sait que le travail social s'est professionnalisé, on voit bien qu'il y a des exigences aussi de  
125 par les employeurs qui sont plus importantes maintenant, après ce serait bien d'interroger aussi  
126 quelqu'un qui recrute les assistants sociaux !!! (rires), mais on voit bien que voilà ça se joue plus en  
127 termes de compétences, en termes de répondre à des objectifs, on est beaucoup plus en tout cas sur  
128 la visibilité du travail et l'évaluation du travail qu'il y a plusieurs années, donc en ça j'attendrais moi  
129 qu'on puisse recevoir peut-être une formation, ou au moins qu'on puisse échanger autour de ça  
130 entre les formateurs et puis les professionnels de terrain.

131 C : (silence), ouais, pour bien comprendre le, le rôle pour toi des formateurs dans ce cadre-là du  
132 changement qui s'est opéré, comment tu le situes pour les formateurs?

133 J : Bah je le situe aussi dans la transmission du savoir. Parce qu'effectivement, vous êtes quand-  
134 même beaucoup plus au fait que nous, même si voilà, avant d'accueillir un stagiaire, on se renseigne  
135 bien des attendus, de ce qui est exigé, de ce en quoi consiste le stage et puis de savoir aussi où le  
136 stagiaire en est de sa formation, quels points il va falloir travailler, tel aspect plutôt qu'un autre, voilà  
137 si c'est le positionnement professionnel ou si c'est plutôt le dispositif qu'il faut qu'il appréhende,  
138 voilà, mais euh, j'ai oublié ce que je voulais dire ! (rires), mais du coup oui le formateur on attend  
139 qu'il nous dise vraiment voilà ce qu'il... peut-être avoir un cadre plus défini des attentes et du coup  
140 d'être dans la transmission de savoirs, voilà, en quoi la réforme ça a impacté sur l'accompagnement,  
141 pourquoi on ne parle plus de ...on parlait d'accompagnateur, enfin je sais plus le terme exact, mais  
142 maintenant on parle de référent sur site, enfin voilà y'a des chose qu'ont quand-même évolué et moi  
143 j'ai pas senti vraiment, qu'on pouvait être accompagnés sur les enjeux, pas sur la sémantique ou euh,  
144 voilà, mais les enjeux que ça pouvait générer auprès des étudiants, parce que voilà j'ai l'impression  
145 que tout le monde peut se prétendre accompagnateur ou se prétendre être référents ou (rires) tous  
146 les mots qu'on peut utiliser, mais finalement à un moment donné, se poser, avoir une analyse  
147 réflexive sur c'est quoi être formateur aujourd'hui ? dans le monde où on est aujourd'hui, avec le  
148 travail social qui évolue, et bah ça je suis pas sûre que tout le monde se questionne là-dessus et c'est  
149 en ça en tout cas que j'aimerais que les formateurs de l'école là nous proposent peut-être des temps  
150 d'échanges et de réflexion là-dessus, pour résumer ! (rires). Je suis désolée, en parlant je réfléchis  
151 aussi donc...

152 C : Non, non, c'est très clair ! Je vois bien de quoi tu parles.

153 J : C'est pas évident. Hum.

154 C : Euh, donc là on a questionné l'alternance donc maintenant j'aimerais qu'on puisse aller un petit  
155 peu plus sur ton rôle de tutrice, de tuteur, formatrice terrain parce que c'est pareil les appellations  
156 sont très nombreuses, et je voulais savoir, quelle connaissance tu as toi du public que tu accueilles en  
157 stage, les étudiants ? C'est une question très large !

158 J : Bah oui ! Quelle connaissance ?...euh...

159 C : quelle connaissance tu as du public ? Parce que comme dans la relation d'aide, dans  
160 l'accompagnement social tu es face à un public que tu as identifié....

161 J : ...c'est une bonne question en parallèle...

162 C : Donc là de la même façon si on faisait un parallèle, dans le cadre de la relation formative, dans  
163 l'accompagnement formatif, voilà je te pose la question, quelle connaissance tu penses avoir, c'est à-  
164 dire des adultes en formation ?

165 J : hum huml hum, oui, bah , je vais être tout à fait honnête (rires), parce que c'est le but de  
166 l'exercice, je t'avouerai que non, je n'ai pas une connaissance énorme du public que j'accueille  
167 (rires), si ce n'est ce qu'on peut lire dans les différents articles, à savoir que y'a de moins en moins de  
168 candidats aux épreuves de sélection, que peut-être, d'après les témoignages que j'ai, mais ça reste à  
169 vérifier, les motivations des étudiants sont moindres, voilà...après c'est vrai que la typologie du  
170 public, je suis...

171 C : Et si tu te fies, euh, à ton expérience de tutrice, c'est-à-dire entre 2007 et 2012, tu as accompagné  
172 combien quatre étudiants, trois ?

173 J : Quatre, ouais quatre.

174 C : Donc si tu repenses un petit peu à ces étudiants là en particulier, alors tout à l'heure je posais la  
175 question des évolutions, bah là c'est pareil, est-ce qu'entre 2007 e 2012 tu as constaté que les  
176 adultes que tu recevais étaient différents...alors effectivement singulièrement ils sont tous différents,  
177 mais différents dans ce que tu viens d'évoquer, c'est-à-dire leurs motivations, leur implication, leur  
178 perception aussi de l'alternance, je sais pas...

179 J : J'ai pas constaté (silence 3 secondes) spécialement d'évolutions, après moi je pense que euh  
180 (silence 5 secondes), je vais peut-être prendre un témoignage d'un collègue qui parlait de ça mais je  
181 trouve que son témoignage est assez flagrant là-dessus, mais lui va, il fait des rencontres auprès des  
182 lycéens pour valoriser un peu la profession d'AS et du coup il m'expliquait qu'il a senti une évolution  
183 là dernièrement parce que la première question quand il présente la profession c'est de savoir  
184 combien il gagne. Et je trouve cet exemple assez intéressant parce que euh, du coup ça questionne  
185 sur le sens qu'on met derrière la profession, le pourquoi on s'engage, les motivations, et même si  
186 moi je ne l'ai pas constaté sur le public que j'accueille, autour de moi, on me dit que aujourd'hui les  
187 jeunes professionnels ne sont plus les mêmes que... les stagiaires qu'on accueille ne sont plus dans la  
188 même recherche que l'ancienne génération, après je sais pas...c'est difficile de mesurer ça parce que  
189 chaque individu a une motivation qui lui appartient et c'est extrêmement difficile de savoir ce qu'il  
190 en est là-dessus, mais en tout cas plusieurs collègues faisaient état de ça, on n'entre plus dans la  
191 profession de la même manière et que les motivations semblent un peu différentes. Donc ça ce serait  
192 au niveau du profil du public, après moi c'est vrai que j'ai accueilli des stagiaires qui étaient engagés,  
193 qui vraiment, enfin ils m'ont expliqué que du fait de la trajectoire de leur parcours familial ou  
194 préprofessionnel, parce que c'était aussi des étudiants qui avaient travaillé avant, bah s'étaient

195 beaucoup interrogés sur le sens qu'ils donnaient à la profession, pourquoi ils souhaitaient rentrer  
196 dans cette formation adultes et voilà qui étaient, qui avaient des valeurs fortes pour la profession :  
197 don de soi, être à l'écoute, dans une relation d'empathie avec l'autre euh, voilà après moi j'ai pas  
198 constaté d'évolutions avec les stagiaires que j'ai reçus, mais en tout cas, par rapport aussi aux  
199 témoignages de mes collègues, il semblerait que il y ait ce profil-là qui puisse apparaître, en sachant  
200 que c'est quelque chose qui n'avait pas été évoqué avant. C'est vrai que là depuis deux ou trois ans,  
201 j'entends ça, des témoignages comme ça., on veut rentrer dans cette profession parce qu'on sait  
202 aussi qu'on peut rentrer dans la fonction publique, parce que c'est aussi une sécurité, parce que y'a  
203 de l'emploi, donc on est plus sur des motivations euh, on va dire objectives et pragmatiques que  
204 symboliques qu'il pouvait y avoir avant, enfin moi je l'interprète comme ça, après c'est mon  
205 appréciation personnelle.

206 C : Oui, oui.

207 J : Mais nan moi les personnes que j'ai accueillies, pas vraiment d'évolution (rires).

208 C : D'accord. Euh, pour toi, en quoi consiste ton rôle de tuteur ? Vaste question aussi...

209 J : Bah, comme avec les gens finalement je te répondrai, parce que pour moi accompagner c'est  
210 pouvoir faire un bout de chemin avec la personne, c'est pouvoir faire avec, donc même si dans  
211 l'objectif on va exercer la même profession, donc c'est voilà, c'est lui proposer des outils, une  
212 pratique, une méthodologie, qui peut lui servir, il peut s'en saisir ou pas, en fonction de ce qu'il est  
213 aussi, donc voilà, faire un bout de chemin avec le stagiaire, en essayant de lui faire découvrir euh le  
214 maximum d'outils de méthodes, de cas pratiques, de cas concrets, ça et puis la transmission aussi  
215 bien, comme je te disais au début, de savoirs théoriques, de savoirs pratiques, de savoir-faire, de  
216 savoirs-être, positionnement professionnel... parce que y'a l'explicite, effectivement, on va se coller  
217 au RSA, on va décortiquer le dispositif, voilà, mais y'a aussi le comment on se positionne dans la  
218 relation avec les autres et ça c'est plus de l'implicite finalement. Je crois qu'on est vraiment sur ces  
219 deux champs là. Là où on va pouvoir expliquer des choses et puis y'a des choses qui s'expliquent pas  
220 (rires).

221 C : C'est-à-dire ?

222 J : Bah, euuhhhhhh, c'est-à-dire... faudrait que je réfléchisse un peu...

223 C : ...c'est surtout sur la notion d'implicite là que je voudrais rebondir, parce que tu dis euh, par  
224 rapport au dispositif du RSA etc., et puis y'a des choses qui s'expliquent pas ou qui sont implicites ?

225 J : Mais justement comme ça s'explique pas bah euh (rires), c'est difficile à expliquer!!!! Mais euh...

226 C : ... A quoi tu penses en particulier à ce moment-là ?

227 J : (silence 3 secondes). J'pense quand on reçoit, par exemple, quand on reçoit une personne qui  
228 présente un problème d'alcoolisme, ou du coup euh, ça va être extrêmement difficile pour elle  
229 d'aborder la question, de savoir pour le coup se positionner, fin euh, (souples), c'est vrai que c'est  
230 difficile parce que c'est pas forcément quelque chose qui s'explique, mais c'est de pouvoir (silence 3  
231 secondes), de pouvoir proposer une écoute, être dans une situation de voilà, ouais d'écoute, de  
232 d'attention, de bienveillance vis-à-vis de l'autre, et de se mettre dans une posture professionnelle qui  
233 permette cet échange là, cette réciprocité là, ne pas être dans le jugement, ne pas être dans le  
234 préjugé, voilà, ça y'a des choses qui, je sais que c'est un peu le théoriser, mais y'a des choses qui se  
235 jouent que dans la pratique, et y'a que quand on est confronté à des situations comme ça, bon je  
236 parle d'alcoolisme, parfois le fait d'être à l'écoute simplement peut renvoyer aussi quelque chose à la  
237 personne, fin, la posture physique j'entends, et ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots, c'est  
238 vraiment quelque chose qui se vit et qui se perçoit, peut-être de façon implicite, c'est être  
239 suffisamment à l'écoute, ben, c'est être suffisamment dans l'empathie, dans l'attention de l'autre, et  
240 ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots du coup (rires). Donc c'est vrai que j'ai eu l'occasion  
241 de le vivre avec une stagiaire qui m'expliquait « oh la la », parce que c'était une dame qui avait  
242 toujours été dans le déni par rapport à l'alcool et qui là se livrait, on sentait que pour elle c'était  
243 vraiment difficile et après on a pu échanger avec la stagiaire et elle me dit « oh la la, moi je savais pas  
244 du tout, je sais pas comment on peut faire, comment on reçoit ça », c'est vrai que j'ai laissé un long  
245 moment de silence à la personne pour exprimer ce qu'elle vivait et elle me dit « moi j'ai du mal à  
246 supporter le silence parce que voilà j'avais besoin tout de suite de lui apporter une réponse pour  
247 pouvoir essayer de régler le problème », donc du coup je lui disais bah non, rien que le fait de  
248 pouvoir en parler à ce moment-là elle s'est sentie en confiance, mais c'est comment on en arrive à là  
249 justement... voilà c'est ça ! Je sais pas si je m'explique bien, mais (rires), du coup ce qui se joue à ce  
250 moment-là, et sans pour autant trouver de solution et que ça rentre dans un dispositif quoi. Parce  
251 que les étudiants souvent c'est aussi, j'étais certainement comme ça, une question une solution,  
252 voilà dans la minute, dans l'instantanéité, dans le monde dans lequel on vit aussi où il faut trouver  
253 tout de suite la réponse à la question. Donc c'est en ça que je parle d'implicite aussi.

254 C : D'accord. Ça me paraît clair ! En tout cas il y a une explication sur l'agir professionnel, du coup,  
255 hein vraiment sur la question des postures aussi hein, dans ce que tu as évoquée, hein. Par rapport à  
256 ce qui se vit pour l'étudiant en stage, si on est centrés sur ton rôle de tutrice là, comment tu  
257 procèdes pour permettre la progression de l'étudiant, parce qu'il arrive en stage à un moment donné  
258 et puis il repart, si c'est en deuxième ou troisième année, cinq mois après, donc y'a vraiment une  
259 idée de la progression, comment tu prépares et comment tu travailles cette progression ?

260 J : Bah déjà y'a l'accueil dans un premier temps, y'a la découverte, bah comme je te disais tout à  
261 l'heure, l'institution, les dispositifs, donc y'a vraiment une période préalable où du coup euh, voilà  
262 donc c'est une période plutôt de découverte et puis après euh, moi je fonctionne avec euh...bah voilà  
263 on se pose avec l'étudiant en début de stage, on voit quels points il a envie de travailler mais ça ça se  
264 fait aussi avec les formateurs de l'école, c'est quoi l'objectif ? Parce que souvent ça a été des  
265 troisième année donc c'est aussi l'autonomisation la troisième année (rires), de prendre en charge  
266 des situations, voir comment c'est possible, donc c'est vrai que voilà, on se fixe des objectifs et puis  
267 on y va progressivement avec une phase de découverte, une phase où voilà on va fonctionner en  
268 binôme et puis après je vais lui laisser suffisamment de responsabilités aussi pour qu'il puisse asseoir  
269 son positionnement professionnel et je crois que c'est la juste limite, le juste équilibre pardon, entre  
270 je suis là, mais en même temps je te laisse un espace de liberté, donc pour moi ouais le rôle  
271 d'accompagnateur il se joue là, la relation entre « t'inquiètes pas je te sécurise, mais je te laisse  
272 autonome ». Et cette relation entre les deux qui n'est parfois pas simple à trouver, qui équilibre et  
273 qui est le fil conducteur de ces 5 ou 6 mois d'accompagnement quoi. Donc en fonction des étudiants,  
274 bah effectivement, y'a des fois où c'est plus long (rires), la marche de manœuvre est moins  
275 importante au début et elle l'est plus à la fin, y'a des étudiants qui vont être très autonomes très vite,  
276 ça c'est toujours en fonction du parcours de chacun, mais en tout cas moi c'est ça que j'ai envie de  
277 retenir dans ma fonction d'accompagnatrice, de tutrice, enfin je sais pas comment on peut dire moi,  
278 bref peu importe, si cette relation, cette tension entre espace de liberté et marge de manœuvre,  
279 voilà et aussi sécurité et responsabilité qu'on a dans notre rôle quoi. C'est à la fois sécuriser et voilà,  
280 parce qu'on sait aussi qu'ils vont être évalués donc euh (rires), y'a aussi la question de l'évaluation à  
281 la fin, donc ça ils le savent très bien donc euh...

282 C : Et euh, parmi les étudiants que tu as accueilli en stage, c'était essentiellement deuxième et  
283 troisième année ?

284 J : Oui deuxième et troisième année exclusivement.

285 C : Donc tu n'as jamais accueilli de première année ?

286 J : Nan.

287 C : Et euh, est-ce que tu observes une différence dans l'accompagnement ?...

288 J : Entre deuxième et troisième année, bah oui quand même, enfin...un p'tit peu.

289 C : A quels niveaux ?

290 J : Au niveau de l'assise professionnelle, du positionnement professionnel, en troisième année voilà  
291 on est sur des étudiants qui peuvent argumenter pourquoi ils se positionnent comme ça, pourquoi ils

292 font le choix de cet outil là ou de ce dispositif, ou pas, de cette méthode...enfin voilà pourquoi ils  
293 proposent une visite à domicile plutôt qu'un rendez-vous au bureau, on est plus sur un  
294 cheminement, sur une maturité du positionnement, de l'éthique professionnel, voilà, on sent qu'il y  
295 a eu pas mal de choses de réfléchies, voilà ils ont plus de distance, alors qu'en deuxième année, ils  
296 sont plus dans le faire et moins de réflexion, bon ! (rires)

297 C : (rires)

298 J : Si je peux me permettre de généraliser comme ça (rires), ils sont plus « allez on y va, on est plus  
299 dans l'action tac tac » voilà, comme je te disais tout à l'heure, un problème « faut tout de suite que je  
300 trouve la solution », qu'est-ce qui existe ? Alors ça ils sont curieux, ils vont sur internet, ils essaient de  
301 trouver des choses pour permettre de répondre, moi je trouve qu'il y a énormément de curiosité  
302 donc c'est plutôt positif, mais alors qu'en troisième année, ils prennent quand même une petite  
303 phase de distanciation, de réflexion, on sent qu'il y a une maturité quoi, heureusement !

304 C : oui ! Et du coup l'accompagnement de cette progression, puisqu'on parle de la progression des  
305 étudiants aussi, est-ce que ça modifie aussi ta façon de t'y prendre ou bien est-ce que ça répond aux  
306 mêmes exigences que tu évoquais, c'est-à-dire la phase de découverte... ?

307 J : c'est à peu près les mêmes phases, sauf que je vais questionner plus, enfin je vais peut-être  
308 renvoyer plus de questions à un deuxième année qu'à un troisième, un troisième année ça va ^peut-  
309 être venir plus de lui-même, c'est-à-dire que j'ai, je pense aux deux derniers étudiants que j'ai reçus  
310 mais euh, c'est eux qui me disaient « faut qu'on prenne un temps pour parler, j'ai besoin de parler de  
311 telle situation ou telle situation », parce que c'est vrai qu'en plus avec le secteur c'est pas forcément  
312 simple, un secteur chargé, voilà, les deuxième année, c'est moi qui vais provoquer ces temps-là parce  
313 que je suis plus vigilante à ce qu'on puisse avoir ce travail de réflexion voilà, alors que sur les  
314 troisième année, voilà, je sais que quand ça roule euh, si on a eu deux ou trois temps d'échanges au  
315 départ et que je vois que ça percute pas mal, je sais que c'est bon et (rires), et ils me réclament après  
316 donc, c'est vrai que je vais être plus vigilante sur les deuxième année à garder des temps importants  
317 de réflexion que sur les troisième ou ça roule, enfin quand ça roule. Moi j'ai pas eu spécialement  
318 d'étudiants où ça allait pas, en difficulté, avec des attitudes qui pouvaient être complètement en  
319 décalage avec l'exercice de la profession, j'ai toujours eu de la chance (rires), je sais pas si j'ai eu de la  
320 chance mais voilà, en tout cas j'ai jamais rencontré de difficultés vraiment, euh...importantes dans  
321 l'accompagnement.

322 C : D'accord... Euh (silence 3 secondes). Comment es-tu guidée ou accompagnée dans cette tâche ?

323 J : (Rires). Euh (silence 3 secondes), bah y'a un référent de l'école, à part ça euhh (rires). A part  
324 ça...nan je sais qu'il y a toujours cet interlocuteur qui est le référent, voilà en général y'a une  
325 rencontre de début de stage qui se fait en binôme voilà...

326 C : ...donc qui est plus guidante ou accompagnante ?

327 J : Ah oui, nan c'est plus dans l'accompagnement quoi. Ouais ouais c'est plus dans  
328 l'accompagnement, après ce qui manque c'est qu'on soit plus formés, qu'on ait moments sur la  
329 connaissance du public, parce que ce qui est vrai c'est que ce qui se vérifie auprès des personnes  
330 qu'on rencontre au quotidien, ça se vérifie aussi auprès des étudiants, je veux dire quand on n'a pas  
331 euh...quand on n'est pas formés à être accompagnateur, on peut pas, enfin, finalement on le fait  
332 parce que c'est important pour nous, parce que ça prend du sens pour nous, mais c'est pas  
333 conceptualisé quoi, alors que ça mériterait de prendre un peu de.....c'est vrai qu'il y a des temps avec  
334 l'école aussi, mais ça fait longtemps que j'y suis pas allée ou des temps de proposés où on réfléchit  
335 un peu de façon collective à ce qu'est un accompagnateur ou alors des sujets sur comment on fait  
336 quand on rencontre des difficultés avec un stagiaire, je me rappelle d'une fois où il y avait le  
337 témoignage des collègues, notamment sur l'attitude, elles parlaient sur la tenue vestimentaire du  
338 stagiaire.

339 C : Là tu évoques la journée qu'on propose...\*

340 J : c'est un souvenir, c'était en collectif, peut-être c'était sur une journée, ouais...

341 C : Parce que tous les ans on propose une journée en février...

342 J : Ouais, bah c'était peut-être à cette occasion là où du coup c'est extrêmement intéressant ces  
343 journées où on peut se rencontrer entre accompagnateurs, on peut se raconter des sujets qui nous  
344 préoccupent, mais c'est vrai qu'à part cette journée-là finalement ...

345 C : Et comment tu l'expliques toi, cette réalité-là, c'est-à-dire qu'en tant que tuteur finalement, on  
346 est investis d'une mission si on se propose, tu le disais tout à l'heure, mais après on est en scène, et  
347 on est dans l'accompagnement en tant que tel et finalement CA SE FAIT, mais...

348 J : (rires), ça se fait bah...

349 C : Comment tu l'expliques ça ?

350 J : Ça se fait bah, je pense que c'est lié aussi à l'histoire de la profession, ben ça a toujours été, ben,  
351 y'a toujours eu euh... (silence 5 sec), des stages pratiques voilà, on demandait pas aux  
352 accompagnateurs d'avoir des compétences particulières, spécifiques, pour pouvoir être  
353 accompagnants, alors qu'en fait voilà c'est comme...c'est comme d'être formateur ! Faut quand-  
354 même avoir une approche pédagogique suffisamment euh, pertinente pour pouvoir proposer des



355 choses, alors que là ça se fait parce que ça s'est toujours fait comme ça et que finalement le  
356 fonctionnement il perdure sans pour autant qu'on puisse se poser des questions là-dessus. (silence 5  
357 sec). Là j'ai pas de réponse là comme ça...

358 C : Est-ce que selon toi, c'est une question un peu fermée, mais quand tu dis 'on n'a pas de  
359 questionnement là-dessus », est-ce que ça le justifierait, est-ce que ça le nécessiterait ?

360 J : oui je pense que oui, je pense que oui, même si on peut tous transmettre, enfin...et encore je sais  
361 même pas...je sais même pas... je pense que ça se justifie dans tous les métiers, c'est-à-dire que la  
362 pédagogie euh, enfin je veux dire ça se décrète pas quoi (rires), c'est euh (silence 4 sec), c'est  
363 quelque chose qui s'acquiert quoi, comme tout. On peut avoir des prédispositions, on peut se sentir  
364 à l'aise dans la transmission du savoir, dans la relation à l'étudiant, voilà dans ce qui se joue comme  
365 on peut se trouver bien avec l'utilisateur , mais si on n'est pas formés pour accompagner les usagers,  
366 enfin justement si, si on est formés pour accompagner les usagers, être autonomes, voilà, pourquoi  
367 on le serait pas pour accompagner les étudiants, c'est un peu paradoxal du coup si on questionne un  
368 peu la chose (silence 3 sec) et c'est vrai que moi j'ai l'impression que ça s'est toujours fait comme ça et que  
369 finalement peut-être qu'on le questionne comme ça aujourd'hui aussi au regard des domaines de  
370 compétences qui se complexifient et qui du coup ont quand même, ont une exigence un peu plus  
371 grande, j'ai l'impression, j'ai l'impression. Du coup maintenant avec la réforme et l'introduction de  
372 l'ISIC, je vois pour avoir des collègues là qui accueillent des stagiaires en ISIC, je veux dire c'est des  
373 collègues qui ne sont pas du tout formés sur la méthodologie de projet, bah euh... parfois moi ça me  
374 questionne. Comment on peut...on fait parce que on est dans le faire et on nous explique aussi que  
375 c'est en faisant du vélo qu'on va apprendre à faire du vélo, mais ça me questionne quand-même  
376 (rires), voilà, c'est-à-dire que comment on peut accompagner des stagiaires ISIC quand on connaît  
377 pas la méthodologie de projet ? (silence 3 sec), Ca ouais ça me questionne du coup, voilà. Peut-être  
378 plus que dans l'ISAP parce que dans l'ISAP, voilà on est, on a reçu quand même la même formation  
379 au minimum même si ça a évolué avec la réforme mais nous on n'a pas été formés à la  
380 méthodologie de projet, l'ISIC, on avait un stage de découverte en milieu collectif mais qui devait se  
381 faire mais sur 15 jours, donc (rires).

382 C : Pour rebondir sur l'exemple de l'ISIC, est-ce que ça ce serait plus du ressort de l'institution  
383 finalement de former ses professionnels à la pratique qui est la leur aussi, dans ce contexte là, ou  
384 alors est-ce que ce serait plus du ressort du centre de formation, ou des deux ?

385 J : Ouais moi je pense que ça pourrait venir des deux. L'institution parce que du coup faut aussi  
386 qu'elle s'adapte voilà aux nouveaux domaines de compétences qui seront les nôtres, même si c'est  
387 pas des nouveaux domaines de compétences mais en tout cas c'est formulé comme ça dans la

388 réforme, après peut-être que l'école pourrait voilà, faire un diagnostic aussi auprès des  
389 accompagnateurs, pour voir s'il pourrait émerger des centres d'intérêt, s'il pouvait y avoir des  
390 manques, des ... voilà, essayer de voir de ce côté-là et puis recenser quitte à faire une journée  
391 comme vous faites tous les ans sur quelque chose qui pourrait être généralisable à l'ensemble des  
392 gens, enfin de savoir quels intérêts ils auraient à être formé, sur quels thèmes, ou (silence 4sec),  
393 après c'est vrai que ça fait aussi partie des compétences de l'institution dans laquelle on travaille  
394 hein. Nous on nous demande de mettre en place des projets collectifs parce que c'est la mode, et  
395 puis en même temps, j'image un peu, mais en même temps on nous donne pas les moyens de le faire  
396 donc euh. La première fois que j'ai entendu parler de méthodologie de projet avec des auteurs  
397 comme notamment Boutinet ou des choses comme ça, c'est dans le cadre de la formation, hein,  
398 jamais avant on m'avait expliqué les différentes phases de la méthodologie de projet, donc on a beau  
399 proposer des actions collectives et les collègues, voilà je veux pas du tout réprimer le travail qu'elles  
400 font parce que je trouve que c'est super, mais je veux dire voilà on met en place une action comme  
401 un projet vacances famille et qu'on sait pas vers quel objectif on tend, on sait pas quelle évaluation  
402 on va en faire, quelle finalité finalement on a, bah du coup le projet bah il a du mal à prendre pied  
403 quoi . Donc c'est vrai que, que ce soit du côté de l'école ou de l'institution, peut-être des deux, c'est  
404 vrai que les accompagnateurs pourraient avoir comme ça une journée de formation qui pourrait leur  
405 permettre de répondre à leurs attentes.

406 C : D'accord. Comment pourrais-tu décrire la réalité professionnelle telle que tu la vis toi,  
407 aujourd'hui ?

408 J : Professionnelle ? En situation euh...

409 C : Oui, en tant qu'assistante de service social...

410 J : pas en situation d'accueil de stagiaire ?

411 C : Non, non, la réalité, ta réalité professionnelle aujourd'hui en tant qu'ASS.

412 J : Ah ouais. C'est très vaste ça comme question (rires).

413 C : Tu peux répondre ce que tu veux !

414 J : Je pense qu'on tend à quelque chose de plus...comment on va dire ça ?...moi je me questionne  
415 beaucoup sur les valeurs fondamentales de la profession aujourd'hui dans un contexte de  
416 rationalisation où on demande d'être efficace, d'être rentable, de mesurer nos actions. Et en même  
417 temps je me dis que du coup ça va un peu à l'encontre des valeurs de notre profession parce que  
418 quoi qu'il en soit c'est bien une profession qui est dans la relation d'aide et qui par ce biais là, ça peut  
419 pas être quantifiable quoi, donc voilà aujourd'hui, mon questionnement il est là, comment ça va

420 évoluer dans un monde où le social est vraiment encasté dans le monde économique, donc  
421 comment on va réussir à sortir notre épingle du jeu par rapport à ces questionnements là, voilà, moi  
422 c'est la réalité qui m'effraie un petit peu dans le cadre de ce qu'on peut traverser, avec aussi la  
423 complexification des différents dispositifs, on nous demande d'être spécialisés sur énormément de  
424 choses, je travaille dans le cadre de la polyvalence donc parfois ça peut être euh, difficile à tout  
425 concilier, enfin concilier, voilà donc je me dis comment on, comment est-ce que la profession, voilà  
426 comment on va pouvoir faire pour légitimer encore notre action dans ce monde où tout se veut être  
427 de plus en plus rationnel. Parce que finalement on nous demande combien de personnes sont  
428 rentrées dans le dispositif RSA, combien on a réussi à en faire sortir, mais euh concrètement ce qu'on  
429 a fait avec les gens, j'ai l'impression que tout le monde s'en fout quoi (rires) pour être complètement  
430 honnête, c'est vrai qu'on est vraiment dans une politique du chiffre, du quantifiable, de  
431 rationalisation, d'efficacité, d'efficience, on peut prendre tous les mots qu'on veut, mais on est un  
432 petit peu là-dedans, et c'est vrai que ça va à l'encontre de l'essentiel de la profession, mais voilà, je  
433 me dis comment quelque part faire légitimer cette profession et est-ce que c'est aussi en lien avec  
434 les effectifs qui sont de moins en moins importants de candidats, parce que c'est une profession qui  
435 est de moins en moins reconnue, de moins en moins légitimée, voilà, quelle place on a maintenant,  
436 aujourd'hui, quel rôle à jouer, parce que je pense aussi qu'il faut être force de proposition, donc  
437 c'est aussi un peu à nous de valoriser un peu ce qu'on fait. Donc voilà mes questionnements sur la  
438 réalité actuelle des choses (rires).

439 C : Tu as évoqué la question des valeurs, j'avais une question qui rejoint un petit peu ça, c'est ta  
440 conception du métier aujourd'hui, je sais pas à quel moment tu as obtenu ton D.E ?

441 J : oui bah oui, euh 2005.

442 C : 2005. Entre 2005 et aujourd'hui, le contexte a aussi changé, donc je sais pas, ta conception du  
443 métier là aussi dans les grandes lignes, mais tu parles des valeurs...

444 J : Oui, voilà y'a des valeurs qui sont assez euh... quand tu parles de conception y'a des valeurs qui  
445 sont fortes c'est-à-dire ce qu'on disait tout à l'heure hein, savoir écouter les autres, savoir être dans  
446 une posture de questionnement perpétuel sur l'accompagnement qu'on peut proposer, aussi bien  
447 auprès des personnes qu'auprès des étudiants, et puis moi je trouve que c'est une profession qui  
448 n'est pas assez valorisée, donc effectivement, ma conception euh, c'est peut-être aussi faire valoir ce  
449 qu'on sait faire et puis euh, et puis aussi arrêter de passer aussi (rires) pour les râleurs, les  
450 travailleurs sociaux qui sont jamais contents des conditions de travail, qui sont toujours dans la  
451 critique euh, critique dans le sens négatif, voilà plutôt se repositionner sur la critique constructive et  
452 être force de proposition et valoriser ce qu'on fait au quotidien .

453 C : Comment tu l'expliques ce trait de personnalité général ?!

454 J : (rires) Comment tu dis ?

455 C : Je sais pas un trait de personnalité, qui serait un peu général ?!

456 J : Ouais, nan, mais ça c'est aussi l'histoire beaucoup qu'on porte, c'est-à-dire être dans la  
457 revendication, cette logique qui s'inscrit dans l'histoire du bénévolat de la profession, du don de soi,  
458 ou sans forcément être très professionnaliste, je sais pas si ça se dit, professionnalisable ? (rires),  
459 mais nan moi je crois que c'est justement en allant vers les compétences reconnues et  
460 reconnaissables aussi, parce que pour être reconnues, faut aussi savoir se faire reconnaître, donc je  
461 pense que c'est en allant là-dessus qu'on pourra légitimer notre profession et notre pouvoir d'action  
462 auprès des politiques notamment, parce que je pense qu'il y a encore du chemin à faire à ce niveau-  
463 là.

464 C : Donc c'est ça, être reconnu et que ce soit reconnaissable, pour toi aujourd'hui ce n'est pas le cas ?

465 J : Nan, je crois pas. Pas encore nan. Est-ce que ça l'a été ? Ça l'est plus, j'en sais rien. En tout cas oui  
466 c'est une profession qui n'est pas suffisamment reconnue.

467 C : Et qu'est-ce qu'on pourrait en attendre de cette reconnaissance si elle se produisait ?

468 J : Bah travailler mieux avec les politiques notamment, de pouvoir se comprendre, je pense que ça  
469 pourrait être important, parce que les élus qui renvoient « les AS on sait pas ce qu'elles font », voilà,  
470 en terme de lisibilité. Et puis je pense voilà, pouvoir à un moment donné se poser et parler des  
471 mêmes choses, de mettre les mêmes mots sur ce qu'on fait, sur ce qu'on dit et comment on  
472 accompagne les personnes et quelles répercussions ça peut avoir, parce que finalement si on était  
473 que des guichets, voilà distribuer que des aides ça coute cher à tout le monde, sauf que tout le travail  
474 de prévention qui est fait autour de ça c'est aussi finalement participer à ne pas faire qu'une famille,  
475 qu'un enfant soit pris en charge, ça coute extrêmement cher aujourd'hui, donc c'est là dessus qu'il  
476 faut être vigilant et essayer de pointer ça auprès des politiques qui entendent ça pas forcément sous  
477 cet angle là sans être dans la revendication, ça va jamais ce qui est proposé (rires), les politiques sont  
478 nuls, je pense que ça c'est pas une image extrêmement positive.

479 C : Selon toi, qui serait porteur de cette reconnaissance en fait ?

480 J : je pense que...au-delà de ... je sais même pas si on peut appeler ça une reconnaissance, mais c'est  
481 une meilleure lisibilité des compétences.

482 C : Une meilleure lisibilité des compétences...

483 J : Hum, je pense. Et du coup une meilleure lisibilité des compétences, de fait, permet une  
484 reconnaissance, enfin moi je pense que c'est un petit peu lié quoi. Ça légitime un peu ton travail et  
485 du fait de cette légitimité, ça peut asseoir...enfin voilà ça permet une meilleure reconnaissance de  
486 ton travail.

487 C : C'est toujours étonnant parce que quand on parle de légitimité du travail, en même temps, cette  
488 profession s'exerce avec un diplôme d'Etat donc c'est une profession, pour ce qu'elle est reconnue  
489 en tous cas, elle est inscrite dans l'histoire, c'est pas une profession nouvelle... donc la légitimité, je  
490 sais pas si on peut faire le lien avec le contexte du travail social aujourd'hui ?

491 J : Oui, je sais pas. Alors oui après y'a un diplôme qui sanctionne ça, après c'est vrai que c'est une  
492 profession qu'est toujours entre deux quoi, qui permet à la fois de faire le lien entre les décideurs  
493 politiques et puis aussi les revendications d'un public. Donc oui c'est reconnu peut-être à demi-mot à  
494 ce niveau-là, mais je suis pas sûre que ce soit reconnu en termes de compétences, l'exercice  
495 professionnel. Ça permet de temporiser, de faire le lien entre un public qui en plus est de plus en  
496 plus en situation de précarité, donc un public qui a tendance à revendiquer de plus en plus au niveau  
497 des procédures, donc ça permet de faire un peu tampon, en ça ça peut être un peu légitimé, après je  
498 suis pas sûre qu'on soit légitimé pour ce qu'on faut, sur les compétences, sur , tu vois, c'est peut-être  
499 pas très clair...

500 C : Si, une légitimité de fait par rapport à la fonction, à la profession, mais pas forcément une  
501 légitimité dans l'action quoi.

502 J : Voilà c'est ça. Mais aussi parce que je pense qu'on ne sait pas trop se vendre (rires), enfin se  
503 vendre, on est dans une société de consommation c'est pour ça que j'emploie ce mot là, mais on ne  
504 sait pas aussi faire remonter les choses, donc c'est peut-être à nous voilà d'être force de proposition,  
505 de pouvoir un peu faire remonter nos diagnostics de terrain, les attentes du public et de proposer,  
506 pourquoi pas, différentes choses pour pallier ces difficultés. Parce qu'on a trop tendance à être dans  
507 l'exécution, je parle de ça parce que je travaille au conseil général, y'a beaucoup de politiques  
508 descendantes, mais après tout pourquoi on serait pas aussi acteurs de ce que vivent les gens et être  
509 dans la proposition !

510 C : C'est une bonne question !

511 J : Voilà c'est la vision que j'aie de la profession, plutôt dans cette version, plutôt que : on met en  
512 place les dispositifs et puis en exécutant ce qui s'impose à nous. Je crois que c'est ça les valeurs que  
513 j'ai envie de porter.

514 C : je réfléchis (rires), ça me fait faire des liens avec d'autres choses ! Une dernière question, parce  
515 que j'en avais encore une autre mais tu y as répondu, je te posais la question de la réalité

516 professionnelle que tu percevais aujourd'hui, si tu pouvais la décrire, de la même façon, ça  
517 m'intéresserait de savoir comment tu perçois la réalité de la formation aujourd'hui telle qu'elle  
518 existe, la formation d'ASS?

519 J : D'accord, ça c'est très intéressant. C'est marrant parce que je me suis attachée un peu à  
520 décortiquer la réforme donc j'y vois un peu plus clair, mais je t'avoue que je ne sais pas comment  
521 vous faites pour vous y retrouver (rires), j'ai l'impression que c'est quand-même extrêmement  
522 complexe, euh, que voilà ça s'est beaucoup modifié par le biais de cette réforme, et que voilà j'ai  
523 l'impression que c'est aussi un peu cloisonné, on est par DC, on a des référents de DC, donc voilà et  
524 parfois les pauvres parfois l'articulation a du mal à se faire entre les différents domaines de  
525 compétences, donc ça je dirai que ça a un peu changé, moi de mon temps c'est vrai qu'on avait des  
526 accompagnateurs en global sur les trois ans, qui pouvaient changer, mais voilà on arrivait plus peut-  
527 être à faire les liens, là aujourd'hui, mais c'est peut-être aussi parce que je suis extérieure, hein, j'ai  
528 du mal parfois, et ce que me renvoient les étudiants, à faire le lien entre les différents domaines de  
529 compétences. Après je trouve que ça s'est extrêmement professionnalisé et que du coup, au niveau  
530 connaissances théoriques, y'a énormément plus de choses qu'il y avait dans l'ancienne réforme, voilà  
531 avec des apports qui sont extrêmement riches. Moi je trouve que tout ce qui est proposé, dispensé  
532 euh, par l'école a vraiment un intérêt, notamment tout ce qui est politiques sociales, je trouve que  
533 c'est vraiment en lien avec l'exercice de la profession quoi. Donc sur la formation en général, je  
534 trouve qu'il y a une ouverture euh, sur plein de champs disciplinaires qui sont tout a fait pertinents,  
535 et qui du coup questionnent les professionnels, ouverture d'esprit, voilà. L'ISIC c'est aussi quelque  
536 chose de nouveau dans ce qui est proposé aux étudiants, alors peut-être juste le bémol ce serait  
537 qu'on est peut-être sur quelque chose d'extrêmement délimité, c'est-à-dire qu'il faut un stage ISIC,  
538 un stage ISAP, c'est un peu cloisonné je trouve, ça laisse pas beaucoup de marge de manœuvre  
539 (rires), et je dirai que c'est un peu pareil au niveau de la rédaction du mémoire, on est sur une  
540 méthodologie particulière, euh, fait pas questionner quelque chose de l'ordre de la pratique  
541 professionnelle, voilà c'est pour ça que je dis que c'est cloisonné et qui parfois, pour moi peuvent  
542 être un peu des freins dans ce que propose l'école ici. Mais nan, sinon en termes d'apports  
543 théoriques, moi je trouve que ça s'est drôlement ouvert (rires), y'a beaucoup plus de choses, c'est  
544 beaucoup plus riche, ça s'est professionnalisé. Maintenant quand les étudiants, enfin les étudiants  
545 qui sortent de l'école ont énormément de champs disciplinaires qui leur ont été proposés, du coup  
546 y'a une ouverture d'esprit qui est assez intéressante. Sur les savoirs théoriques fondamentaux, je  
547 dirai ça sur la formation. Après faudrait que je réfléchisse un peu plus mais euh...

548 C : Peut-être pour compléter ton propos, si on fait le lien euh, les deux questions sont parallèles mais  
549 on cherche à se rapprocher, la perception du réel aujourd'hui, qui est la tienne hein, dans ton

550 contexte de travail, dans ta réalité de travail, ta perception tout en étant en dehors du centre de  
551 formation, mais de la formation aujourd'hui, et puis bah pour compléter, ce serait un peu, la  
552 cohérence des deux quoi, c'est-à-dire, est-ce que de ton point de vue, la formation, telle que tu la  
553 redécouvres, puisque tu te la réappropries avec les domaines de compétences autrement, est-ce  
554 qu'elle te semble être en phase avec la réalité que tu vis toi, au quotidien ?

555 J : hum hum, ouais. ...

556 C : Tu vois, en dehors des apports théoriques, si on se dégage un peu de ça... est-ce que ça se  
557 rencontre toujours, donc est-ce que ça prépare bien aussi les étudiants à être sur le terrain ?

558 J : Ouais ouais ouais. Oui la question c'est ça. Moi je pense que c'est l'articulation des deux, c'est-à-  
559 dire que les réalités de l'école c'est pas forcément les mêmes réalités que sur le terrain, on ne  
560 demande pas à l'école d'être le terrain, et pas au terrain d'être école, donc voilà je pense que voilà...  
561 en tout cas je pense que ce qui est important c'est la démarche, la démarche de questionner ça et de  
562 pouvoir à un moment se rencontrer pour pouvoir faire le point. Si j'avais quelque chose à dire là-  
563 dessus, ce serait vraiment de multiplier les temps de rencontre entre l'école et parfois les attentes,  
564 les objectifs, enfin bon tout ce qui ... le projet pédagogique finalement, qu'on a pas nous, en tant  
565 qu'accompagnateur de terrain et euh et nous notre réalité. C'est-à-dire que nous notre réalité, là on  
566 est confrontés de plus en plus à des problèmes psychiatriques de personnes, on sait pas forcément y  
567 faire face, et du coup peut-être aussi vous faire remonter ces nouvelles réalités et comment vous  
568 pourriez positionner un enseignement par rapport à ces réalités-là qui sont nouvelles et auxquelles  
569 on peut être confrontés de plus en plus. Enfin voilà, c'est se servir des réalités des unes des autres,  
570 pour pouvoir articuler et pouvoir proposer, parce que l'intérêt, parce que voilà on travaille tous dans  
571 l'intérêt de l'étudiant pour qu'après il puisse aussi servir l'utilisateur, voilà c'est pouvoir mieux travailler  
572 ensemble finalement et pouvoir être confrontés aux mêmes réalités que ce soit à votre niveau en  
573 termes de compétences, qu'est-ce qu'on vous demande de mettre en place là dans la formation  
574 dispensée, dans les domaines de compétences et nous comment on peut faire remonter les  
575 nouvelles problématiques qu'on a . Voilà je crois que c'est vraiment le croisement de ces différentes  
576 réalités selon les différents prismes qui permettent de mieux se connaître, de mieux se comprendre  
577 et du coup de proposer quelque chose qui soit plus en adéquation à l'étudiant, c'est comme ça moi  
578 du coup que je percevrai les choses. Parce qu'on sait pas quelles exigences au niveau national on  
579 vous demande, on sait pas comment vous devez le mettre en œuvre, le projet pédagogique on en  
580 sait rien, c'est vrai ! (rises) C'est un peu cloisonné en fait ! Et puis nous, je suis pas sûre que vous  
581 soyez au fait complètement des réalités qu'on a , des nouvelles problématiques qu'on rencontre euh,  
582 mais je pense pas aussi que, enfin je voudrai pas que tu penses que c'est la faute de l'un ou la faute  
583 de l'autre, je crois que c'est vraiment le dialogue, la rencontre qui permet de transcender les

584 représentations, je crois que c'est vraiment ça qui permettra de proposer un accompagnement plus  
585 en phase avec les réalités des deux institutions.



## Annexe 3 – Tableau de classification de l’entretien avec Boris

N° de ligne	Interactions	Unités de sens	Sous thèmes	Thèmes
1-16	<p>C : Quelles sont les motivations qui t'amènent à accueillir régulièrement des stagiaires en formation ASS ?</p> <p>B : Alors la première basique, c'est quand moi-même j'ai été moi-même en formation, je pestais un petit peu après ces professionnels qui ne s'engageaient pas pour accueillir des stagiaires, donc de fait, je crois qu'en toute logique je dois à mon tour accueillir des stagiaires, donc ça c'est plutôt quelque chose de plutôt basique, ensuite euh, je considère que la formation par alternance du coup, le terrain et l'école, c'est quelque chose qui est d'une richesse importante et que je trouve aussi que dans notre rôle euhhhhh, former ses pairs c'est quelque chose qui est important. Et puis d'un point de vue personnel, accueillir un stagiaire, ça permet, je crois, de pouvoir questionner sa pratique avec des regards qui, parfois, ou bien souvent, sont naïfs, en tout cas qui sont pour le moins frais, et du coup tu te poses des questions que tu te poses pas forcément et qui peuvent t'amener à te questionner, t'interroger, et parfois même à modifier des choses, voilà. Et donc moi je trouve que d'une part pour le stagiaire c'est importantissime, mais que c'est aussi important pour le professionnel pour éviter de ronronner parce que quand on est installé sur un secteur, on peut rester installé, et du coup les gens que tu connais tu les connais tellement bien que tu les écoutes plus ! Donc je pense que voilà, ce regard il permet aussi</p>	<p>« je pestais un petit peu après ces professionnels qui ne s'engageaient pas pour accueillir des stagiaires »</p> <p>« qu'en toute logique je dois à mon tour accueillir des stagiaires »</p> <p>« c'est plutôt quelque chose de plutôt basique »</p> <p>« je considère que la formation par alternance du coup, le terrain et l'école, c'est quelque chose qui est d'une richesse importante »</p> <p>« former ses pairs c'est quelque chose qui est important »</p> <p>« d'un point de vue personnel, accueillir un stagiaire, ça permet[...]de pouvoir questionner sa pratique[...]tu te poses des questions que tu te poses pas forcément et qui peuvent t'amener à te questionner, t'interroger, et parfois même à modifier des choses »</p>	<p>Transmission</p> <p>Transmission</p> <p>Transmission</p> <p>Importance de former</p> <p>Importance de former</p> <p>Questionnement de la pratique</p>	<p>Ingénierie de l'alternance</p>

	ça quoi.	« pour le stagiaire c'est importantissime, mais que c'est aussi important pour le professionnel pour éviter de ronronner »	Importance de former	
<b>17-23</b>	<p>C : Quand tu dis « former ses pairs c'est important », qu'est-ce que tu mets derrière ça ? C'est-à-dire ?</p> <p>B : C'est-à-dire que participer à la formation de ses futurs collègues, si ma mémoire est bonne c'est dans le code de déontologie de l'ASS, mais ça tu dois le savoir mieux que moi, enfin je considère que, être acteur de la formation de ses futurs collègues, c'est quelque chose qui pour moi est important. Important pourquoi ? Parce que l'idée de transmettre, ce dont toi tu as bénéficié, c'est quelque chose qui me semble normal.</p>	<p>« participer à la formation de ses futurs collègues[...]c'est dans le code de déontologie de l'ASS »</p> <p>« être acteur de la formation de ses futurs collègues, c'est quelque chose qui pour moi est important »</p> <p>« l'idée de transmettre, ce dont toi tu as bénéficié, c'est quelque chose qui me semble normal »</p>	<p>Transmission</p> <p>Importance de former</p> <p>Transmission</p>	Ingénierie de l'alternance
<b>24-25</b>	<p>C : Normal ?</p> <p>B : Normal.</p>			
<b>26-44</b>	C : OK. Je voulais savoir ce que tu penses du fonctionnement de l'alternance donc qui implique aujourd'hui, à chaque fois que ça se produit quand tu accueilles un stagiaire, donc toi-même en tant que professionnel, ton institution, l'étudiant et le centre de formation. Qu'est-ce que tu penses de ce fonctionnement-là entre			

	<p>les différents acteurs?</p> <p>B : Alors.... Tel que moi je l'ai vécu, je le vis quand j'accueille des stagiaires, euh... évidemment qu'on a le sentiment euh, enfin que j'ai le sentiment que parfois, les découpages sont un peu surprenants du point de vue des professionnels, surprenants pourquoi ? Parce qu'on n'a pas idée toujours de ce qui se fait à l'école quand l'étudiant est au centre de formation, et du fait que voilà quand l'étudiant est là 3 semaines avec nous, il part une semaine en centre de formation, il va revenir, évidemment qu'il y a des choses qui se passent sur le terrain qui nécessitent de la continuité, particulièrement sur des fins de stage et qu'une interruption de la présence du stagiaire met à mal, entre guillemets, son intervention et son implication, et du coup la conduite des situations qu'il a pu prendre en charge. Du coup, quand je dis qu'il y a une méconnaissance c'est parce que du coup l'intérêt que l'étudiant aille à l'école pendant ces périodes de stage, bien sûr que sur le fond, je sais bien que c'est important parce qu'il y a des choses qui se travaillent, une prise de recul, une analyse de ce qui se passe, d'une manière individuelle et collective, mais ce que je regrette, en tout cas ce que j'entends autour de moi, c'est de ne pas savoir de manière assez claire ce qu'il va s'y faire et pourquoi, et dès lors que tu sais pas, eh ben tu te dis quel est l'intérêt quoi. Alors que moi je sais que l'intérêt d'être avec moi il serait réel.</p>	<p>« j'ai le sentiment que parfois, les découpages sont un peu surprenants [...] Parce qu'on n'a pas idée toujours de ce qui se fait à l'école quand l'étudiant est au centre de formation »</p> <p>« évidemment qu'il y a des choses qui se passent sur le terrain qui nécessitent de la continuité [...] qu'une interruption de la présence du stagiaire met à mal, entre guillemets, son intervention et son implication »</p> <p>« l'intérêt que l'étudiant aille à l'école pendant ces périodes de stage [...] je sais bien que c'est important parce qu'il y a des choses qui se travaillent, une prise de recul, une analyse de ce qui se passe, d'une manière individuelle et collective »</p> <p>« mais ce que je regrette [...] c'est de ne pas savoir de manière assez claire ce qu'il va s'y faire et pourquoi »</p> <p>« Alors que moi je sais que l'intérêt d'être avec moi il serait réel. »</p>	<p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Structuration de l'articulation</p> <p>Structuration de l'articulation</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p> <p>Ingénierie de l'alternance</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
--	--	---	---	--

<p><b>45-65</b></p>	<p>C : D'accord. Donc ce serait lié plus à quoi alors, un manque d'informations, un manque de... Parce que qu'est-ce qui explique que finalement dans ce fonctionnement tel qu'il est institué il puisse y avoir des écarts. Parce que tu parlais de continuité aussi, enfin, je sais pas est-ce que tu as une explication à ça toi, de ton point de vue ou est-ce que tu restes en questionnement sur le fait que vous ne savez pas et que vous composez avec ça, juste?</p> <p>B : Nan après, après, je répondrai à ça juste après si tu veux bien, une autre chose c'est quand tu as un stagiaire qui arrive, alors évidemment c'est jamais simple parce que deuxième, troisième année, certes le stage est le même parce que ISAP et ISIC font que quelle que soit son année il va devoir apprendre le même contenu avec plus ou moins de compétences acquises s'il est en troisième année parce qu'il aura fait un stage ISIC avant donc il a d'autres compétences, a priori..... Mais ce qui me semble aussi dommage, c'est de ne pas mesurer d'un point de vue théorique ce que réellement et précisément l'étudiant a pu bénéficier comme contenus d'apprentissage. Et là je crois que ça touche du doigt le cœur même de l'alternance. Parce que j'ai des souvenirs d'étudiants dans la grande majorité qui peuvent te dire « ça on l'a pas vu ». Moi qui ai un pied parfois à l'école, et puisqu'on a le plaisir de se voir, je sais que c'est pas vrai, que c'est des choses qu'ils ont pu étudier, observer, travailler, et de fait tu te dis : si l'étudiant il te raconte ça, pourquoi ? Est-ce que véritablement il a le sentiment qu'il n'a pas travaillé cette question-là ? Qu'il ne</p>	<p>« quand tu as un stagiaire qui arrive [...] c'est jamais simple [...] quelle que soit son année il va devoir apprendre le même contenu avec plus ou moins de compétences acquises »</p> <p>« qu'il aura fait un stage ISIC avant donc il a d'autres compétences, a priori »</p> <p>« Mais ce qui me semble aussi dommage, c'est de ne pas mesurer d'un point de vue théorique ce que réellement et précisément l'étudiant a pu bénéficier comme contenus d'apprentissage »</p> <p>« j'ai des souvenirs d'étudiants dans la grande majorité qui peuvent te dire « ça on l'a pas vu » [...] je sais que c'est pas vrai [...] et de fait tu te dis : si l'étudiant il te raconte ça, pourquoi ? »</p>	<p>Apprentissage</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doute</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
---------------------	--	---	---	---

	<p>fait pas le lien avec ce qu'on est en train de faire ? Ou parce qu'il n'était pas là et là c'est autre chose. Mais du coup, si nous on est en capacité à un moment donné de le replacer dans le contexte théorique, de celui de l'école à un moment donné, peut-être qu'on peut donner du sens. Et redonner du sens par rapport à la pratique de l'AS sur le terrain.</p>	<p>« Est-ce que véritablement il a le sentiment qu'il n'a pas travaillé cette question-là ? Qu'il ne fait pas le lien avec ce qu'on est en train de faire ? Ou parce qu'il n'était pas là »</p> <p>« si nous on est en capacité à un moment donné de le replacer dans le contexte théorique, de celui de l'école à un moment donné, peut-être qu'on peut donner du sens. Et redonner du sens par rapport à la pratique de l'AS sur le terrain »</p>	<p>Questionnement sur la progression</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p>	
66-87	<p>C : Ouais, c'est intéressant parce que c'est vrai qu'aujourd'hui, euh, outre le livret de l'alternance qui sert de support pour les objectifs qui sont plus centrés sur la séquence que sur ce qui est fait, y'a juste sur les temps d'accompagnement pédagogique dans le livret de l'alternance, les deux ou trois points qu'il est prévu d'aborder à chaque fois, c'est tout, effectivement on ne revient pas sur les contenus, c'est très juste.</p> <p>B : Voilà, parce que les contenus, si tu veux tu vas aborder, je vais te dire n'importe quoi, stagiaire de troisième année parce qu'habituellement je préfère prendre des troisièmes années, troisième année, on va être en janvier donc on est au milieu du stage, enfin pas au milieu, dans la première partie du stage, tu vas avoir une personne vulnérable. L'étudiant va dire « je sais pas du tout ce qu'est une personne vulnérable ». Toi tu as...le professionnel a schématiquement les apports théoriques qui ont</p>	<p>« tu vas avoir une personne vulnérable. L'étudiant va dire « je sais pas du tout ce qu'est une personne vulnérable » [...] le professionnel a schématiquement les apports théoriques qui ont été donnés à l'étudiant. Tu lui dis : « si regarde, ça</p>	<p>Connaissance des contenus de formation</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	<p>été donnés à l'étudiant. Tu lui dis : « si regarde, ça c'est quelque chose que tu as pu voir à ce moment-là, vous avez parlé de ça, ça et ça, quel lien on peut faire avec la situation qu'on va voir ? En quoi tu fais le lien avec cet aspect théorique dont je te parle ? Et je crois que ça, ça serait d'une richesse folle parce que pouvoir décliner sur le terrain ce qui s'est fait à l'école, ça permettrait à de nombreux étudiants à mon avis, mais ça c'est très naïf hein ce que je dis peut-être, de se dire que les deux sont liés. Parce que bien souvent, en tous cas pour certains étudiants que j'ai eus, peut-être pour les moins mûres, ou les moins prêts j'en sais rien, ils avaient le sentiment qu'ils sont à l'école et non pas en centre de formation, à l'école, et après ils sont en stage, sans qu'il y ait pour eux de passerelle réelle. Or l'apprentissage il est complémentaire dans les deux sens. C'est-à-dire quand on est à l'école il faut à un moment donné qu'on puisse se replonger dans son stage et quand on est dans son stage il faut qu'on arrive à se dire « ah oui ça à l'école je l'ai vu et j'en ai acquis ça, ça et ça ».</p>	<p>c'est quelque chose que tu as pu voir à ce moment-là, vous avez parlé de ça, ça et ça, quel lien on peut faire avec la situation qu'on va voir ? En quoi tu fais le lien avec cet aspect théorique dont je te parle ? »</p> <p>« Et je crois que ça, ça serait d'une richesse folle parce que pouvoir décliner sur le terrain ce qui s'est fait à l'école, ça permettrait à de nombreux étudiants à mon avis [...] de se dire que les deux sont liés »</p> <p>« pour certains étudiants que j'ai eus, peut-être pour les moins mûres, ou les moins prêts j'en sais rien, ils avaient le sentiment qu'ils sont à l'école et non pas en centre de formation, à l'école, et après ils sont en stage, sans qu'il y ait pour eux de passerelle réelle »</p> <p>« Or l'apprentissage il est complémentaire dans les deux sens »</p>	<p>Continuité</p> <p>Continuité</p> <p>Complémentarité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
88-119	<p>C : Ok, ça me fait penser à d'autres choses, euh, est-ce que selon toi, c'est une question que je n'avais pas prévu mais qui est un petit peu en lien avec ce que tu viens de dire, est-ce que selon toi l'étudiant ne peut pas tirer un bénéfice finalement d'être au centre de deux entités qui ne sont pas toujours hyper liées, c'est-à-dire justement d'avoir cette possibilité d'aller et de venir dans</p>			

	<p>chacun des contextes et d'user peut-être stratégiquement de ce que tu mets en avant dans le sens de bah, ça lui permet de gagner aussi du temps peut-être, de dire « ça j'ai pas vu, ça je sais pas, de s'organiser autrement, enfin je sais pas, est-ce que ça, ça te paraît plausible ou pas ?</p> <p>B : Oui, oui absolument, mais je pense que à cette question-là, moi je.... Si on avait un an de plus, si la formation était de 4 ans avec davantage de temps pour que concrètement l'étudiant, il rentre, en fonction de son rythme, dans le cœur du métier, pour acquérir et pour développer sa propre pratique en fonction de tout ce qu'il doit maîtriser entre guillemets, du savoir-être, du savoir-faire etc., je pense que oui, ce serait quelque chose de riche parce que utiliser avec lui dans une démarche pédagogique ses difficultés, ce qu'il dit ne pas savoir, pour le faire progresser, ça pourrait être riche. Or, aujourd'hui j'ai un peu le sentiment, c'est peut-être moi qui me mets la pression d'une manière inutile, que ce dernier stage, tu vois de 6 mois, est évidemment pas suffisant et que du coup, on n'a presque pas le temps que l'étudiant prenne son temps pour faire les choses à son rythme. Aujourd'hui, moi ce que j'ai constaté, mais je le redis, peut-être à tort, c'est que l'étudiant qui n'a pas suffisamment de capacités pour avancer, qui pige vite, il reste à côté quoi. Un étudiant qui au bout de 4 mois n'est pas capable d'écrire, c'est un étudiant qui sera en difficulté sur le terrain, parce qu'on n'aura pas le temps malheureusement, et de travailler l'écrit, et de travailler, en</p>	<p>« si la formation était de 4 ans avec davantage de temps pour que concrètement l'étudiant, il rentre, en fonction de son rythme, dans le cœur du métier [...] parce que utiliser avec lui dans une démarche pédagogique ses difficultés, ce qu'il dit ne pas savoir, pour le faire progresser, ça pourrait être riche »</p> <p>« j'ai un peu le sentiment [...] que ce dernier stage, tu vois de 6 mois, est évidemment pas suffisant et que du coup, on n'a presque pas le temps que l'étudiant prenne son temps »</p> <p>« moi ce que j'ai constaté [...] c'est que l'étudiant qui n'a pas suffisamment de capacités pour avancer, qui pige vite, il reste à côté quoi »</p> <p>« Un étudiant qui au bout de 4 mois n'est pas</p>	<p>Durée d'apprentissage</p> <p>Apprentissage</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Ingénierie de l'alternance</p> <p>Accompagnement tutorial</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
--	--	--	---	---



	<p>fonction de toutes les mission qu'il y a à faire, la relation, tu vois la technique de l'entretien, ce n'est pas possible, en 6 mois c'est pas possible. Je sais pas si je réponds clairement à ta question, mais que l'étudiant puisse te dire oui, pour gagner du temps parce qu'on l'a tous fait « non à l'école, on n'a pas vu ça etc. », c'est pas facile non plus de dire à un formateur terrain « oh oui on l'a vu mais je sais pas ». Naturellement ! Mais après je pense que c'est une relation de confiance, c'est-à-dire que moi si on me dit « je ne sais pas », en aucune manière ça ne va me faire penser de l'étudiant que c'est un mauvais étudiant, un mauvais stagiaire. « Oui je l'ai vu mais je ne me rappelle plus parce que dans la somme de choses qu'on a vues, je t'avoue que... », c'est pas grave, on va reprendre un peu schématiquement ce qui a été vu à l'école et on va faire le lien et je pense que là ça va pouvoir être intégré autrement. C'est-à-dire que ce qui n'est pas intégré d'une manière théorique, de manière partielle ou totale, peut l'être d'une manière totale ou partielle sur le terrain, en faisant la passerelle avec ce qui a été fait à l'école. Voilà, une analyse peut-être naïve mais en tout cas...</p>	<p>capable d'écrire, c'est un étudiant qui sera en difficulté sur le terrain, parce qu'on n'aura pas le temps malheureusement, et de travailler l'écrit, et de travailler [...] la relation, tu vois la technique de l'entretien, ce n'est pas possible, en 6 mois c'est pas possible »</p> <p>« que l'étudiant puisse te dire oui, pour gagner du temps parce qu'on l'a tous fait « non à l'école, on n'a pas vu ça etc. », c'est pas facile non plus de dire à un formateur terrain « oh oui on l'a vu mais je sais pas ».</p> <p>« je pense que c'est une relation de confiance, c'est-à-dire que moi si on me dit « je ne sais pas », en aucune manière ça ne va me faire penser de l'étudiant que c'est un mauvais étudiant, un mauvais stagiaire »</p> <p>« ce qui n'est pas intégré d'une manière théorique, de manière partielle ou totale, peut l'être d'une manière totale ou partielle sur le terrain, en faisant la passerelle avec ce qui a été fait à l'école »</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Questionnement sur la progression</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Complémentarité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
--	--	---	--	---

<p><b>120-124</b></p>	<p>C : Ok. Quelles évolutions as-tu constaté depuis que tu accueilles des étudiants en stage ? Ça fait combien de temps que tu accueilles ?</p> <p>B : Et bien écoute ça fait depuis 2004, de manière assez continue sauf deux ans ...</p> <p>C : donc ça fait environ... 6 accueils de stagiaires ?</p> <p>B : Euh 2004, ouais 7 accueils.</p>			
<p><b>125-127</b></p>	<p>C : Quelles évolutions as-tu constaté entre les premiers temps où tu as accueilli des stagiaires et maintenant ?</p> <p>B : par rapport à l'étudiant ou par rapport à moi ?</p>			
<p><b>128-150</b></p>	<p>C : là on est centrés sur l'alternance, donc c'est plus global quoi. Par rapport à l'étudiant, j'ai interrogé précédemment sur le fonctionnement de l'alternance, donc de façon plus globale.</p> <p>B : Eh bien évidemment y'a une réforme qui est passée par là, donc la réforme elle a précisé des choses avec des contenus qui de mon point de vue sont beaucoup plus précis, en donnant beaucoup plus de compétences, notamment dans l'expertise qui est un mot très très développé aujourd'hui, donc c'est-à-dire qu'on doit former des experts quelque part, donc je fais un raccourci....euh, moi ce que je regrette vraiment aujourd'hui, et</p>	<p>« y'a une réforme qui est passée par là, donc la réforme elle a précisé des choses avec des contenus qui de mon point de vue sont beaucoup plus précis, en donnant beaucoup plus de compétences, notamment dans l'expertise qui est un mot très très développé »</p>	<p>Transmission</p>	<p>Ingénierie de l'alternance</p>

<p>donc dans les évolutions dont tu parles, c'est que nous n'ayons pas suffisamment de temps, et j'entends bien que ça peut paraître choquant ce que je vais dire mais je vais le dire...je trouve qu'il y a trop de place faite au collectif aujourd'hui par rapport à ce que va être la réalité du terrain. Pour autant, le collectif c'est essentiel. Dans la pratique d'aujourd'hui, on sait bien que toutes les institutions, toutes les collectivités ont à cœur qu'il y ait des actions collectives. C'est tendance, on va dire les choses comme ça. Sauf que 95% de notre travail c'est l'individuel ! Si tu ne te formes pas prioritairement sur l'individuel, euhhhhh, c'est quand-même là où tu vas être le plus en difficulté. Donc moi je regrette que l'alternance aujourd'hui, telle qu'elle est mise en œuvre, fasse une part presque identique au collectif et que d'ailleurs nous n'ayons pas de retours précis nous qui intervenons sur l'individuel, sur les acquis et sur le contenu de ce qui se fait en collectif. Parce que finalement l'étudiant il te dit « j'ai fait de l'ISIC, je suis allé dans un centre social, j'ai fait ça et ça ». Très bien. Qu'est-ce que je vais pouvoir utiliser de son stage, toujours dans cet intérêt d'avoir une ligne conductrice pour que l'étudiant il ait son D.E, c'est l'objectif quand-même, qu'il ait son diplôme. Comment peut-on se servir de son stage précédent, si tant est qu'il l'est fait en deuxième année et que je le reçoive en troisième, pour qu'aujourd'hui il développe ses compétences, pour qu'il s'en serve pour peut-être, le mot me plaît pas mais voilà, performant là dans l'accueil en stage ? Voilà, c'est un peu</p>	<p>« ce que je regrette vraiment aujourd'hui, et donc dans les évolutions dont tu parles, c'est que nous n'ayons pas suffisamment de temps »</p> <p>« j'entends bien que ça peut paraître choquant ce que je vais dire mais je vais le dire...je trouve qu'il y a trop de place faite au collectif aujourd'hui par rapport à ce que va être la réalité du terrain »</p> <p>« toutes les institutions, toutes les collectivités ont à cœur qu'il y ait des actions collectives. C'est tendance, on va dire les choses comme ça. Sauf que 95% de notre travail c'est l'individuel ! »</p> <p>« Si tu ne te formes pas prioritairement sur l'individuel, euhhhhh, c'est quand-même là où tu vas être le plus en difficulté. »</p> <p>« une part presque identique au collectif et que d'ailleurs nous n'ayons pas de retours précis nous qui intervenons sur l'individuel, sur les acquis et sur le contenu de ce qui se fait en collectif. »</p> <p>« Qu'est-ce que je vais pouvoir utiliser de son stage, toujours dans cet intérêt d'avoir une ligne conductrice pour que l'étudiant il ait son D.E, [...] Comment peut-on se servir de son stage précédent »</p>	<p>Durée d'apprentissage</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Complémentarité</p> <p>Continuité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
--	---	--	---

	... alors je sais pas si ça répond clairement à ta question ?			
<b>151-175</b>	<p>C : C'est sur les évolutions donc là tu évoquais la réforme qui a modifié la réalité quoi, qui a quand-même introduit la notion du collectif qui effectivement n'était pas présente auparavant donc ça c'est une évolution majeure, mais justement alors par rapport aux étudiants que tu as accueillis, si t'es centré sur eux, est-ce que tu as constaté une différence pour les étudiants qui arrivent en troisième année ici pour travailler l'individuel avec toi, est-ce que tu estimes....tu disais tout à l'heure il faudrait 4 ans de formation etc., est-ce que tu as l'impression que ces étudiants sont moins prêts du fait d'avoir travaillé le collectif en deuxième année, moins prêts ou moins capables sans que ce soit péjoratif, c'est-à-dire avec d'autres compétences mais pas celles qui sont demandées là et qui seraient à développer, ou parfois même avec de nouvelles compétences en individuel à acquérir en troisième année du coup, puisque cette continuité est un peu différente...</p> <p>B : Alors évidemment, généraliser c'est... Globalement on pourrait dire qu'une 4<sup>ème</sup> année serait très adaptée, d'accord, si on se décentre un peu on pourrait se dire que, et au regard de mon expérience à moi, j'ai des étudiants qui ont...deux étudiants, brillants, vraiment brillants, qui ont eu cette capacité à faire les choses en trois ans sans véritablement que ça se mesure à l'issue de la troisième année. Un particulièrement qui avait des capacités, une maturité, qui avait une capacité intellectuelle à piger vite et puis qui avait un vécu qui permettait tout ça, bon.</p>	« Globalement on pourrait dire qu'une 4 <sup>ème</sup> année serait très adaptée »	Durée d'apprentissage	Ingénierie de l'alternance

	<p>Pour les autres, je pense véritablement, qu'au sortir de la troisième année je pense qu'ils ne sont pas prêts, pas suffisamment prêts. D'ailleurs il y a quelques années de ça, d'ailleurs je crois que c'était deux ans après la réforme, j'ai souvenir qu'une responsable, chef de service, disait « il faut qu'on intègre qu'aujourd'hui les étudiants, enfin les jeunes professionnels qui arrivent ne sont plus aussi formés qu'avant et que nous on en tienne compte dans la manière dont on va les accompagner sur leur premier poste ». C'était pas au sens il se passe rien dans le centre de formation, c'est que du coup on veut faire trop de choses en... c'est comment tu veux faire rentrer plus de liquide dans une même bouteille ?! (rires). La bouteille elle fait un litre, donc faut que la bouteille soit plus grande quoi ! Tu vois ce que je veux dire ? (rires)</p>	<p>« deux étudiants, brillants, vraiment brillants, qui ont eu cette capacité à faire les choses en trois ans »</p> <p>« Un particulièrement qui avait des capacités, une maturité, qui avait une capacité intellectuelle à piger vite et puis qui avait un vécu qui permettait tout ça »</p> <p>« Pour les autres, je pense véritablement, qu'au sortir de la troisième année je pense qu'ils ne sont pas prêts, pas suffisamment prêts. »</p> <p>« qu'une responsable, chef de service, disait « il faut qu'on intègre qu'aujourd'hui les étudiants, enfin les jeunes professionnels qui arrivent ne sont plus aussi formés qu'avant et que nous on en tienne compte dans la manière dont on va les accompagner sur leur premier poste » »</p> <p>« comment tu veux faire rentrer plus de liquide dans une même bouteille ?! »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Situation de l'apprenant</p> <p>Situation de l'apprenant</p> <p>Etat des lieux individuel / collectif</p> <p>Durée d'apprentissage</p>	<p>Accompagnement tutorial</p> <p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
--	---	--	---	--

<p><b>176-199</b></p>	<p>C : Je comprends. Et alors par rapport à cette nouvelle réalité, quelles seraient éventuellement tes attentes ? Puisque la question que je posais avant traitait des évolutions, donc en tenant compte de ce que toi tu analyses là, quelles seraient tes attentes, qu'est-ce qu'on peut faire ?</p> <p>B : (Silence 5 secondes). Alors on peut pas avoir d'influence sur la durée des études, alors si moi demain je devais décider quelque chose, je pense que je réduirai le temps de stage ISIC, en tout cas je l'organiserai autrement. Je ne pense pas que je mettrai deuxième année troisième année. Parce que stratégiquement c'est mieux de faire un stage ISAP en troisième année. C'est mon point de vue mais qui n'est pas forcément juste, considérant peut-être qu'au D.E, être en capacité de parler d'une manière toute fraîche de ton expérience individuelle, voilà c'est peut-être plus important que de témoigner de ton expérience collective si tu n'arrives pas à dégager de cette expérience des capacités des relations individuelles que tu as pu avoir. Alors tu pourras me dire quelque chose off sur cette question, donc c'est un peu ma perspective, là. Donc si demain je devais prendre une décision, je crois que le stage d'ISIC je le réduirai peut-être sur deux séquences peut-être une en deuxième année, une en troisième année, mais que je conserverai obligatoirement quelque chose de linéaire pour qu'il y ait une évolution de l'individuel pur sur trois ans. Première année y'a 6 semaines je crois, de l'individuel en deuxième année, sur une durée peut-être à réfléchir, à construire,</p>	<p>« je pense que je réduirai le temps de stage ISIC, en tout cas je l'organiserai autrement. »</p> <p>« stratégiquement c'est mieux de faire un stage ISAP en troisième année »</p> <p>« qu'au D.E, être en capacité de parler d'une manière toute fraîche de ton expérience individuelle, voilà c'est peut-être plus important que de témoigner de ton expérience collective si tu n'arrives pas à dégager de cette expérience des capacités des relations individuelles que tu as pu avoir »</p> <p>« je crois que le stage d'ISIC je le réduirai peut-être sur deux séquences peut-être une en deuxième année, une en troisième année, mais que je conserverai obligatoirement quelque chose de linéaire pour qu'il y ait une évolution de</p>	<p>Etat des lieux individuel / collectif</p> <p>Structuration de l'articulation</p> <p>Questionnement sur la progression</p> <p>Etat des lieux individuel / collectif</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p> <p>Ingénierie de l'alternance</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
-----------------------	---	--	---	--

	<p>et en troisième année aussi pour qu'on ait une vraie progression qui soit une progression qui tienne compte des apports théoriques qui eux aussi sont crescendo, de la capacité de l'étudiant à mûrir les choses, à se les approprier, à grandir avec tout ça, à prendre en compte ses responsabilités, ses futures responsabilités, du coup, à se remettre dans ce rôle, dans cette posture qu'il aura, parce qu'au-delà de tout ça la posture du professionnel c'est essentiel, parce que tu peux être un excellent professionnel avec des compétences techniques, théoriques, si t'es pas dans une posture avec une capacité à évaluer, à être dans la relation avec les gens, tu ne seras qu'un technicien. Et ça le technicien, c'est pas la peine de faire trois ans d'études.</p>	<p>l'individuel pur sur trois ans »</p> <p>« pour qu'on ait une vraie progression qui soit une progression qui tienne compte des apports théoriques qui eux aussi sont crescendo »</p> <p>« la capacité de l'étudiant à mûrir les choses, à se les approprier, à grandir avec tout ça, à prendre en compte ses responsabilités, ses futures responsabilités, du coup, à se remettre dans ce rôle, dans cette posture »</p> <p>«c'est essentiel, parce que tu peux être un excellent professionnel avec des compétences techniques, théoriques, si t'es pas dans une posture avec une capacité à évaluer, à être dans la relation avec les gens, tu ne seras qu'un technicien »</p>	<p>Questionnement sur la progression</p> <p>Situation de l'apprenant</p> <p>Apprentissage</p>	
<p><b>200-216</b></p>	<p>C : Juste pour rebondir par rapport à ce que tu dis, avant de passer à la question suivante, au diplôme d'Etat, il est demandé aux jurys d'évaluer l'acquisition des compétences à égalité entre le collectif et l'individuel, juste pour précision, donc je sais pas si par rapport à ce que tu viens de dire ça peut...</p> <p>B : oui sur l'aspect stratégique ?</p> <p>C : Oui ou sur l'aspect des priorités, des contenus, le fait de terminer la troisième année par l'individuel, sauf par rapport à ce</p>			

	<p>que peut être, si j'ai bien compris ta conviction qui est de dire qu'aujourd'hui y'a encore 95% du travail qui se fait en individuel donc il est peut-être préférable de...</p> <p>B : Ca durera peut-être pas ! Le service social de demain c'est sûr que c'est pas le service social d'il y a 20 ans. Et c'est en ça que la polyvalence d'aujourd'hui n'existera plus dans 20 ans. C'est sûr. Dans les années 80, quand en région parisienne, a été inventée la polyvalence de secteur, c'est quelque chose qui faisait référence à un besoin de l'époque. Aujourd'hui, on est sur des aspects techniques, législatifs, de plus en plus précis, avec des politiques sociales de plus en plus complexes, avec des dispositifs de plus en plus complexes, avec une société qui a évolué, des attentes des gens qui sont différentes, dans une société qui conduit à de l'immédiateté, avec une crise économique qui fait que les gens sont en souffrance, tout ça fait que l'organisation doit être repensée. Je suis persuadé que la polyvalence de secteur, si on se revoit quand tu seras en master 25 (rires), je te dirai « tu vois je t'avais dit ça en 2013 »...</p>	<p>« Dans les années 80, quand en région parisienne, a été inventée la polyvalence de secteur, c'est quelque chose qui faisait référence à un besoin de l'époque »</p> <p>« Aujourd'hui, on est sur des aspects techniques, législatifs, de plus en plus précis, avec des politiques sociales de plus en plus complexes, avec des dispositifs de plus en plus complexes, avec une société qui a évolué, des attentes des gens qui sont différentes, dans une société qui conduit à de l'immédiateté, avec une crise économique qui fait que les gens sont en souffrance »</p>	<p>Etat des lieux individuel / collectif</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
217-226	<p>C : Et puis c'est enregistré !</p> <p>B : C'est enregistré, tu vois elle n'existe plus. Je comprends bien</p>	<p>« je ne sais pas quelle est la sensibilité sur cette</p>	<p>Appréhension des réalités</p>	<p>Institutions et Interactions terrain</p>



	<p>ce que tu dis, après je ne sais pas quelle est la sensibilité sur cette question-là des professionnels qui sont au jury. C'est-à-dire que les professionnels de terrain, AS, pour majorité sont dans l'individuel. Quelle est leur sensibilité et leur attente sur la compétence de l'étudiant qu'il a en face de lui ?</p> <p>C : C'est toute la question, c'est pour cette raison qu'au D.E il y a une réunion d'harmonisation qui a lieu avant le déroulement des épreuves pour bien redire à chacun cet impératif là.</p> <p>B : Au-delà de ça, comment un professionnel qui lui-même exerce à 95% dans l'individuel, dont pour certains, sont très peu formés au collectif, va être en capacité d'évaluer, sans qu'il y soit sensible, quelque chose de collectif. Moi je veux bien qu'on m'en parle.</p>	<p>question-là des professionnels qui sont au jury »</p> <p>« les professionnels de terrain, AS, pour majorité sont dans l'individuel »</p> <p>« comment un professionnel qui lui-même exerce à 95% dans l'individuel, dont pour certains, sont très peu formés au collectif, va être en capacité d'évaluer, sans qu'il y soit sensible, quelque chose de collectif. »</p>	<p>institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Posture de tuteur</p>	<p>/ centre de formation</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
227-247	<p>C : quelle connaissance as-tu du public que tu accueilles, donc les étudiants aujourd'hui en formation?</p> <p>B : (silence 5 secondes). A part savoir ce qu'est un étudiant au regard de ce que j'ai été, je pense que je n'ai pas d'autres connaissances sur ce public là. EUhhhh, un étudiant, si on considère que c'est d'abord un adulte en formation, on va le considérer comme un adulte d'abord, on va savoir aussi, pour</p>	<p>« A part savoir ce qu'est un étudiant au regard de ce que j'ai été, je pense que je n'ai pas d'autres connaissances sur ce public là »</p> <p>« un adulte en formation, on va le considérer comme un adulte d'abord »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Posture de tuteur</p>	<p>Accompagnement tutorial</p>

	<p>l'avoir vécu, et là je reparle aussi de l'alternance et donc du stage, que la période de stage c'est un moment où tu es dans une situation où, le mot est peut-être pas adapté, mais dans une situation de faiblesse, dans le sens où il y a un rapport inévitable...enfin je veux dire moi c'est pas du tout comme que je me situe, mais forcément que t'as un rapport euh, où l'étudiant il est là pour apprendre et il sait qu'on l'évalue à la fin. Inévitablement y'a un rapport qui se crée presque de dominant/dominé pour un peu illustrer les choses. Alors je sais que ça existe, en tout cas moi je me situe pas du tout la dessus, je me situe sur un niveau euh, de futur collègue et je crois beaucoup à ce que le climat, la relation que tu y mets, c'est-à-dire permettre à l'étudiant d'être en toute quiétude sur son lieu de stage pour qu'il se révèle tel qu'il est vraiment, après voilà par rapport à ce que je connais pour aller sur le cœur de ta question, sur ce qui se passe dans le cheminement de l'étudiant dans l'apprentissage, c'est quelque chose que je connais pas, et qui serait peut-être intéressant à développer, pour que le formateur terrain, il ait aussi en tête tout ce qui se passe au moment où on apprend. On étudie les chamboulements, tu vois plein d'chose... parce qu'être étudiant quand tu as à 20 ans, c'est pas pareil qu'être étudiant quand tu as 40 ans, y'a aut'chose, tu vois, y'a d'autres enjeux, y'a aussi, y'a d'autres choses qui sont compliquées... ben voilà, bon j'pense que c'est assez limité comme connaissance..</p>	<p>« la période de stage c'est un moment où tu es dans une situation [...] de faiblesse »</p> <p>« t'as un rapport euh, où l'étudiant il est là pour apprendre et il sait qu'on l'évalue à la fin »</p> <p>« y'a un rapport qui se crée presque de dominant/dominé pour un peu illustrer les choses [...]cas moi je me situe pas du tout la dessus »</p> <p>« je me situe sur un niveau euh, de futur collègue et je crois beaucoup à ce que le climat, la relation que tu y mets, c'est-à-dire permettre à l'étudiant d'être en toute quiétude sur son lieu de stage pour qu'il se révèle tel qu'il est vraiment »</p> <p>« par rapport à ce que je connais pour aller sur le cœur de ta question, sur ce qui se passe dans le cheminement de l'étudiant dans l'apprentissage, c'est quelque chose que je connais pas »</p> <p>« qui serait peut-être intéressant à développer, pour que le formateur terrain, il ait aussi en tête tout ce qui se passe au moment où on apprend »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Processus de formation</p> <p>Processus de formation</p>	
--	--	---	--	--

		« parc'qu'être étudiant quand tu as à 20 ans, c'est pas pareil qu'être étudiant quand tu as 40 ans, y'a aut'chose, tu vois, y'a d'autres enjeux »	Situation de l'apprenant	
248- 271	<p>C : D'accord, donc la question qu'j'avais ensuite, tu y as répondu partiellement, mais j'te la pose quand même, en quoi consiste selon toi ton rôle de tuteur ?</p> <p>B : alors ça veut dire, alors, d'abord, de permettre les apprentissages, ça c'est évident. C'est d'abord de permettre à l'étudiant, enfin... au stagiaire de se sentir à l'aise, à sa place d'étudiant, de stagiaire et surtout d'avoir en tête que c'est un futur professionnel et qu'c'est à ce titre qu'il est là. Donc, je suis là pour l'aider, pour l'accompagner, pour le soutenir. Mais aussi, je suis là pas pour l'épargner dans le sens, où c'est pas parce qu'il y a une situation extrêmement complexe que je vais pas lui proposer cette situation. Donc le mettre dans la réalité des choses, mais surtout de lui permettre d'être tel qu'il sera, parce qu'il sera en toute confiance, sans se sentir jugé, sans se sentir évalué sans arrêt. J'ai le souvenir d'une étudiante... qui ... ça m'avait fait écho... qui systématiquement allait passer ses coups de téléphone dans un autre bureau. Alors certains diront que j'parle fort que j'suis au téléphone.... Mais, à ce moment-là, je n'étais pas au téléphone. Je ne pouvais pas parasiter son échange téléphonique. Et donc j'avais posé la question... j'avais dit : « j'ai juste une</p>	<p>« permettre les apprentissages, ça c'est évident »</p> <p>« permettre à l'étudiant, enfin... au stagiaire de se sentir à l'aise, à sa place d'étudiant, de stagiaire et surtout d'avoir en tête que c'est un futur professionnel et qu'c'est à ce titre qu'il est là »</p> <p>« , je suis là pour l'aider, pour l'accompagner, pour le soutenir [...]Je suis là pas pour l'épargner [...]Donc le mettre dans la réalité des choses «</p> <p>« lui permettre d'être tel qu'il sera, parce qu'il sera en toute confiance, sans se sentir jugé, sans se sentir évalué sans arrêt »</p>	<p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p>	Accompagnement tutoral

	<p>petite question à te poser... j'ai remarqué que tu vas toujours passer tes coups de téléphone dans un autre bureau.... Tu peux m'expliquer pourquoi ? » Et là s'tu veux elle était un peu mal à l'aise... elle me dit : « ben je sais pas »... et moi je dis : « ben moi je vais me permettre de te le dire, j'ai une hypothèse, tu vas me dire si c'est ça ou pas.. » et je lui avais dit que c'était parce qu'elle craignait qu'on l'entende parler, etc.. ça c'était confirmé donc je j'avais dit, « c'est pas parce que tu vas dire à un moment donné quelque chose qui ne serait pas adapté, que ton stage il est foutu. Tu vois on est dans une démarche d'apprentissage. Et au moins ça me permettra de te dire que c'que tu as dit là c'est pas tout à fait adapté. Et j'suis persuadé que la fois d'après ce s'ra davantage adapté » Voilà donc j'crois que c'est, c'est essentiel donc que l'étudiant pour qu'il puisse donner l'essence même de tout ce qu'il est, il faut qu'il soit en capacité de le faire parce qu'il s'est autorisé à le faire... à être tel qu'il est, donc j'crois qu'c'est d'abord ça...</p>	<p>« c'est essentiel donc que l'étudiant pour qu'il puisse donner l'essence même de tout ce qu'il est, il faut qu'il soit en capacité de le faire parce qu'il s'est autorisé à le faire... à être tel qu'il est, donc j'crois qu'c'est d'abord ça... »</p>	Posture de tuteur	
272-274	<p>C : et il s'est autorisé ou on l'y a autorisé ?</p> <p>B : oui, bon il s'y est autorisé, parce qu'on lui a permis de s'y autoriser. Voilà c'est ça ... oui enfin c'est mieux dit comme tu l'as dit.</p>	<p>« bon il s'y est autorisé, parce qu'on lui a permis de s'y autoriser »</p>	Posture de tuteur	Accompagnement tutorial

<p><b>275-314</b></p>	<p>C : et aussi par anticipation aussi, tu as un peu répondu à la question qu’j’avais prévu te poser... mais j’lâ pose quand même aussi parce que... on peut peut-être élargir aussi : « comment procèdes-tu pour permettre la progression de l’étudiant que tu accompagnes ? Parc ’qu’en fait le stage qui se déroule en deuxième et troisième année sur plusieurs mois, donc avec les objectifs dont on a parlé tout à l’heure, donc, implique de travailler sur une progression entre le moment où on arrive et l’instant où on r’part ? Donc comment tu t’y prends, comment tu procèdes pour travailler cette progression ?</p> <p>B : alors d’abord, on a les attentes de l’étudiant, on a ensuite les attentes du centre de formation, on a des objectifs qui sont déclinés. De tous les indicateurs qui sont nommés et il y a aussi en général les attentes du formateur terrain. Mêmes si elles sont moins importantes. On part, enfin moi je pars de c’que l’étudiant identifie comme étant ses points forts, ses points faibles. Tu as l’étudiant qui va dire, ben moi mon point fort... c’est l’écrit... super c’est parfait... parce que quand l’écrit est à travailler c’est plus compliqué. Et puis on essaye d’identifier ça, on repart de toutes les missions que nous avons à traiter ici en service social départemental, qu’est-ce que tu connais, qu’est-ce que tu connais pas etc...sur quoi tu aimerais travailler... hop on met dans le livret, on garde et c’est quelque chose qu’on conserve et qu’on ouvre très régulièrement. Quand je dis régulièrement... c’est tous les 15 jours, quand je suis en accueil simple, c’est moi tout seul.</p>	<p>« d’abord, on a les attentes de l’étudiant, on a ensuite les attentes du centre de formation, on a des objectifs qui sont déclinés. De tous les indicateurs qui sont nommés et il y a aussi en général les attentes du formateur terrain Même si elles sont moins importantes »</p> <p>« moi je pars de c’que l’étudiant identifie comme étant ses points forts, ses points faibles »</p> <p>« on repart de toutes les missions que nous avons à traiter ici en service social départemental, qu’est-ce que tu connais, qu’est-ce que tu connais pas etc...sur quoi tu aimerais travailler »</p> <p>« on met dans le livret, on garde et c’est quelque chose qu’on conserve et qu’on ouvre très</p>	<p>Complémentarité</p> <p>Accompagnement</p> <p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
-----------------------	---	--	--	--

	<p>Quand on est plusieurs c'est avec tous les formateurs. On rouvre et on refait le point à partir de tout ce qui est écrit. Et chaque fois on refait une évaluation des points faibles, des points forts et de ce qui doit être travaillé. Si ce qui est à travailler on l'a déjà vu et qu'il l'étudiant est en capacité d'en dire des choses, eh bien effectivement dans le quotidien, dans sa pratique on mesure que désormais c'est quelque chose qu'il maîtrise. On considère qu'il c'est acquis. En tout cas, l'évolution, c'est aussi, nous dans la manière dont on va choisir les choses. On va d'abord lui confier une situation extrêmement simple parce que c'est une famille qu'on connaît. Qu'on sait que c'est quelqu'un, qui a priori, relationnellement devrait être sans difficulté. Parce que c'est une problématique a priori simple... je dis bien a priori... parce que on peut jamais être certain que derrière, il va pas y avoir quelque chose de majeur. Bon voilà et on va progressivement avancer sur l'échelle des difficultés : allant de la situation d'une recherche CAF, par exemple à une situation de protection de l'enfance quand c'est possible. Donc comment je m'y prends, parce que la question c'est «le comment» c'est sur des évaluations régulières, avec un cahier... c'est ce qu'on appelle le contrat de stage, mais bon le contrat qui nous permet régulièrement de faire le point précis sur chaque mission par rapport aux objectifs de l'école, par rapport à ce qui est attendu, d'un savoir être, d'un savoir-faire, d'un savoir-faire faire de l'étudiant. Donc ça nécessite une rigueur importante si tu veux adapter et réadapter. Parce que quand tu fais un point tu as une trajectoire, tu es là, tu</p>	<p>régulièrement. »</p> <p>« On rouvre et on refait le point à partir de tout ce qui est écrit. Et chaque fois on refait une évaluation des points faibles, des points forts et de ce qui doit être travaillé »</p> <p>« l'évolution, c'est aussi, nous dans la manière dont on va choisir les choses. On va d'abord lui confier une situation extrêmement simple parce que c'est une famille qu'on connaît. Qu'on sait que c'est quelqu'un, qui a priori, relationnellement devrait être sans difficulté »</p> <p>« on va progressivement avancer sur l'échelle des difficultés »</p> <p>« «le comment» c'est sur des évaluations régulières, avec un cahier... c'est ce qu'on appelle le contrat de stage, »</p> <p>« ça nécessite une rigueur importante si tu veux adapter et réadapter »</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Apprentissage</p> <p>Apprentissage</p> <p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p>	
--	---	---	---	--

	<p>dois arriver là. Si tu vois qu'à un moment donné tu fais une évaluation que tu es là et que là tu dois réadapter et là tu dois rester sur la trajectoire. Et ça je pense que c'est ce qui permet à l'étudiant de dire quand ça va et quand ça va pas. C'est pas simple de dire à ce moment là quand tu es évalué de dire, eh ben la désolé mais moi je pige pas tout ce qui est RSA et ben là moi je sais pas... bon des fois tu sens que t'as raté quelque chose quand on te dit en Février... enfin un mois avant la fin du stage... « le RSA au fait on fait comment pour le calculer ? »... tu te dis ... j'crois que j'ai raté quelque chose...</p>	<p>« que c'est ce qui permet à l'étudiant de dire quand ça va et quand ça va pas [...] C'est pas simple de dire à ce moment là quand tu es évalué de dire, eh ben la désolé mais moi je pige pas tout »</p> <p>« bon des fois tu sens que t'as raté quelque chose »</p>	<p>Posture de tuteur</p> <p>Accompagnement</p>	
<p><b>315-320</b></p>	<p>C : en tant que tuteur...</p> <p>B : en tant que tuteur... bon en tout cas le comment c'est la seule manière... c'est une rigueur indispensable... c'est la seule manière de gérer... enfin de gérer...de mesurer la progression de l'étudiant...</p> <p>C : hum-hum...</p> <p>B : j'sais pas si ça te satisfait...</p>	<p>« c'est une rigueur indispensable... c'est la seule manière de gérer... enfin de gérer...de mesurer la progression de l'étudiant... »</p>	<p>Accompagnement</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>

<p><b>321-350</b></p>	<p>C : si si... quelle différence... on l'a déjà abordé en fonction du stage de 2<sup>ème</sup> ou 3<sup>ème</sup> année... quelle différence tu mesures dans l'accompagnement de l'étudiant ? Parce que tout à l'heure on a vu que les causes pouvaient être liées au fait qu'il y a davantage de compétence à acquérir dans cette formation sans avoir une durée plus grande. Ça c'était la première cause... et la deuxième cause, tu as évoqué des étudiants brillants, donc au profit de l'étudiant et donc toi en tant que tuteur face à ces deux ... comment en tant que tuteur toi tu procèdes dans l'accompagnement de l'étudiant, dans l'une ou l'autre de ces situations ?</p> <p>B : ben inévitablement... tu as des compétences... enfin... des prédispositions de compréhension, d'analyse à l'écrit, toi quand t'es tuteur, tu peux travailler ... tu peux avancer déjà beaucoup plus vite et aller beaucoup plus loin dans l'analyse des situations. Ben voilà au lieu d'attendre janvier pour rentrer dans de la prévention, tu peux dès décembre... et avoir avec l'étudiant des échanges d'une richesse incroyable. Donc j'ai envie de dire que l'accompagnement, il n'est pas du tout le même. Il ne se formalise pas de la même manière. Il est j'ai envie de dire... c'est presque de l'échange de professionnel à professionnel tellement la richesse elle est de chaque côté. Quand c'est dans l'apprentissage pur... où y'a des difficultés... voilà... j'ai envie de dire, c'est la majorité de étudiants, que moi j'ai vu... et ben, il faut davantage de disponibilité... il faut reprendre les</p>	<p>« tu as des compétences... enfin... des prédispositions de compréhension, d'analyse à l'écrit, toi quand t'es tuteur, tu peux travailler ... tu peux avancer déjà beaucoup plus vite et aller beaucoup plus loin dans l'analyse des situations »</p> <p>« avoir avec l'étudiant des échanges d'une richesse incroyable »</p> <p>« l'accompagnement, il n'est pas du tout le même [...] c'est presque de l'échange de professionnel à professionnel tellement la richesse elle est de chaque côté. »</p> <p>« Quand c'est dans l'apprentissage pur... où y'a des difficultés [...] j'ai envie de dire, c'est la majorité de étudiants, que moi j'ai vu [...] il faut davantage de disponibilité »</p> <p>« Il faut clairement débriefer après chaque</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Accompagnement</p>	
-----------------------	---	--	--	--



	<p>choses. Il faut clairement débriefier après chaque situation, chaque entretien, et parfois même après chaque entretien téléphonique, parce que j'ai le souvenir d'une étudiante... d'une problématique, elle en créait une autre. Mais elle ne me mesurait pas ce qui avait été dit et quelle était la hauteur du problème, quel était le cœur du problème... j crois qu'y a que comme ça que tu permets à l'étudiant d'avancer et de progresser dans l'objectif qu'il soit un professionnel avec quelques compétences.. avec toutes les compétences nécessaires au sortir de sa troisième année, tout en se disant et ça il faut aussi l'accepter quand t'es tuteur... qu'un professionnel qui a 10, 15 20 ans d'expérience, il est ce qu'il est aujourd'hui, parce qu'il a de l'expérience. Il faut aussi accepter qu'au sortir de l'école, quelles que soient tes compétences, au sortir de l'école tu vas devoir apprendre. Je me rappelle aujourd'hui de mon premier poste... j'avais une situation, j'étais complètement déboussolé par cette situation. Et aujourd'hui, je me dis mais « comment ça se fait que t'as pas demandé de TPSE. (tutelle aux prestations) », Mais parce que, que tu sois dans le stage, quelle que soit dans l'alternance la théorie que tu maîtrises, ben, à un moment donné, il n'y a que l'expérience qui te permettra de mesurer, de comprendre les choses etc.</p>	<p>situation, chaque entretien, et parfois même après chaque entretien téléphonique »</p> <p>« j'ai le souvenir d'une étudiante... d'une problématique, elle en créait une autre »</p> <p>« j crois qu'y a que comme ça que tu permets à l'étudiant d'avancer et de progresser dans l'objectif qu'il soit un professionnel avec quelques compétences... avec toutes les compétences nécessaires au sortir de sa troisième année »</p> <p>« un professionnel qui a 10, 15 20 ans d'expérience, il est ce qu'il est aujourd'hui, parce qu'il a de l'expérience »</p> <p>« quelles que soient tes compétences, au sortir de l'école tu vas devoir apprendre »</p> <p>« à un moment donné, il n'y a que l'expérience qui te permettra de mesurer, de comprendre les choses etc. »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Accompagnement</p> <p>Questionnement t sur la progression</p> <p>Processus de formation</p> <p>Processus de formation</p>	
--	---	---	--	--

<p><b>351-376</b></p>	<p>C : Tu viens d'évoquer la situation des étudiants aujourd'hui, tu as dit... il y a une majorité d'étudiants qui semblent présenter des difficultés... ben justement si on fait le lien aujourd'hui avec ton rôle de tuteur, entre autres par rapport à cette difficulté. .. Mais pas seulement dans celle-là ?... par qui et comment es-tu guidé dans cette tâche ?</p> <p>B : par personne... enfin, si je pense qu'on est vraiment en difficulté avec un étudiant on va pouvoir solliciter l'école qui va nous accompagner enfin je suppose sur la pédagogie... la manière à adapter pour accompagner l'étudiant au mieux, mais en dehors de ça, au quotidien on porte la responsabilité de son apprentissage. Enfin je crois...il ne m'est jamais arrivé de contacter l'école... enfin le centre de formation pour des difficultés avec un étudiant... ça m'est arrivé une fois... enfin c'était une étudiante assez particulière. Bon et bien y'a pas de solution qui a été trouvée parce que la formatrice ne partageait pas les mêmes analyses que moi. ...ça m'est arrivé une fois, mais c'était une étudiante assez particulière, bon y'a pas une solution qu'a été trouvée hein, parce que je me rappelle que cette formatrice ne partageait pas du tout la même analyse que moi, pour elle c'était une étudiante plutôt brillante, pour le moins avec des compétences, surement, mais bon, en tout cas pas celles qui étaient exigées pendant les stages quoi. Donc euhhh, je sais qu'il peut y avoir des attentes importantes du centre de formation parce qu'on peut avoir le sentiment, quand tu regardes un peu de</p>	<p>« je pense qu'on est vraiment en difficulté avec un étudiant on va pouvoir solliciter l'école qui va nous accompagner enfin je suppose sur la pédagogie... »</p> <p>«au quotidien on porte la responsabilité de son apprentissage. »</p> <p>« il ne m'est jamais arrivé de contacter l'école... enfin le centre de formation pour des difficultés avec un étudiant... ça m'est arrivé une fois... enfin c'était une étudiante assez particulière»</p> <p>« Bon et bien y'a pas de solution qui a été trouvée parce que la formatrice ne partageait pas les mêmes analyses que moi »</p>	<p>Complémentarité</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Complémentarité</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doute</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
-----------------------	---	--	--	--

	<p>loin les choses, et pour en avoir discuté avec des collègues, qu'une fois que les étudiants sont partis du centre de formation, bah ils sont largués par l'école ! Ils sont largués et du coup tout le monde est largué, et que le canot de sauvetage, bah quand y'en a besoin on n'est pas sûr de le trouver. Alors c'est pas une expérience personnelle, je le redis, je sais pas quel crédit faut y apporter, euh , mais quand tu mets en lien la question précédente, à savoir : « que connais-tu de l'étudiant et de, de voilà, situation particulière de l'apprentissage, et d'un étudiant en difficulté avec tout ce qu'il faut mettre en œuvre, et quand tu dis « je ne sais pas » et que tu as un étudiant en difficulté et que tu sais plus, mais que t'as pas forcément a priori de possibilités d'avoir de l'aide, bah on peut aussi imaginer quand-même que c'est compliqué.</p>	<p>« je sais qu'il peut y avoir des attentes importantes du centre de formation [...] qu'une fois que les étudiants sont partis du centre de formation, bah ils sont largués par l'école ! Ils sont largués et du coup tout le monde est largué, et que le canot de sauvetage, bah quand y'en a besoin on n'est pas sûr de le trouver »</p> <p>« t'as pas forcément a priori de possibilités d'avoir de l'aide, bah on peut aussi imaginer quand-même que c'est compliqué. »</p>	<p>Sens du questionnement sur les écarts et doute</p> <p>Complémentarité</p>	
--	--	--	--	--

<p><b>377-386</b></p>	<p>C : Par rapport à la notion de site qualifiant, le rôle du référent de site qualifiant, parce qu'il y a le référent professionnel, donc le formateur terrain et puis le référent de site qualifiant qui est parfois la même personne qui a les deux casquettes, pas toujours...parce que tout à l'heure on questionnait le fonctionnement de l'alternance, on y avait inclus aussi l'institution, est-ce que l'institution peut jouer un rôle dans ce cadre-là ?</p> <p>B : Globalement non, enfin pas en ce qui nous concerne parce que si je ne me trompe pas, la responsable du site qualifiant est quelqu'un qui est dans la ville X, sur le plan départemental, pour tous les territoires, référente de site qualifiant, on ne la voit jamais, on ne l'a jamais au téléphone, et de surcroît, on n'a pas le droit de l'appeler, donc je vois pas quel rôle elle pourrait jouer. C'est-à-dire que c'est plutôt une dénomination administrative, plutôt qu'une dénomination pédagogique.</p>	<p>« la responsable du site qualifiant est quelqu'un qui est dans la ville X, sur le plan départemental, pour tous les territoires »</p> <p>« on ne la voit jamais, on ne l'a jamais au téléphone, et de surcroît, on n'a pas le droit de l'appeler, donc je vois pas quel rôle elle pourrait jouer »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
-----------------------	--	---	---	---

<p><b>387-413</b></p>	<p>C : D'accord. Ok. Comment pourrais-tu décrire, alors là on sort peut-être de la formation, mais comment pourrais-tu décrire la réalité professionnelle telle que tu la vis aujourd'hui, en tant que professionnel ? Pas en tant que tuteur, en tant que professionnel ? Schématiquement euh...</p> <p>B : La réalité c'est ... (silence 3 secondes), qu'on mesure au quotidien c'est une situation socioéconomique plutôt dégradée, avec des répercussions évidemment sur le plan financier, mais pas simplement, des répercussions sur la sphère familiale, importantes quand-même, avec ce qui n'existe plus et ce qui a existé autrefois, à savoir la cohésion familiale, l'entraide familiale, ça n'existe plus beaucoup, peut-être encore un peu en rural et encore. On a des fragilités qui sont telles que ça peut exploser de part et d'autre. Une institution qui fait avec ce qu'elle peut parce qu'elle a de moins en moins de moyens, avec des économies partout. Il faut faire non pas parce que c'est important mais parce que c'est une vitrine, je parle là des actions collectives parce qu'il n'y a personne de formé, on te demande de faire des actions-co mais je voudrais bien savoir moi sur les 200 et quelques AS du département combien sont formés ? Ceux qui le font c'est parce qu'ils ont envie, parce qu'ils y prennent du plaisir. T'es pas dégagé pour en faire, c'est-à-dire que moi je fais une action collective, deux fois par mois je termine à 21h, pour autant le lendemain j'ai une permanence et à 8h30 je suis là quoi. Donc je fais ça en plus, mais j'ai pas de choses qui me sont</p>	<p>« qu'on mesure au quotidien c'est une situation socioéconomique plutôt dégradée [...] avec ce qui n'existe plus et ce qui a existé autrefois, à savoir la cohésion familiale, l'entraide familiale »</p> <p>« On a des fragilités qui sont telles que ça peut exploser de part et d'autre »</p> <p>« Une institution qui fait avec ce qu'elle peut parce qu'elle a de moins en moins de moyens, avec des économies partout »</p> <p>« c'est une vitrine, je parle là des actions collectives parce qu'il n'y a personne de formé, on te demande de faire des actions-co mais je voudrais bien savoir moi sur les 200 et quelques AS du département combien sont formés ? »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
-----------------------	--	---	---	---

	<p>déchargées. Donc l'action collective c'est quand-même un peu le parent pauvre du service social, et je regrette que du coup euh, ce soit une vitrine, enfin, voilà c'est juste une vitrine. Après, euh, pour faire ce métier faut toujours avoir en tête que toujours avoir envie et avoir des convictions, sinon il faut plus le faire, faut changer, dès lors que t'as plus envie d'écouter les gens parce que tu es fatigué, ce qui est possible, hein, parce que t'as rarement des gens qui t'appellent pour te dire qu'ils vont bien hein, ça arrive mais c'est marginal, eh bien il faut faire autre chose parce que c'est plus possible, tu pourrais être très très vite dans un rapport d'autorité ou autoritaire par rapport aux gens, parce que évidemment hein, du pouvoir tu peux en avoir, c'est évident et l'utiliser d'une manière inadéquate c'est très simple, donc je crois qu'il faut toujours s'interroger sur la difficulté accrue de l'exercice de notre profession et le mettre en corrélation avec la problématique sociétale globale quoi. Voilà, donc euh... voilà.</p>	<p>« Ceux qui le font c'est parce qu'ils ont envie, parce qu'ils y prennent du plaisir. T'es pas dégagé pour en faire, c'est-à-dire que moi je fais une action collective, deux fois par mois je termine à 21h, pour autant le lendemain j'ai une permanence et à 8h30 je suis là quoi. »</p> <p>« l'action collective c'est quand-même un peu le parent pauvre du service social, et je regrette que du coup euh, ce soit une vitrine, enfin, voilà c'est juste une vitrine »</p> <p>« pour faire ce métier faut toujours avoir en tête que toujours avoir envie et avoir des convictions, sinon il faut plus le faire, faut changer »</p> <p>« tu pourrais être très très vite dans un rapport d'autorité ou autoritaire par rapport aux gens, parce que évidemment hein, du pouvoir tu peux en avoir »</p>	<p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Ethique</p> <p>Ethique</p>	
--	--	---	---	--

<p><b>414-431</b></p>	<p>C : Hum hum. A travers mes questions, tu fais des double réponses, mais je pose quand-même la suivante, à laquelle t'as déjà un peu répondu, c'était ta conception du métier d'ASS dans ce contexte. Donc tu l'as dit en partie hein, sur les convictions, la nécessité de toujours avoir envie, d'être à l'écoute euh...</p> <p>B : D'abord, c'est être dans une posture professionnelle, être en capacité d'être dans l'empathie, être en capacité d'être cadrant, parce qu'il faut l'être, être en capacité de dire non, parce qu'aider quelqu'un c'est pas dire oui à tout. Voilà c'est ça. Aider quelqu'un c'est parfois lui dire non. « Bah non Monsieur il n'y aura pas d'aide alimentaire parce que je suis désolé, je ne comprends pas comment sur les 1500€ de revenus que vous avez et les 500€ de charges, je ne comprends pas où sont partis ces 1000€. Si vous ne m'expliquez pas, je ne comprends pas, moi je ne peux pas l'expliquer à une commission. Donc je suis désolé, non je ne peux pas. » Donc voilà, des fois ça permet d'enchaîner du travail, etc. En tout cas c'est la posture, la capacité, la volonté, d'écouter les gens, tu vois, avec un regret de fait, c'est qu'il n'y ait pas de passerelle, parce que des gens usés, il en existe et c'est légitime, ne puissent pas faire autre chose. Tu vois c'est ça le problème. S'il y avait la possibilité pour les gens de faire autre chose, des passerelles qui existent, dans un autre secteur, que les choses soient ouvertes, eh bien il y aurait quand-même je pense beaucoup moins de professionnels en souffrance, et de fait beaucoup moins d'usagers du service social, quelle que soit</p>	<p>« être dans une posture professionnelle, être en capacité d'être dans l'empathie, être en capacité d'être cadrant, parce qu'il faut l'être, être en capacité de dire non, parce qu'aider quelqu'un c'est pas dire oui à tout »</p> <p>« c'est la posture, la capacité, la volonté, d'écouter les gens, tu vois »</p> <p>« avec un regret de fait, c'est qu'il n'y ait pas de passerelle, parce que des gens usés, il en existe et c'est légitime, ne puissent pas faire autre chose »</p>	<p>Ethique</p> <p>Ethique</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
-----------------------	---	--	--	---

	l'institution, hein, en souffrance aussi hein, ils la subissent alors qu'ils ont rien demandé quoi.	« S'il y avait la possibilité [...] il y aurait quand-même je pense beaucoup moins de professionnels en souffrance, et de fait beaucoup moins d'utilisateurs du service social, quelle que soit l'institution, hein, en souffrance aussi hein, ils la subissent alors qu'ils ont rien demandé quoi. »	Appréhension des réalités institutionnelles	
432-439	<p>C : Comment pourrais-tu décrire, c'est un peu une question analogique à la réalité professionnelle, mais comment pourrais-tu décrire toi, la réalité de la formation d'ASS aujourd'hui ? Ce qu'est la formation aujourd'hui de ta place à toi sur le terrain indépendamment des considérations qu'on a évoquées précédemment de tuteur etc., mais là on vient de parler du métier dans ce qu'il est devenu selon toi dans cette réalité économique etc. et la formation, on l'a dit tout à l'heure, a évolué aussi, donc quelle est ta perception de la réalité de la formation aujourd'hui ? Je sais pas si ma question est claire ?</p> <p>B : La réalité de la formation... Si si, c'est que mon cerveau tourne au ralenti là !.</p>			



<p><b>440-455</b></p>	<p>C : On arrive au bout là !</p> <p>B :: Nan nan c'est pas ça, c'est qu'en fait je suis en train d'organiser ma réponse, enfin j'essaie. Du coup ce que j'ai envie de dire, c'est que si je me mets à la place d'un professionnel lambda qui accueille des stagiaires sans avoir de lien avec l'école, il ne va pas mesurer les contenus de ce qui se fait à l'école. Du coup, il pourrait dire de l'école, elle est restée sur des schémas très anciens de ce qui se fait, voilà, le service social c'est beau, c'est comme ça, enfin ce que tout le monde peut rapidement faire comme raccourci, bon. Après, l'extérieur ne connaît pas non plus le travail qui est mis en œuvre à l'école pour bâtir des contenus, pour faire en sorte que les contenus du ... voilà les contenus qui sont enseignés aux étudiants, soient au plus proches de la réalité. La vision que j'ai aujourd'hui, en tout cas ce que je souhaiterais, c'est qu'il y ait davantage pour les professionnels qui le souhaitent de photographies des contenus théoriques aux étudiants parce que la question qu'on peut se poser, que je me pose de fait, c'est est-ce que les étudiants ils ont bien en tête les réalités socioéconomiques, pour ceux qui sont les plus protégés, évidemment, les plus protégés par leur vie, par leur enfance etc. parce qu'ils n'ont pas connaissance de tout ça et quand ils arrivent sur le terrain c'est d'une violence rare pour certains, d'une violence rare. Donc quel éclairage l'école, donne à ces étudiants là des réalités ? (silence 5 secondes). C'est pas extraordinaire comme réponse mais ...</p>	<p>« si je me mets à la place d'un professionnel lambda qui accueille des stagiaires sans avoir de lien avec l'école, il ne va pas mesurer les contenus de ce qui se fait à l'école »</p> <p>« il pourrait dire de l'école, elle est restée sur des schémas très anciens de ce qui se fait, voilà, le service social c'est beau, c'est comme ça »</p> <p>« l'extérieur ne connaît pas non plus le travail qui est mis en œuvre à l'école pour bâtir des contenus [...] soient au plus proches de la réalité »</p> <p>« qu'il y ait davantage pour les professionnels qui le souhaitent de photographies des contenus théoriques aux étudiants [...] c'est est-ce que les étudiants ils ont bien en tête les réalités socioéconomiques »</p> <p>« pour ceux qui sont les plus protégés, évidemment, les plus protégés par leur vie, par leur enfance etc. parce qu'ils n'ont pas connaissance de tout ça et quand ils arrivent sur le terrain c'est d'une violence rare pour certains, d'une violence rare »</p> <p>« quel éclairage l'école, donne à ces étudiants là des réalités ? »</p>	<p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Situation de l'apprenant</p> <p>Processus de formation</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
-----------------------	---	--	---	--

<p><b>456-461</b></p>	<p>C : Nan mais c'est le questionnement qui est le tiens là, j'entends en tout cas dans le discours euh, les contenus théoriques d'un côté après le vécu professionnel qui serait peut-être plus rattaché à la pratique, est-ce que pour toi vraiment, les deux sont dissociés ? C'est-à-dire en centre de formation, vraiment on travaille sur la théorie exclusivement et sur le terrain on travaille...</p> <p>B : ...bah surtout pas ! Nan nan surtout pas, au contraire, ça rejoint un peu ce que je disais en début d'entretien, au contraire...</p>			
<p><b>462-475</b></p>	<p>C : C'est une question de clarification...</p> <p>B : (rires) , j'entends bien, au contraire je considérerai que les choses se font trop comme ça aujourd'hui ! Et que je regrette de ne pas être associé, associé le mot n'est pas juste, mais pour le moins informé, précisément des séquences théoriques des étudiants, pour faire moi des parallèles à mon niveau avec ce qui me semble important de faire. Un exemple : on est dans une situation de prévention ou de protection, parce que c'est ce qui est le plus insécurisant pour tout le monde, pour l'étudiant et pour le professionnel, bah savoir qu'à un moment donné y'a eu un travail qui a été fait sur les situations de maltraitance, les abus sexuels, enfin tu vois ce genre de choses, sur la pratique, sur ...</p>	<p>« je regrette de ne pas être associé, associé le mot n'est pas juste, mais pour le moins informé, précisément des séquences théoriques des étudiants, pour faire moi des parallèles à mon niveau avec ce qui me semble important de faire »</p> <p>« comme quand tu intervies, que tu as une intervention d'un intervenant extérieur à l'école et qu'il y a une formateur qui est présent, il fait lui le</p>	<p>Complémentarité</p> <p>Complémentarité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	voilà ça me permet de faire des parallèles comme quand tu intervies, que tu as une intervention d'un intervenant extérieur à l'école et qu'il y a une formateur qui est présent, il fait lui le lien avec tout ce qui s'est fait par ailleurs. C'est-à-dire que ça permet au tricot d'avoir du sens pour pas avoir de fausses mailles. Bah là c'est pareil je crois, ça faciliterait les choses, pour l'étudiant, peut-être aussi pour le professionnel. Enfin moi en tout cas j'ai cette conviction et je trouve que ce serait une réelle richesse.	lien avec tout ce qui s'est fait par ailleurs. C'est-à-dire que ça permet au tricot d'avoir du sens pour pas avoir de fausses mailles »  « ça faciliterait les choses, pour l'étudiant, peut-être aussi pour le professionnel. Enfin moi en tout cas j'ai cette conviction et je trouve que ce serait une réelle richesse »	Continuité	
<b>476-495</b>	<p>C : Une dernière question pour clore cet entretien, de quelle reconnaissance bénéficies-tu pour ta contribution au processus de formation des étudiants ?</p> <p>B : De mon institution, aucune ! En même temps j'en attends pas, parce que si...personne ne m'a jamais demandé non plus, mon institution de prendre des étudiants, si cette démarche je l'ai souhaitée, que d'accueillir des étudiants, 3 ans après avoir obtenu mon D.E c'est parce que voilà c'est une conviction qui consiste à dire que je souhaite participer à la formation de mes pairs et que je pense que j'ai un intérêt aussi, tu vois une appétence réelle pour transmettre et être dans l'échange interactif avec les étudiants, et que la formation c'est quelque chose d'intéressant, la reconnaissance peut-être, pour ceux dont j'ai encore des nouvelles, bah d'avoir, des étudiants, je crois que c'est celle qui est la plus riche, et puis bon si y'a pas de reconnaissance j'en</p>	<p>« De mon institution, aucune ! [...] c'est une conviction qui consiste à dire que je souhaite participer à la formation de mes pairs et que je pense que j'ai un intérêt aussi, tu vois une appétence réelle pour transmettre et être dans l'échange interactif avec les étudiants »</p> <p>« la reconnaissance peut-être, pour ceux dont j'ai encore des nouvelles, bah d'avoir, des étudiants, je crois que c'est celle qui est la plus riche, et puis bon si y'a pas de reconnaissance j'en demande pas. »</p>	<p>Importance de former</p> <p>Importance de former</p>	Ingénierie de l'alternance

	<p>demande pas. C'est pas ce que j'attends, c'est pas ce qui motive l'accueil de stagiaires. Après je sais aussi que le centre de formation a une forme de reconnaissance par rapport aux professionnels qui prennent des étudiants en stage, alors certes les choses sont peut-être pas nommées telles que mais je suis persuadé que c'est le cas, notamment pour avoir échangé avec une des formatrices, qui m'expliquait qu'effectivement elle avait beaucoup de mal à avoir des terrains de stage et qu'elle était très très reconnaissante à l'égard des professionnels qui en prenaient, mais c'est peut-être quelque chose qu'il faudrait expliciter, en tout cas rendre public. Peut-être ? Mais d'une manière personnelle, voilà, bon. Je le fais pas parce que j'ai envie des fleurs, hein mais aussi parce que c'est aussi un enrichissement pour moi, mais c'est aussi parce que ça m'apporte des choses sûrement, et puis l'idée de participer à la formation de tiers, c'est quelque chose de riche.</p>	<p>« Après je sais aussi que le centre de formation a une forme de reconnaissance par rapport aux professionnels qui prennent des étudiants en stage »</p> <p>« une des formatrices, qui m'expliquait qu'effectivement elle avait beaucoup de mal à avoir des terrains de stage et qu'elle était très très reconnaissante à l'égard des professionnels qui en prenaient, mais c'est peut-être quelque chose qu'il faudrait expliciter, en tout cas rendre public. Peut-être ? »</p> <p>« c'est aussi un enrichissement pour moi, mais c'est aussi parce que ça m'apporte des choses sûrement, et puis l'idée de participer à la formation de tiers, c'est quelque chose de riche. »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Importance de former</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
--	--	---	---	---

<p><b>496-518</b></p>	<p>C : Toujours, juste sur la reconnaissance, donc par rapport aux collègues que tu peux avoir autour de toi, les discours que tu peux entendre justement à ce sujet-là, de collègues peut-être qui n'accueilleraient pas aussi de stagiaires, parce que tu disais que pour toi c'est pas ton moteur, c'est pas ce qui te motive mais peut-être que ça peut avoir de l'importance pour d'autres, est-ce que sur l'aspect de la reconnaissance y'a pas un enjeu réel qui permettrait aussi...</p> <p>B : probablement !</p> <p>C :...qui permettrait aussi de travailler sur la question de l'alternance telle qu'on l'évoque depuis le début quoi, c'est-à-dire sur des rapprochements possibles, dans une meilleure compréhension et connaissance des logiques de chacun, et puis dans un fonctionnement qui rendrait plus évidente la présence de chacun et sa contribution ?</p> <p>B : Alors d'une manière claire et nette, alors c'est sûrement pas le sens de ta question, mais d'une manière claire et nette je suis totalement opposé à une rétribution financière des gens qui accueillent des stagiaires. Parce que, là je vais te dire des candidats il va y en avoir ! Mais pas pour les bonnes raisons. Du coup, certes c'est compliqué d'avoir des terrains de stage aujourd'hui, mais on peut se dire que dans la grande majorité, ceux qui accueillent des stagiaires, c'est qu'ils ont envie de le faire pour X raison, voilà, pour X raison. Après, dès lors que tu</p>	<p>« d'une manière claire et nette je suis totalement opposé à une rétribution financière des gens qui accueillent des stagiaires »</p>	<p>Ethique</p>	
-----------------------	---	---	----------------	--

	<p>as une carotte, bah c'est la carotte que tu veux hein, c'est pas autre chose. Donc du coup, moi j'y suis totalement opposé. Je sais aussi qu'il y a des collègues qui ne prennent pas de stagiaire, parce que l'institution ne reconnaît pas ça. Elle va se vanter l'institution de dire « nous on accueille des stagiaires », mais concrètement, comment l'institution elle valorise ça ? Evidemment pas sur le plan financier, pas en dégageant du temps pour ça, pas en disant « bah toi c'est sur t'as un stagiaire donc du coup, t'as un travail supplémentaire, tu as des choses... » pas du tout ! On a des statistiques, sur lesquels effectivement apparaît une ligne « accueil de stagiaires ». Super... Après voilà.</p>	<p>« Parce que, là je vais te dire des candidats il va y en avoir ! Mais pas pour les bonnes raisons »</p> <p>« certes c'est compliqué d'avoir des terrains de stage aujourd'hui, mais on peut se dire que dans la grande majorité, ceux qui accueillent des stagiaires, c'est qu'ils ont envie de le faire pour X raison, voilà, pour X raison »</p> <p>« Je sais aussi qu'il y a des collègues qui ne prennent pas de stagiaire, parce que l'institution ne reconnaît pas ça. »</p> <p>« On a des statistiques, sur lesquels effectivement apparaît une ligne « accueil de stagiaires ». Super... »</p>	<p>Ethique</p> <p>Ethique</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
<p><b>519-527</b></p>	<p>C : Quand tu dis elle se vante l'institution de quand-même cette possibilité d'accueillir des stagiaires, enfin du fait que ça existe, qu'est-ce que ça apporte ?</p> <p>B : Alors le mot « vanter » est surement inapproprié, alors c'est encore une vitrine, c'est-à-dire que...</p> <p>C : Et ça c'est important ?</p>	<p>« le mot « vanter » est surement inapproprié, alors c'est encore une vitrine »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de</p>

	<p>B : Bah bien sûr, c'est important, j'imagine. C'est important qu'il y ait de l'action collective, c'est important que le département soit un lieu qui soit au cœur de la formation des professionnels, dont lui-même va pouvoir peut-être embaucher certains après, tu vois, enfin oui, dans une institution publique, tout est bon à prendre dès lors que ça valorise son image !</p> <p>C : très bien.</p>	<p>« C'est important qu'il y ait de l'action collective, c'est important que le département soit un lieu qui soit au cœur de la formation des professionnels, dont lui-même va pouvoir peut-être embaucher certains après, tu vois, enfin oui, dans une institution publique, tout est bon à prendre dès lors que ça valorise son image ! »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>formation</p>
--	---	---	--	------------------

## Annexe 4 - Tableau de classification de l'entretien avec Jeanne



N° de ligne	Interactions	Unités de sens	Sous thèmes	Thèmes
1-19	<p>C : J'avais une première question Jeanne, quelles sont les motivations qui t'amènent à accueillir régulièrement des stagiaires en formation ASS ?</p> <p>J : Alors j'dirai que la motivation première c'est d'avoir me remettre en question sur mes pratiques, euhhhhh, enfin y'a deux motivations premières donc j'vais pas les hiérarchiser, mais comme ça prioritairement je dirai me questionner sur mes pratiques parce que je trouve que ça c'est vraiment très intéressant et y'a la transmission du savoir aussi auprès des futurs professionnels que sont les stagiaires, donc pour euhhhh, on va dire euhhhh, ma motivation qui est euh... parce que les deux sont un peu imbriqués donc quand je dis ma motivation première c'est vrai que les deux sont en lien donc quand j'accueille des stagiaires ce qui est intéressant pour moi c'est ce que je te disais c'est de transmettre le savoir mais que ce soit au niveau d'un savoir euh, pratique, que ce soit au niveau d'un savoir global, des connaissances sur tout ce qui est voilà, dispositifs euh, des procédures, mais aussi tout ce qui est de l'ordre du savoir-être, tout ce qui se joue dans la relation et de pouvoir euhh, transmettre quelque chose que j'ai moi-même reçu de mes formateurs et qui m'ont aidé à être la professionnelle que je suis maintenant. Et puis, bah ça m'remet aussi comme j'te disais là en question par rapport au fait que, euh, en m'questionnant sur certaines choses</p>	<p>« la motivation première c'est d'avoir me remettre en question sur mes pratiques [...] ça c'est vraiment très intéressant »</p> <p>« et y'a la transmission du savoir aussi auprès des futurs professionnels que sont les stagiaires »</p> <p>« transmettre le savoir mais que ce soit au niveau d'un savoir euh, pratique, que ce soit au niveau d'un savoir global, des connaissances sur tout ce qui est voilà, dispositifs euh, des procédures, mais aussi tout ce qui est de l'ordre du savoir-être, tout ce qui se joue dans la relation »</p> <p>« et de pouvoir euhh, transmettre quelque chose que j'ai moi-même reçu de mes formateurs et qui m'ont aidé à être la professionnelle que je suis maintenant »</p>	<p>Questionnement de la pratique professionnelle</p> <p>Transmission</p> <p>Transmission</p> <p>Importance de former</p>	Ingénierie de l'alternance

	<p>qui pour moi étaient devenues finalement euh, un peu banales, bah finalement j'm'aperçois que ça peut susciter plein de questionnements auxquels j'avais pas forcément pensé et bah aussi le fait de notre profession c'est de pouvoir aussi se remettre toujours en question sur ce qu'on fait. Donc pour moi ce sont ces deux aspects là qui sont effectivement très importants et qui motivent de fait l'accueil de stagiaires.</p>	<p>« en m'questionnant sur certaines choses qui pour moi étaient devenues finalement euh, un peu banales, bah finalement j'm'aperçois que ça peut susciter plein de questionnements auxquels j'avais pas forcément pensés »</p>	<p>Questionnement de la pratique professionnelle</p>	
20-24	<p>C : D'accord. Depuis combien de temps tu accueilles des stagiaires ?</p> <p>J : Euhhh, je crois que la première année c'était en 2007, et depuis régulièrement depuis cette date-là. Alors là pas cette année parce que je suis en formation donc (rires), j'ai pas pu, j'ai pas eu l'occasion de le faire mais on accueille sur site des stagiaires en ISIC donc je suis amenée aussi à, voilà, proposer mes conseils (rires).</p>			
25-28	<p>C : D'accord. Que penses-tu du fonctionnement de l'alternance qui implique les différents acteurs, toi, ton institution, le centre de formation et l'étudiant ? Qu'est-ce que tu penses du fonctionnement de l'alternance ?</p> <p>J : Du fonctionnement...</p>			

<p><b>29-49</b></p>	<p>C : oui, de la façon dont c'est mis en œuvre...</p> <p>J : Euh... je...trouve que c'est...plutôt...intéressant dans le sens où ça articule théorie/pratique, euh maintenant ce que je regrette c'est qu'il n'y ait pas suffisamment de liens entre l'école, et les attendus de l'école, et euhhhhh, nous ce qu'on peut proposer comme accompagnement au stagiaire, c'est-à-dire , euh j'essaie de reformuler (rires), c'est-à-dire que parfois on peut-être sur des réalités qui peuvent être différentes sur les attendus, sur les, notamment par rapport aux domaines de compétences avec des objectifs quand-même, moi je trouve qui sont extrêmement précis, et parfois euh, nous euh, en tant que référents on n'a pas toujours euh (silence 3 secondes), comment je dirai, notion de ces enjeux là et parfois on peut être confrontés à des appréhensions entre l'école et nous formateurs de terrain, donc ça je dirai que c'est le point un peu négatif (rires), après le point positif c'est que quand il y a un dysfonctionnement, quand y'a quelque chose qui... qu'on se confronte à quelque chose qui, voilà, qui nous questionne, notamment sur le parcours de l'étudiant où certaines difficultés qu'on a pu rencontrer, on a toujours un interlocuteur privilégié et ça, ça c'est bien quoi ! (discours rapide). (rires) Après en termes d'institution et d'organisation euh, nous on est dans quelque chose de très bureaucratique et de très organisationnel très hiérarchique, donc effectivement on est toujours obligés de, d'avoir l'aval de notre chef de service pour pouvoir proposer euh un accueil au stagiaire et parfois c'est vrai</p>	<p>« plutôt...intéressant dans le sens où ça articule théorie/pratique »</p> <p>« ce que je regrette c'est qu'il n'y ait pas suffisamment de liens entre l'école, et les attendus de l'école, et euhhhhh, nous ce qu'on peut proposer comme accompagnement au stagiaire »</p> <p>« parfois on peut-être sur des réalités qui peuvent être différentes sur les attendus, sur les, notamment par rapport aux domaines de compétences avec des objectifs quand-même, moi je trouve qui sont extrêmement précis »</p> <p>« on n'a pas toujours [...] notion de ces enjeux là et parfois on peut être confrontés à des appréhensions entre l'école et nous formateurs de terrain, donc ça je dirai que c'est le point un peu négatif »</p> <p>« le point positif c'est que quand il y a un dysfonctionnement, quand y'a quelque chose [...] qui nous questionne, notamment sur le parcours de l'étudiant où certaines difficultés qu'on a pu</p>	<p>Continuité</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p> <p>Complémentarité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
---------------------	---	---	---	---

	<p>que c'est très très contraignant parce que c'est pas toujours en adéquation avec les réalités de l'école qui recherche des terrains de stage parfois un petit peu en urgence et nous en termes d'institution, comme la chaîne hiérarchique est extrêmement complexe, bah on peut pas toujours répondre (rires), voilà de façon favorable aux attentes de l'école et ça c'est parfois, ça met un petit peu des freins. C'est un peu dommage.</p>	<p>rencontrer, on a toujours un interlocuteur privilégié et ça, ça c'est bien quoi ! »</p> <p>« Après en termes d'institution et d'organisation euh, nous on est dans quelque chose de très bureaucratique et de très organisationnel très hiérarchique, donc effectivement on est toujours obligés de, d'avoir l'aval de notre chef de service pour pouvoir proposer euh un accueil au stagiaire et parfois c'est vrai que c'est très très contraignant parce que c'est pas toujours en adéquation avec les réalités de l'école qui recherche des terrains de stage »</p>	Appréhension des réalités institutionnelles	
50-53	<p>C : D'accord. Donc ça c'est du point de vue de l'institution ?...</p> <p>J : C'est du point de vue de l'institution, tu m'as bien demandé euh...</p> <p>C : Oui tout à fait !</p> <p>J : D'accord (rires).</p>			

<p><b>54-60</b></p>	<p>C : Et par rapport aux étudiants ? Parce que là on a évoqué donc euh, euh, la façon dont la formation est construite aussi et puis euh, euh la place dans l'accompagnement de l'institution, et par rapport à l'étudiant ?</p> <p>J : (silence). C'est-à dire c'est la façon dont euh... parce que tu me parlais de l'articulation qu'il pouvait y avoir entre les professionnels de terrain, les formateurs école et l'institution...</p> <p>C : Oui et puis l'étudiant aussi c'est-à-dire...</p> <p>J : Comment il s'y retrouve ?</p>			
<p><b>61-69</b></p>	<p>C : Oui comme quand tu disais qu'en cas de difficultés on peut avoir un interlocuteur privilégié et c'est vrai que l'étudiant il est au centre de l'accompagnement, donc euh, tel que le dispositif de l'alternance est construit aujourd'hui, bah, quelle est ta perception de la place de l'étudiant dans ce dispositif?</p> <p>J : Ah oui ! Bah euh, moi je le perçois plutôt euh, c'est vrai que toutes les rencontres qu'on a pu faire et l'articulation qu'il y a pu y avoir euh, l'étudiant comme tu dis, a une place centrale, c'est-à-dire c'est lui qui, quand il y a des rencontres tripartites expose un petit peu de là où il en est de l'accompagnement, de...euh c'est ça que tu veux savoir ? Je sais pas si je suis très claire là ? C'est-à-dire que euh...</p>	<p>« c'est vrai que toutes les rencontres qu'on a pu faire et l'articulation qu'il y a pu y avoir euh, l'étudiant comme tu dis, a une place centrale »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>

<p><b>70-87</b></p>	<p>C : C'est la place de l'étudiant dans le dispositif de l'alternance puisqu'on a évoqué euh la façon dont l'alternance est en place par rapport au centre de formation et la façon dont toi tu peux le vivre aussi dans l'accueil des stagiaires, la façon aussi dont l'institution prend une place...</p> <p>J : Du coup c'est difficile ta question, parce que ça renvoie au fait de comment l'étudiant vit les choses et du coup, je suis pas forcément en mesure de moi être (rises) la plus appropriée pour y répondre euh... (rises). Souvent, les retours qu'ils peuvent faire c'est qu'ils y trouvent un intérêt à avoir ces rencontres là, entre professionnel et formateur, euh après, l'articulation théorique et pratique, si c'est là où tu veux en venir, n'est pas toujours comprise. Pour eux, ils ont du mal à faire le lien entre les cours, enfin certains cours, c'est difficile de généraliser, il y a 4 domaines de compétences et du coup, fin voilà, je peux pas toujours euh, euh, pour l'ensemble des domaines de compétences mais c'est souvent difficile pour eux de se projeter entre théorie et pratique professionnelle. Ils y trouvent un intérêt certain dans tout ce qui est euh, tout ce qui est euh (silence 5 secondes), dans tout ce qui est politiques sociales, c'est-à-dire là la théorie elle peut s'appliquer, elle est en lien directement avec ce qu'il se passe sur le terrain, euh après je dirai que dans des approches un peu plus théoriques sur la systémie, voilà, sur l'analyse transactionnelle, voilà des choses de l'ordre de la relation, de l'accompagnement plus théorique, de l'accompagnement des</p>	<p>«comment l'étudiant vit les choses et du coup, je suis pas forcément en mesure de moi être (rises) la plus appropriée pour y répondre »</p> <p>« qu'ils y trouvent un intérêt à avoir ces rencontres là, entre professionnel et formateur, euh après, l'articulation théorique et pratique [...] n'est pas toujours comprise. Pour eux, ils ont du mal à faire le lien entre les cours, enfin certains cours, [...]c'est souvent difficile pour eux de se projeter entre théorie et pratique professionnelle »</p> <p>« Ils y trouvent un intérêt certain [...] dans tout ce qui est politiques sociales, c'est-à-dire là la théorie elle peut s'appliquer, elle est en lien directement avec ce qu'il se passe sur le terrain »</p> <p>« après je dirai que dans des approches un peu plus théoriques sur la systémie, voilà, sur l'analyse transactionnelle, voilà des choses de l'ordre de la</p>	<p>Processus de formation</p> <p>Situation de l'apprenant</p> <p>Processus de formation</p> <p>Processus de formation</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>
---------------------	--	---	---	-----------------------------------

	<p>personnes de manière plus théorique, de ce qui se joue au niveau familial, je dirai que c'est plus difficile pour eux de mettre en mots. Voilà.</p>	<p>relation, de l'accompagnement plus théorique, de l'accompagnement des personnes de manière plus théorique, de ce qui se joue au niveau familial, je dirai que c'est plus difficile pour eux de mettre en mots »</p>		
88-99	<p>C : D'accord. OK. Quelles évolutions as-tu constaté depuis que tu accueilles des étudiants ? Tu disais que c'est depuis 2007, entre 2007 et l'année dernière, puisque tu as suspendu là, quelles évolutions est-ce que tu as constatées ?</p> <p>J : Est-ce qu'il y a eu des évolutions déjà euh... (rires) ?... Après c'est toujours difficile aussi de généraliser euh, après c'est vrai qu'il y a eu la réforme euh... (silence 3 secondes), j'ai pas trouvé vraiment d'évolution, si ce n'est que peut-être au niveau des écrits, où je trouve que les étudiants sont de plus en plus en difficulté au niveau de la rédaction, après je trouve que les motivations, le savoir-être , l'envie professionnelle, voilà les valeurs qui se rapportent à notre profession est toujours présent, en tout c'est quelque chose qui peut être questionné avec les étudiants, c'est quelque chose qui peut être abordé facilement avec eux, donc ce qui fonde un peu les valeurs de la profession, moi voilà j'ai pas constaté d'évolution, non uniquement sur les écrits et leur difficulté encore une fois à mettre en mots les choses (rires).</p>	<p>« c'est vrai qu'il y a eu la réforme euh... (silence 3 secondes), j'ai pas trouvé vraiment d'évolution, si ce n'est que peut-être au niveau des écrits, où je trouve que les étudiants sont de plus en plus en difficulté »</p> <p>« je trouve que les motivations, le savoir-être , l'envie professionnelle, voilà les valeurs qui se rapportent à notre profession est toujours présent [...]voilà j'ai pas constaté d'évolution »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Situation de l'apprenant</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>

<p><b>100-106</b></p>	<p>C : D'accord, donc ça c'est un point que tu soulignes, hein ?</p> <p>J : OUAIS, bah OUI, du coup c'est vrai qu'en en parlant comme ça je dirai que c'est extrêmement, enfin, après c'est difficile aussi de généraliser, parce que chaque cas est particulier, chaque étudiant a ses particularités, donc ouais, non, je généraliserai pas comme ça, mais si je devais dire qu'il y a eu une évolution, ce serait sur les écrits professionnels.</p> <p>C : D'accord. On est sur des perceptions de toute façon, donc c'est toujours...</p> <p>J : Bah oui c'est ça qui ...</p>	<p>« si je devais dire qu'il y a eu une évolution, ce serait sur les écrits professionnels »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>
<p><b>107-130</b></p>	<p>C : Mais c'est toujours intéressant quand même de savoir comment c'est vécu aussi, comment ça peut être perçu, et et justement, par rapport à ce qu'on vient de dire, si on est centrés sur l'alternance, quelles seraient tes attentes ? On a parlé un peu des évolutions, ça semble un peu difficile à appréhender, mais en tout cas à l'avenir, parce que si tu es amenée à réaccueillir des stagiaires après ta formation, euh, quelles seraient tes attentes ?</p> <p>J : Euh... Bah peut-être d'avoir une formation sur comment on accompagne finalement un stagiaire, parce que c'est vrai que là maintenant y'a pas de critères ! On se propose, y'a nos candidatures qui sont remontées par le biais du conseil général, par le biais de notre institution, comme on sait qu'il y a toujours une recherche de terrains de stage (rires) importante par le biais</p>	<p>« d'avoir une formation sur comment on accompagne finalement un stagiaire, parce que c'est vrai que là maintenant y'a pas de critères »</p> <p>« On se propose, y'a nos candidatures qui sont remontées par le biais du conseil général [...]mais finalement sur quels critères, parfois on le sait pas trop bien »</p>	<p>Complémentarité</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>



	<p>de l'école, bah on sait qu'on va être sollicités, mais finalement sur quels critères, parfois on le sait pas trop bien, les attendus on les connaît pas vraiment, quand il y a eu la réforme, on n'a pas forcément été formées, bah voilà, aux nouvelles attentes, parce qu'on est quand même passés de la qualification à la compétence, ce qui est déjà pour moi une évolution, enfin dans ce qu'on recherche aussi , ce qu'on transmet aux étudiants, on n'est pas sur les mêmes objectifs, donc c'est vrai qu'on n'a pas, enfin moi je le ressens comme ça, on n'a pas vraiment été accompagnés dans ce cheminement là et cette réforme là, ce qu'on n'attend plus, j'imagine, enfin ça c'est une représentation, mais voilà on n'attend plus la même chose des étudiants aujourd'hui qu'on attendait y'a 40 ans non plus, enfin voilà, on sait que le travail social s'est professionnalisé, on voit bien qu'il y a des exigences aussi de par les employeurs qui sont plus importantes maintenant, après ce serait bien d'interroger aussi quelqu'un qui recrute les assistants sociaux !!! (rires), mais on voit bien que voilà ça se joue plus en termes de compétences, en termes de répondre à des objectifs, on est beaucoup plus en tout cas sur la visibilité du travail et l'évaluation du travail qu'il y a plusieurs années, donc en ça j'attendrais moi qu'on puisse recevoir peut-être une formation, ou au moins qu'on puisse échanger autour de ça entre les formateurs et puis les professionnels de terrain.</p>	<p>« les attendus on les connaît pas vraiment, quand il y a eu la réforme, on n'a pas forcément été formées [...] qu'on est quand même passés de la qualification à la compétence, ce qui est déjà pour moi une évolution »</p> <p>« ce qu'on transmet aux étudiants, on n'est pas sur les mêmes objectifs [...] on n'a pas vraiment été accompagnés dans ce cheminement là et cette réforme là »</p> <p>« on sait que le travail social s'est professionnalisé, on voit bien qu'il y a des exigences aussi de par les employeurs qui sont plus importantes maintenant »</p> <p>« voilà ça se joue plus en termes de compétences, en termes de répondre à des objectifs, on est beaucoup plus en tout cas sur la visibilité du travail et l'évaluation du travail qu'il y a plusieurs années »</p> <p>« en ça j'attendrais moi qu'on puisse recevoir peut-être une formation, ou au moins qu'on puisse échanger autour de ça entre les formateurs et puis les professionnels de terrain. »</p>	<p>Sens du questionnaire sur les écarts et doutes</p> <p>Sens du questionnaire sur les écarts et doutes</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Sens du questionnaire sur les écarts et doutes</p>	
--	---	--	---	--

<p><b>131-151</b></p>	<p>C : (silence), ouais, pour bien comprendre le, le rôle pour toi des formateurs dans ce cadre-là du changement qui s'est opéré, comment tu le situes pour les formateurs?</p> <p>J : Bah je le situe aussi dans la transmission du savoir. Parce qu'effectivement, vous êtes quand-même beaucoup plus au fait que nous, même si voilà, avant d'accueillir un stagiaire, on se renseigne bien des attendus, de ce qui est exigé, de ce en quoi consiste le stage et puis de savoir aussi où le stagiaire en est de sa formation, quels points il va falloir travailler, tel aspect plutôt qu'un autre, voilà si c'est le positionnement professionnel ou si c'est plutôt le dispositif qu'il faut qu'il appréhende, voilà, mais euh, j'ai oublié ce que je voulais dire ! (rires), mais du coup oui le formateur on attend qu'il nous dise vraiment voilà ce qu'il... peut-être avoir un cadre plus défini des attentes et du coup d'être dans la transmission de savoirs, voilà, en quoi la réforme ça a impacté sur l'accompagnement, pourquoi on ne parle plus de ...on parlait d'accompagnateur, enfin je sais plus le terme exact, mais maintenant on parle de référent sur site, enfin voilà y'a des chose qu'ont quand-même évolué et moi j'ai pas senti vraiment, qu'on pouvait être accompagnés sur les enjeux, pas sur la sémantique ou euh, voilà, mais les enjeux que ça pouvait générer auprès des étudiants, parce que voilà j'ai l'impression que tout le monde peut se prétendre accompagnateur ou se prétendre être référents ou (rires) tous les mots qu'on peut utiliser, mais finalement à un moment donné, se poser, avoir une analyse</p>	<p>« je le situe aussi dans la transmission du savoir »</p> <p>« vous êtes quand-même beaucoup plus au fait que nous, même si voilà, avant d'accueillir un stagiaire, on se renseigne bien des attendus, de ce qui est exigé, de ce en quoi consiste le stage et puis de savoir aussi où le stagiaire en est de sa formation, quels points il va falloir travailler, tel aspect plutôt qu'un autre »</p> <p>« d'être dans la transmission de savoirs, voilà, en quoi la réforme ça a impacté sur l'accompagnement »</p> <p>« on parlait d'accompagnateur [...] maintenant on parle de référent sur site »</p> <p>« moi j'ai pas senti vraiment, qu'on pouvait être accompagnés sur les enjeux, pas sur la sémantique »</p> <p>« j'ai l'impression que tout le monde peut se prétendre accompagnateur ou se prétendre être référents ou (rires) tous les mots qu'on peut utiliser,</p>	<p>Transmission</p> <p>Apprentissage</p> <p>Transmission</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p> <p>Posture de tuteur</p>	<p>Ingénierie de l'alternance</p> <p>Accompagnement tutorial</p> <p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
-----------------------	--	---	---	--

	<p>réflexive sur c'est quoi être formateur aujourd'hui ? dans le monde où on est aujourd'hui, avec le travail social qui évolue, et bah ça je suis pas sûre que tout le monde se questionne là-dessus et c'est en ça en tout cas que j'aimerais que les formateurs de l'école là nous proposent peut-être des temps d'échanges et de réflexion là-dessus, pour résumer ! (rires). Je suis désolée, en parlant je réfléchis aussi donc...</p>	<p>mais finalement à un moment donné, se poser, avoir une analyse réflexive sur c'est quoi être formateur aujourd'hui ? »</p> <p>« avec le travail social qui évolue, et bah ça je suis pas sûre que tout le monde se questionne là-dessus et c'est en ça en tout cas que j'aimerais que les formateurs de l'école là nous proposent peut-être des temps d'échanges et de réflexion là-dessus »</p>	Sens du questionnement sur les écarts et doutes	
152-158	<p>C : Non, non, c'est très clair ! Je vois bien de quoi tu parles.</p> <p>J : C'est pas évident. Hum.</p> <p>C : Euh, donc là on a questionné l'alternance donc maintenant j'aimerais qu'on puisse aller un petit peu plus sur ton rôle de tutrice, de tuteur, formatrice terrain parce que c'est pareil les appellations sont très nombreuses, et je voulais savoir, quelle connaissance tu as toi du public que tu accueilles en stage, les étudiants ? C'est une question très large !</p> <p>J : Bah oui ! Quelle connaissance ?...euh...</p>			
159-170	<p>C : quelle connaissance tu as du public ? Parce que comme dans la relation d'aide, dans l'accompagnement social tu es face à un public que tu as identifié....</p> <p>J : ...c'est une bonne question en parallèle...</p> <p>C : Donc là de la même façon si on faisait un parallèle, dans le</p>			

	<p>cadre de la relation formative, dans l'accompagnement formatif, voilà je te pose la question, quelle connaissance tu penses avoir, c'est à-dire des adultes en formation ?</p> <p>J : hum huml hum, oui, bah , je vais être tout à fait honnête (rires), parce que c'est le but de l'exercice, je t'avouerai que non, je n'ai pas une connaissance énorme du public que j'accueille (rires), si ce n'est ce qu'on peut lire dans les différents articles, à savoir que y'a de moins en moins de candidats aux épreuves de sélection, que peut-être, d'après les témoignages que j'ai, mais ça reste à vérifier, les motivations des étudiants sont moindres, voilà...après c'est vrai que la typologie du public, je suis...</p>	<p>« je vais être tout à fait honnête (rires), parce que c'est le but de l'exercice, je t'avouerai que non, je n'ai pas une connaissance énorme du public que j'accueille »</p> <p>« à savoir que y'a de moins en moins de candidats aux épreuves de sélection, que peut-être, d'après les témoignages que j'ai, mais ça reste à vérifier, les motivations des étudiants sont moindres »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Situation de l'apprenant</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>
171-173	<p>C : Et si tu te fies, euh, à ton expérience de tutrice, c'est-à-dire entre 2007 et 2012, tu as accompagné combien quatre étudiants, trois ?</p> <p>J : Quatre, ouais quatre.</p>			
174-205	<p>C : Donc si tu repenses un petit peu à ces étudiants là en particulier, alors tout à l'heure je posais la question des évolutions, bah là c'est pareil, est-ce qu'entre 2007 e 2012 tu as constaté que les adultes que tu recevais étaient différents...alors</p>			





<p><b>206-207</b></p>	<p>C : Oui, oui.</p> <p>J : Mais nan moi les personnes que j'ai accueillies, pas vraiment d'évolution (rires).</p>	<p>« Mais nan moi les personnes que j'ai accueillies, pas vraiment d'évolution (rires). »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p>	<p>Accompagnement tutorial</p>
<p><b>208-220</b></p>	<p>C : D'accord. Euh, pour toi, en quoi consiste ton rôle de tuteur ? Vaste question aussi...</p> <p>J : Bah, comme avec les gens finalement je te répondrai, parce que pour moi accompagner c'est pouvoir faire un bout de chemin avec la personne, c'est pouvoir faire avec, donc même si dans l'objectif on va exercer la même profession, donc c'est voilà, c'est lui proposer des outils, une pratique, une méthodologie, qui peut lui servir, il peut s'en saisir ou pas, en fonction de ce qu'il est aussi, donc voilà, faire un bout de chemin avec le stagiaire, en essayant de lui faire découvrir euh le maximum d'outils de méthodes, de cas pratiques, de cas concrets, ça et puis la transmission aussi bien, comme je te disais au début, de savoirs théoriques, de savoirs pratiques, de savoir-faire, de savoirs-être, positionnement professionnel... parce que y'a l'explicite, effectivement, on va se coller au RSA, on va décortiquer le dispositif, voilà, mais y'a aussi le comment on se positionne dans la relation avec les autres et ça c'est plus de l'implicite finalement. Je crois qu'on est vraiment sur ces deux champs là. Là où on va pouvoir expliquer des choses et puis y'a des choses</p>	<p>« pour moi accompagner c'est pouvoir faire un bout de chemin avec la personne, c'est pouvoir faire avec »</p> <p>« lui proposer des outils, une pratique, une méthodologie, qui peut lui servir, il peut s'en saisir ou pas, en fonction de ce qu'il est aussi »</p> <p>« faire un bout de chemin avec le stagiaire, en essayant de lui faire découvrir euh le maximum d'outils de méthodes, de cas pratiques, de cas concrets »</p> <p>« ça et puis la transmission aussi bien, comme je te disais au début, de savoirs théoriques, de savoirs pratiques, de savoir-faire, de savoirs-être, positionnement professionnel... »</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Accompagnement</p> <p>Transmission</p>	<p>Accompagnement tutorial</p> <p>Ingénierie de l'alternance</p>

	qui s'expliquent pas (rires).	« y'a l'explicite [...] y'a aussi le comment on se positionne dans la relation avec les autres et ça c'est plus de l'implicite finalement [...]on va pouvoir expliquer des choses et puis y'a des choses qui s'expliquent pas (rires). »	Posture de tuteur	
221- 225	<p>C : C'est-à-dire ?</p> <p>J : Bah, euuhhhhhh, c'est-à-dire... faudrait que je réfléchisse un peu...</p> <p>C :...c'est surtout sur la notion d'implicite là que je voudrais rebondir, parce que tu dis euh, par rapport au dispositif du RSA etc., et puis y'a des choses qui s'expliquent pas ou qui sont implicites ?</p> <p>J : Mais justement comme ça s'explique pas bah euh (rires), c'est difficile à expliquer!!!! Mais euh...</p>	« Mais justement comme ça s'explique pas bah euh (rires), c'est difficile à expliquer!!!! »	Posture de tuteur	Accompagnement tutoral
226- 253	<p>C : ... A quoi tu penses en particulier à ce moment-là ?</p> <p>J : (silence 3 secondes). J pense quand on reçoit, par exemple, quand on reçoit une personne qui présente un problème d'alcoolisme, ou du coup euh, ça va être extrêmement difficile pour elle d'aborder la question, de savoir pour le coup se positionner, fin euh, (soupirs), c'est vrai que c'est difficile parce que c'est pas forcément quelque chose qui s'explique, mais c'est</p>	« c'est difficile parce que c'est pas forcément quelque chose qui s'explique, mais c'est de pouvoir (silence 3 secondes), de pouvoir proposer une écoute [...]d'attention, de bienveillance vis-à-vis de l'autre, et de se mettre dans une posture	Questionnement de la pratique	Ingénierie de l'alternance



	<p>de pouvoir (silence 3 secondes), de pouvoir proposer une écoute, être dans une situation de voilà, ouais d'écoute, de d'attention, de bienveillance vis-à-vis de l'autre, et de se mettre dans une posture professionnelle qui permette cet échange-là, cette réciprocité-là, ne pas être dans le jugement, ne pas être dans le préjugé, voilà, ça y'a des choses qui, je sais que c'est un peu le théoriser, mais y'a des choses qui se jouent que dans la pratique, et y'a que quand on est confronté à des situations comme ça, bon je parle d'alcoolisme, parfois le fait d'être à l'écoute simplement peut renvoyer aussi quelque chose à la personne, fin, la posture physique j'entends, et ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots, c'est vraiment quelque chose qui se vit et qui se perçoit, peut-être de façon implicite, c'est être suffisamment à l'écoute, ben, c'est être suffisamment dans l'empathie, dans l'attention de l'autre, et ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots du coup (rires). Donc c'est vrai que j'ai eu l'occasion de le vivre avec une stagiaire qui m'expliquait « oh la la », parce que c'était une dame qui avait toujours été dans le déni par rapport à l'alcool et qui là se livrait, on sentait que pour elle c'était vraiment difficile et après on a pu échanger avec la stagiaire et elle me dit « oh la la, moi je savais pas du tout, je sais pas comment on peut faire, comment on reçoit ça », c'est vrai que j'ai laissé un long moment de silence à la personne pour exprimer ce qu'elle vivait et elle me dit « moi j'ai du mal à supporter le silence parce que voilà j'avais besoin tout de suite de lui apporter une réponse pour pouvoir essayer de régler le problème », donc du coup je lui</p>	<p>professionnelle qui permette cet échange-là, cette réciprocité-là, ne pas être dans le jugement, ne pas être dans le préjugé »</p> <p>« je sais que c'est un peu le théoriser, mais y'a des choses qui se jouent que dans la pratique »</p> <p>« le fait d'être à l'écoute simplement peut renvoyer aussi quelque chose à la personne, fin, la posture physique j'entends, et ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots, c'est vraiment quelque chose qui se vit et qui se perçoit, peut-être de façon implicite, »</p> <p>« donc du coup je lui disais bah non, rien que le fait de pouvoir en parler à ce moment-là elle s'est sentie en confiance, mais c'est comment on en arrive à là justement... voilà c'est ça ! »</p> <p>« Parce que les étudiants souvent c'est aussi, j'étais certainement comme ça, une question une solution, voilà dans la minute, dans l'instantanéité, dans le monde dans lequel on vit aussi où il faut trouver tout de suite la réponse à la question »</p>	<p>Questionnement de la pratique</p> <p>Questionnement de la pratique</p> <p>Questionnement de la pratique</p> <p>Apprentissage</p>	
--	--	---	---	--

<p>disais bah non, rien que le fait de pouvoir en parler à ce moment-là elle s'est sentie en confiance, mais c'est comment on en arrive à là justement... voilà c'est ça ! Je sais pas si je m'explique bien, mais (rires), du coup ce qui se joue à ce moment-là, et sans pour autant trouver de solution et que ça rentre dans un dispositif quoi. Parce que les étudiants souvent c'est aussi, j'étais certainement comme ça, une question une solution, voilà dans la minute, dans l'instantanéité, dans le monde dans lequel on vit aussi où il faut trouver tout de suite la réponse à la question. Donc c'est en ça que je parle d'implicite aussi.</p> <p>C : D'accord. Ça me paraît clair ! En tout cas il y a une explication sur l'agir professionnel, du coup, hein vraiment sur la question des postures aussi hein, dans ce que tu as évoquée, hein. Par rapport à ce qui se vit pour l'étudiant en stage, si on est centrés sur ton rôle de tutrice là, comment tu procèdes pour permettre la progression de l'étudiant, parce qu'il arrive en stage à un moment donné et puis il repart, si c'est en deuxième ou troisième année, cinq mois après, donc y'a vraiment une idée de la progression, comment tu prépares et comment tu travailles cette progression ?</p> <p>J : Bah déjà y'a l'accueil dans un premier temps, y'a la découverte, bah comme je te disais tout à l'heure, l'institution, les dispositifs, donc y'a vraiment une période préalable où du coup</p>			
---	--	--	--

<p><b>254- 281</b></p>	<p>euh, voilà donc c'est une période plutôt de découverte et puis après euh, moi je fonctionne avec euh...bah voilà on se pose avec l'étudiant en début de stage, on voit quels points il a envie de travailler mais ça ça se fait aussi avec les formateurs de l'école, c'est quoi l'objectif ? Parce que souvent ça a été des troisième année donc c'est aussi l'autonomisation la troisième année (rires), de prendre en charge des situations, voir comment c'est possible, donc c'est vrai que voilà, on se fixe des objectifs et puis on y va progressivement avec une phase de découverte, une phase où voilà on va fonctionner en binôme et puis après je vais lui laisser suffisamment de responsabilités aussi pour qu'il puisse asseoir son positionnement professionnel et je crois que c'est la juste limite, le juste équilibre pardon, entre je suis là, mais en même temps je te laisse un espace de liberté, donc pour moi ouais le rôle d'accompagnateur il se joue là, la relation entre « t'inquiètes pas je te sécurise, mais je te laisse autonome ». Et cette relation entre les deux qui n'est parfois pas simple à trouver, qui équilibre et qui est le fil conducteur de ces 5 ou 6 mois d'accompagnement quoi. Donc en fonction des étudiants, bah effectivement, y'a des fois où c'est plus long (rires), la marge de manœuvre est moins importante au début et elle l'est plus à la fin, y'a des étudiants qui vont être très autonomes très vite, ça c'est toujours en fonction du parcours de chacun, mais en tout cas moi c'est ça que j'ai envie de retenir dans ma fonction d'accompagnatrice, de tutrice, enfin je sais pas comment on peut dire moi, bref peu importe, si cette relation, cette tension entre</p>	<p>« déjà y'a l'accueil dans un premier temps, y'a la découverte, bah comme je te disais tout à l'heure, l'institution, les dispositifs, donc y'a vraiment une période préalable [...]on se pose avec l'étudiant en début de stage, on voit quels points il a envie de travailler mais ça ça se fait aussi avec les formateurs de l'école, c'est quoi l'objectif ? »</p> <p>« c'est aussi l'autonomisation la troisième année (rires), de prendre en charge des situations, voir comment c'est possible, donc c'est vrai que voilà, on se fixe des objectifs et puis on y va progressivement »</p> <p>« on va fonctionner en binôme et puis après je vais lui laisser suffisamment de responsabilités aussi pour qu'il puisse asseoir son positionnement professionnel et je crois que c'est la juste limite, le</p>	<p>Questionnement sur la progression</p> <p>Questionnement sur la progression</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>
----------------------------	---	--	---	-----------------------------------

	<p>espace de liberté et marge de manœuvre, voilà et aussi sécurité et responsabilité qu'on a dans notre rôle quoi. C'est à la fois sécuriser et voilà, parce qu'on sait aussi qu'ils vont être évalués donc euh (rires), y'a aussi la question de l'évaluation à la fin, donc ça ils le savent très bien donc euh...</p>	<p>juste équilibre pardon, entre je suis là, mais en même temps je te laisse un espace de liberté »</p> <p>« le rôle d'accompagnateur il se joue là, la relation entre « t'inquiètes pas je te sécurise, mais je te laisse autonome ». ». Et cette relation entre les deux qui n'est parfois pas simple à trouver, qui équilibre et qui est le fil conducteur de ces 5 ou 6 mois d'accompagnement »</p> <p>« Donc en fonction des étudiants, bah effectivement, y'a des fois où c'est plus long (rires), la marge de manœuvre est moins importante au début et elle l'est plus à la fin »</p> <p>« c'est ça que j'ai envie de retenir dans ma fonction d'accompagnatrice, de tutrice, enfin je sais pas comment on peut dire moi, bref peu importe, si cette relation, cette tension entre espace de liberté et marge de manœuvre, voilà et aussi sécurité et responsabilité qu'on a dans notre rôle quoi »</p> <p>« C'est à la fois sécuriser et voilà, parce qu'on sait aussi qu'ils vont être évalués donc euh (rires), y'a aussi la question de l'évaluation à la fin, donc ça ils le savent très bien »</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Questionnement sur la progression</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p>	
--	--	--	--	--

<p><b>282-288</b></p>	<p>C : Et euh, parmi les étudiants que tu as accueilli en stage, c'était essentiellement deuxième et troisième année ?</p> <p>J : Oui deuxième et troisième année exclusivement.</p> <p>C : Donc tu n'as jamais accueilli de première année ?</p> <p>J : Nan.</p> <p>C : Et euh, est-ce que tu observes une différence dans l'accompagnement ?...</p> <p>J : Entre deuxième et troisième année, bah oui quand même, enfin...un p'tit peu.</p>	<p>«Entre deuxième et troisième année, bah oui quand même, enfin...un p'tit peu »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>
<p><b>289-296</b></p>	<p>C : A quels niveaux ?</p> <p>J : Au niveau de l'assise professionnelle, du positionnement professionnel, en troisième année voilà on est sur des étudiants qui peuvent argumenter pourquoi ils se positionnent comme ça, pourquoi ils font le choix de cet outil là ou de ce dispositif, ou pas, de cette méthode...enfin voilà pourquoi ils proposent une visite à domicile plutôt qu'un rendez-vous au bureau, on est plus sur un cheminement, sur une maturité du positionnement, de l'éthique professionnelle, voilà, on sent qu'il y a eu pas mal de choses de réfléchies, voilà ils ont plus de distance, alors qu'en deuxième année, ils sont plus dans le faire et moins de réflexion, bon ! (rires)</p>	<p>« Au niveau de l'assise professionnelle, du positionnement professionnel, en troisième année voilà on est sur des étudiants qui peuvent argumenter pourquoi ils se positionnent comme ça, pourquoi ils font le choix de cet outil là ou de ce dispositif, ou pas, de cette méthode »</p> <p>« on est plus sur un cheminement, sur une maturité du positionnement, de l'éthique professionnelle, voilà, on sent qu'il y a eu pas mal de choses de réfléchies, voilà ils ont plus de distance »</p>	<p>Questionnement sur la progression</p> <p>Questionnement sur la progression</p>	<p>Accompagnement tutoral</p>

<p><b>297-303</b></p>	<p>C : (rires)</p> <p>J : Si je peux me permettre de généraliser comme ça (rires), ils sont plus « allez on y va, on est plus dans l'action tac tac » voilà, comme je te disais tout à l'heure, un problème « faut tout de suite que je trouve la solution », qu'est-ce qui existe ? Alors ça ils sont curieux, ils vont sur internet, ils essaient de trouver des choses pour permettre de répondre, moi je trouve qu'il y a énormément de curiosité donc c'est plutôt positif, mais alors qu'en troisième année, ils prennent quand même une petite phase de distanciation, de réflexion, on sent qu'il y a une maturité quoi, heureusement !</p>	<p>« comme je te disais tout à l'heure, un problème « faut tout de suite que je trouve la solution », qu'est-ce qui existe ? »</p> <p>« je trouve qu'il y a énormément de curiosité donc c'est plutôt positif, mais alors qu'en troisième année, ils prennent quand même une petite phase de distanciation, de réflexion, on sent qu'il y a une maturité quoi, heureusement ! »</p>	<p>Situation de l'apprenant</p> <p>Questionnement sur la progression</p>	<p>Accompagnement tutorial</p>
<p><b>304-321</b></p>	<p>C : oui ! Et du coup l'accompagnement de cette progression, puisqu'on parle de la progression des étudiants aussi, est-ce que ça modifie aussi ta façon de t'y prendre ou bien est-ce que ça répond aux mêmes exigences que tu évoquais, c'est-à-dire la phase de découverte... ?</p> <p>J : c'est à peu près les mêmes phases, sauf que je vais questionner plus, enfin je vais peut-être renvoyer plus de questions à un deuxième année qu'à un troisième, un troisième année ça va peut-être venir plus de lui-même, c'est-à-dire que j'ai, je pense aux deux derniers étudiants que j'ai reçus mais euh, c'est eux qui me disaient « faut qu'on prenne un temps pour parler, j'ai besoin de parler de telle situation ou telle situation », parce que c'est vrai qu'en plus avec le secteur c'est pas forcément simple, un secteur</p>	<p>« je vais peut-être renvoyer plus de questions à un deuxième année qu'à un troisième, un troisième année ça va peut-être venir plus de lui-même »</p> <p>« je pense aux deux derniers étudiants que j'ai reçus mais euh, c'est eux qui me disaient « faut qu'on</p>	<p>Posture de tuteur</p> <p>Accompagnement</p>	<p>Accompagnement tutorial</p>

	<p>chargé, voilà, les deuxième année, c'est moi qui vais provoquer ces temps-là parce que je suis plus vigilante à ce qu'on puisse avoir ce travail de réflexion voilà, alors que sur les troisième année, voilà, je sais que quand ça roule euh, si on a eu deux ou trois temps d'échanges au départ et que je vois que ça percute pas mal, je sais que c'est bon et (rires), et ils me réclament après donc, c'est vrai que je vais être plus vigilante sur les deuxième année à garder des temps importants de réflexion que sur les troisième ou ça roule, enfin quand ça roule. Moi j'ai pas eu spécialement d'étudiants où ça allait pas, en difficulté, avec des attitudes qui pouvaient être complètement en décalage avec l'exercice de la profession, j'ai toujours eu de la chance (rires), je sais pas si j'ai eu de la chance mais voilà, en tout cas j'ai jamais rencontré de difficultés vraiment, euh...importantes dans l'accompagnement.</p>	<p>prenne un temps pour parler, j'ai besoin de parler de telle situation ou telle situation » »</p> <p>« les troisième année, voilà, je sais que quand ça roule euh, si on a eu deux ou trois temps d'échanges au départ et que je vois que ça percute pas mal, je sais que c'est bon [...] c'est vrai que je vais être plus vigilante sur les deuxième année à garder des temps importants de réflexion »</p> <p>« Moi j'ai pas eu spécialement d'étudiants où ça allait pas, en difficulté, avec des attitudes qui pouvaient être complètement en décalage avec l'exercice de la profession, j'ai toujours eu de la chance »</p>	<p>Posture de tuteur</p> <p>Situation de l'apprenant</p>	
<p><b>322-325</b></p>	<p>C : D'accord... Euh (silence 3 secondes). Comment es-tu guidée ou accompagnée dans cette tâche ?</p> <p>J : (Rires). Euh (silence 3 secondes), bah y'a un référent de l'école, à part ça euhh (rires). A part ça...nan je sais qu'il y a toujours cet interlocuteur qui est le référent, voilà en général y'a une rencontre de début de stage qui se fait en binôme voilà</p>	<p>« bah y'a un référent de l'école, à part ça euhh (rires). A part ça...nan je sais qu'il y a toujours cet interlocuteur qui est le référent, voilà en général y'a une rencontre de début de stage qui se fait en binôme voilà »</p>	<p>Continuité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

<p><b>326-338</b></p>	<p>C : ...donc qui est plus guidante ou accompagnante ?</p> <p>J : Ah oui, nan c'est plus dans l'accompagnement quoi. Ouais ouais c'est plus dans l'accompagnement, après ce qui manque c'est qu'on soit plus formés, qu'on ait moments sur la connaissance du public, parce que ce qui est vrai c'est que ce qui se vérifie auprès des personnes qu'on rencontre au quotidien, ça se vérifie aussi auprès des étudiants, je veux dire quand on n'a pas euh...quand on n'est pas formés à être accompagnateur, on peut pas, enfin, finalement on le fait parce que c'est important pour nous, parce que ça prend du sens pour nous, mais c'est pas conceptualisé quoi, alors que ça mériterait de prendre un peu de.....c'est vrai qu'il y a des temps avec l'école aussi, mais ça fait longtemps que j'y suis pas allée ou des temps de proposés où on réfléchit un peu de façon collective à ce qu'est un accompagnateur ou alors des sujets sur comment on fait quand on rencontre des difficultés avec un stagiaire, je me rappelle d'une fois où il y avait le témoignage des collègues, notamment sur l'attitude, elles parlaient sur la tenue vestimentaire du stagiaire.</p>	<p>« c'est plus dans l'accompagnement [...] après ce qui manque c'est qu'on soit plus formés, qu'on ait moments sur la connaissance du public, parce que ce qui est vrai c'est que ce qui se vérifie auprès des personnes qu'on rencontre au quotidien, ça se vérifie aussi auprès des étudiants »</p> <p>« quand on n'est pas formés à être accompagnateur, on peut pas, enfin, finalement on le fait parce que c'est important pour nous, parce que ça prend du sens pour nous, mais c'est pas conceptualisé »</p> <p>« c'est vrai qu'il y a des temps avec l'école aussi, mais ça fait longtemps que j'y suis pas allée ou des temps de proposés où on réfléchit un peu de façon collective à ce qu'est un accompagnateur ou alors des sujets sur comment on fait quand on rencontre des difficultés avec un stagiaire, je me rappelle d'une fois où il y avait le témoignage des collègues, notamment sur l'attitude, elles parlaient sur la tenue vestimentaire du stagiaire. »</p>	<p>Continuité</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Continuité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p> <p>Accompagnement tutorial</p>
-----------------------	--	--	--	--



<p><b>339-344</b></p>	<p>C : Là tu évoques la journée qu'on propose...</p> <p>J : c'est un souvenir, c'était en collectif, peut-être c'était sur une journée, ouais...</p> <p>C : Parce que tous les ans on propose une journée en février...</p> <p>J : Ouais, bah c'était peut-être à cette occasion là où du coup c'est extrêmement intéressant ces journées où on peut se rencontrer entre accompagnateurs, on peut se raconter des sujets qui nous préoccupent, mais c'est vrai qu'à part cette journée-là finalement ...</p>	<p>« c'est extrêmement intéressant ces journées où on peut se rencontrer entre accompagnateurs, on peut se raconter des sujets qui nous préoccupent, mais c'est vrai qu'à part cette journée-là finalement ... »</p>	<p>Complémentarité</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
<p><b>345-357</b></p>	<p>C : Et comment tu l'expliques toi, cette réalité-là, c'est-à-dire qu'en tant que tuteur finalement, on est investis d'une mission si on se propose, tu le disais tout à l'heure, mais après on est en scène, et on est dans l'accompagnement en tant que tel et finalement CA SE FAIT, mais...</p> <p>J : (rires), ça se fait bah...</p> <p>C : Comment tu l'expliques ça ?</p> <p>J : Ça se fait bah, je pense que c'est lié aussi à l'histoire de la</p>	<p>« je pense que c'est lié aussi à l'histoire de la profession, ben ça a toujours été, ben, y'a toujours eu euh... (silence 5 sec), des stages pratiques [...] on demandait pas aux accompagnateurs d'avoir des compétences particulières, spécifiques, pour pouvoir être accompagnants »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	<p>profession, ben ça a toujours été, ben, y'a toujours eu euh... (silence 5 sec), des stages pratiques voilà, on demandait pas aux accompagnateurs d'avoir des compétences particulières, spécifiques, pour pouvoir être accompagnants, alors qu'en fait voilà c'est comme...c'est comme d'être formateur ! Faut quand-même avoir une approche pédagogique suffisamment euh, pertinente pour pouvoir proposer des choses, alors que là ça se fait parce que ça s'est toujours fait comme ça et que finalement le fonctionnement il perdure sans pour autant qu'on puisse se poser des questions là-dessus. (silence 5 sec). Là j'ai pas de réponse là comme ça...</p>	<p>« alors qu'en fait voilà c'est comme...c'est comme d'être formateur ! Faut quand-même avoir une approche pédagogique suffisamment euh, pertinente pour pouvoir proposer des choses »</p> <p>« ça s'est toujours fait comme ça et que finalement le fonctionnement il perdure sans pour autant qu'on puisse se poser des questions là-dessus. (silence 5 sec) »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	
<p><b>358-381</b></p>	<p>C : Est-ce que selon toi, c'est une question un peu fermée, mais quand tu dis 'on n'a pas de questionnement là-dessus », est-ce que ça le justifierait, est-ce que ça le nécessiterait ?</p> <p>J : oui je pense que oui, je pense que oui, même si on peut tous transmettre, enfin...et encore je sais même pas...je sais même pas... je pense que ça se justifie dans tous les métiers, c'est-à-dire que la pédagogie euh, enfin je veux dire ça se décrète pas quoi (rires), c'est euh (silence 4 sec), c'est quelque chose qui s'acquiert quoi, comme tout. On peut avoir des prédispositions, on peut se sentir à l'aise dans la transmission du savoir, dans la relation à l'étudiant, voilà dans ce qui se joue comme on peut se trouver bien avec l'utilisateur , mais si on n'est pas formés pour accompagner les usagers, enfin justement si, si on est formés pour accompagner les usagers, être autonomes, voilà, pourquoi</p>	<p>« même si on peut tous transmettre, enfin...et encore je sais même pas...je sais même pas... »</p> <p>« c'est-à-dire que la pédagogie euh, enfin je veux dire ça se décrète pas quoi (rires), c'est euh (silence 4 sec), c'est quelque chose qui s'acquiert quoi, comme tout »</p> <p>« On peut avoir des prédispositions, on peut se sentir à l'aise dans la transmission du savoir, dans la relation à l'étudiant, voilà dans ce qui se joue comme on peut se trouver bien avec l'utilisateur , mais si on n'est pas formés pour accompagner les</p>	<p>Transmission</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Posture de tuteur</p>	<p>Ingénierie de l'alternance</p> <p>Accompagnement tutorial</p>

	<p>on le serait pas pour accompagner les étudiants, c'est un peu paradoxal du coup si on questionne un peu la chose (silence 3 sec) et c'est vrai que moi j pense que ça s'est toujours fait comme ça et que finalement peut-être qu'on le questionne comme ça aujourd'hui aussi au regard des domaines de compétences qui se complexifient et qui du coup ont quand même, ont une exigence un peu plus grande, j'ai l'impression, j'ai l'impression. Du coup maintenant avec la réforme et l'introduction de l'ISIC, je vois pour avoir des collègues là qui accueillent des stagiaires en ISIC, je veux dire c'est des collègues qui ne sont pas du tout formés sur la méthodologie de projet, bah euh... parfois moi ça me questionne. Comment on peut...on fait parce que on est dans le faire et on nous explique aussi que c'est en faisant du vélo qu'on va apprendre à faire du vélo, mais ça me questionne quand-même (rires), voilà, c'est-à-dire que comment on peut accompagner des stagiaires ISIC quand on connaît pas la méthodologie de projet ? (silence 3 sec), Ca ouais ça me questionne du coup, voilà. Peut-être plus que dans l'ISAP parce que dans l'ISAP, voilà on est, on a reçu quand même la même formation au minimum même si ça a évolué avec la réforme mais nous on n'a pas été formés à la méthodologie de projet, l'ISIC, on avait un stage de découverte en milieu collectif mais qui devait se faire mais sur 15 jours, donc (rires).</p>	<p>usagers, enfin justement si, si on est formés pour accompagner les usagers, être autonomes, voilà, pourquoi on le serait pas pour accompagner les étudiants, c'est un peu paradoxal du coup si on questionne un peu la chose »</p> <p>« peut-être qu'on le questionne comme ça aujourd'hui aussi au regard des domaines de compétences qui se complexifient et qui du coup ont quand même, ont une exigence un peu plus grande, j'ai l'impression, j'ai l'impression »</p> <p>« avec la réforme et l'introduction de l'ISIC, je vois pour avoir des collègues là qui accueillent des stagiaires en ISIC, je veux dire c'est des collègues qui ne sont pas du tout formés sur la méthodologie de projet, bah euh... parfois moi ça me questionne. Comment on peut... »</p> <p>« on nous explique aussi que c'est en faisant du vélo qu'on va apprendre à faire du vélo, mais ça me questionne quand-même (rires), voilà, c'est-à-dire que comment on peut accompagner des stagiaires ISIC quand on connaît pas la méthodologie de projet ? »</p> <p>« ça me questionne du coup, voilà. Peut-être plus que dans l'ISAP parce que dans l'ISAP, voilà on</p>	<p>Posture de tuteur</p> <p>Etat des lieux individuel / collectif</p> <p>Etat des lieux individuel / collectif</p> <p>Posture de tuteur</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
--	--	---	---	---

		est, on a reçu quand même la même formation au minimum »		
<b>382-405</b>	<p>C : Pour rebondir sur l'exemple de l'ISIC, est-ce que ça ce serait plus du ressort de l'institution finalement de former ses professionnels à la pratique qui est la leur aussi, dans ce contexte là, ou alors est-ce que ce serait plus du ressort du centre de formation, ou des deux ?</p> <p>J : Ouais moi je pense que ça pourrait venir des deux. L'institution parce que du coup faut aussi qu'elle s'adapte voilà aux nouveaux domaines de compétences qui seront les nôtres, même si c'est pas des nouveaux domaines de compétences mais en tout cas c'est formulé comme ça dans la réforme, après peut-être que l'école pourrait voilà, faire un diagnostic aussi auprès des accompagnateurs, pour voir s'il pourrait émerger des centres d'intérêt, s'il pouvait y avoir des manques, des ... voilà, essayer de voir de ce côté-là et puis recenser quitte à faire une journée comme vous faites tous les ans sur quelque chose qui pourrait être généralisable à l'ensemble des gens, enfin de savoir quels intérêts ils auraient à être formé, sur quels thèmes, ou (silence 4sec), après c'est vrai que ça fait aussi partie des compétences de l'institution dans laquelle on travaille hein. Nous on nous demande de mettre en place des projets collectifs parce que c'est la mode, et puis en même temps, j'image un peu, mais en même temps on nous donne pas les moyens de le faire donc euh. La première fois que j'ai entendu parler de méthodologie de projet</p>	<p>« je pense que ça pourrait venir des deux. L'institution parce que du coup faut aussi qu'elle s'adapte voilà aux nouveaux domaines de compétences qui seront les nôtres [...] peut-être que l'école pourrait voilà, faire un diagnostic aussi auprès des accompagnateurs, pour voir s'il pourrait émerger des centres d'intérêt, s'il pouvait y avoir des manques »</p> <p>« puis recenser quitte à faire une journée comme vous faites tous les ans sur quelque chose qui pourrait être généralisable à l'ensemble des gens, enfin de savoir quels intérêts ils auraient à être formé, sur quels thèmes »</p> <p>« après c'est vrai que ça fait aussi partie des compétences de l'institution dans laquelle on</p>	<p>Complémentarité</p> <p>Structuration de l'articulation</p> <p>Appréhension des réalités</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	<p>avec des auteurs comme notamment Boutinet ou des choses comme ça, c'est dans le cadre de la formation, hein, jamais avant on m'avait expliqué les différentes phases de la méthodologie de projet, donc on a beau proposer des actions collectives et les collègues, voilà je veux pas du tout réprimer le travail qu'elles font parce que je trouve que c'est super, mais je veux dire voilà on met en place une action comme un projet vacances famille et qu'on sait pas vers quel objectif on tend, on sait pas quelle évaluation on va en faire, quelle finalité finalement on a, bah du coup le projet bah il a du mal à prendre pied quoi . Donc c'est vrai que, que ce soit du côté de l'école ou de l'institution, peut-être des deux, c'est vrai que les accompagnateurs pourraient avoir comme ça une journée de formation qui pourrait leur permettre de répondre à leurs attentes.</p>	<p>travaille [...] on nous demande de mettre en place des projets collectifs parce que c'est la mode, et puis en même temps, j'image un peu, mais en même temps on nous donne pas les moyens de le faire »</p> <p>« La première fois que j'ai entendu parler de méthodologie de projet avec des auteurs comme notamment Boutinet [...] c'est dans le cadre de la formation, hein, jamais avant on m'avait expliqué les différentes phases de la méthodologie de projet »</p> <p>« voilà je veux pas du tout réprimer le travail qu'elles font parce que je trouve que c'est super, mais je veux dire voilà on met en place une action comme un projet vacances famille et qu'on sait pas vers quel objectif on tend, on sait pas quelle évaluation on va en faire, quelle finalité finalement on a, bah du coup le projet bah il a du mal à prendre pied »</p> <p>« Donc c'est vrai que, que ce soit du côté de l'école ou de l'institution, peut-être des deux, c'est vrai que les accompagnateurs pourraient avoir comme ça une journée de formation qui pourrait leur permettre de répondre à leurs attentes. »</p>	<p>institutionnelles</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Ethique</p> <p>Structuration de l'articulation</p>	<p>Accompagnement tutorial</p>
--	--	--	---	--------------------------------

<p><b>406-412</b></p>	<p>C : D'accord. Comment pourrais-tu décrire la réalité professionnelle telle que tu la vis toi, aujourd'hui ?</p> <p>J : Professionnelle ? En situation euh...</p> <p>C : Oui, en tant qu'assistante de service social...</p> <p>J : pas en situation d'accueil de stagiaire ?</p> <p>C : Non, non, la réalité, ta réalité professionnelle aujourd'hui en tant qu'ASS.</p> <p>J : Ah ouais. C'est très vaste ça comme question (rires).</p>			
<p><b>413-438</b></p>	<p>C : Tu peux répondre ce que tu veux !</p> <p>J : Je pense qu'on tend à quelque chose de plus...comment on va dire ça ?...moi je me questionne beaucoup sur les valeurs fondamentales de la profession aujourd'hui dans un contexte de rationalisation où on demande d'être efficace, d'être rentable, de mesurer nos actions. Et en même temps je me dis que du coup ça va un peu à l'encontre des valeurs de notre profession parce que quoi qu'il en soit c'est bien une profession qui est dans la relation d'aide et qui par ce biais là, ça peut pas être quantifiable quoi, donc voilà aujourd'hui, mon questionnement il est là, comment ça va évoluer dans un monde où le social est vraiment encasté dans le monde économique, donc comment on va réussir à sortir notre épingle du jeu par rapport à ces questionnements là, voilà, moi c'est la réalité qui m'effraie un petit peu dans le cadre de ce</p>	<p>« moi je me questionne beaucoup sur les valeurs fondamentales de la profession aujourd'hui dans un contexte de rationalisation où on demande d'être efficace, d'être rentable, de mesurer nos actions »</p> <p>« ça va un peu à l'encontre des valeurs de notre profession parce que quoi qu'il en soit c'est bien une profession qui est dans la relation d'aide et qui par ce biais là, ça peut pas être quantifiable »</p> <p>« comment ça va évoluer dans un monde où le social est vraiment encasté dans le monde économique, donc comment on va réussir à sortir</p>	<p>Ethique</p> <p>Ethique</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	<p>qu'on peut traverser, avec aussi la complexification des différents dispositifs, on nous demande d'être spécialisés sur énormément de choses, je travaille dans le cadre de la polyvalence donc parfois ça peut être euh, difficile à tout concilier, enfin concilier, voilà donc je me dis comment on, comment est-ce que la profession, voilà comment on va pouvoir faire pour légitimer encore notre action dans ce monde où tout se veut être de plus en plus rationnel. Parce que finalement on nous demande combien de personnes sont rentrées dans le dispositif RSA, combien on a réussi à en faire sortir, mais euh concrètement ce qu'on a fait avec les gens, j'ai l'impression que tout le monde s'en fout quoi (rires) pour être complètement honnête, c'est vrai qu'on est vraiment dans une politique du chiffre, du quantifiable, de rationalisation, d'efficacité, d'efficience, on peut prendre tous les mots qu'on veut, mais on est un petit peu là-dedans, et c'est vrai que ça va à l'encontre de l'essentiel de la profession, mais voilà, je me dis comment quelque part faire légitimer cette profession et est-ce que c'est aussi en lien avec les effectifs qui sont de moins en moins importants de candidats, parce que c'est une profession qui est de moins en moins reconnue, de moins en moins légitimée, voilà, quelle place on a maintenant, aujourd'hui, quel rôle à jouer, parce que je pense aussi qu'il faut être force de proposition, donc c'est aussi un peu à nous de valoriser un peu ce qu'on fait. Donc voilà mes questionnements sur la réalité actuelle des choses (rires).</p>	<p>notre épingle du jeu par rapport à ces questionnements là »</p> <p>« aussi la complexification des différents dispositifs, on nous demande d'être spécialisés sur énormément de choses »</p> <p>« comment on va pouvoir faire pour légitimer encore notre action dans ce monde où tout se veut être de plus en plus rationnel »</p> <p>« j'ai l'impression que tout le monde s'en fout quoi (rires) pour être complètement honnête, c'est vrai qu'on est vraiment dans une politique du chiffre, du quantifiable, de rationalisation, d'efficacité, d'efficience, on peut prendre tous les mots qu'on veut »</p> <p>« c'est aussi en lien avec les effectifs qui sont de moins en moins importants de candidats, parce que c'est une profession qui est de moins en moins reconnue, de moins en moins légitimée »</p> <p>« je pense aussi qu'il faut être force de proposition, donc c'est aussi un peu à nous de valoriser un peu ce qu'on fait. »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Ethique</p>	
--	--	--	--	--

<p><b>439-452</b></p>	<p>C : Tu as évoqué la question des valeurs, j'avais une question qui rejoint un petit peu ça, c'est ta conception du métier aujourd'hui, je sais pas à quel moment tu as obtenu ton D.E ?</p> <p>J : oui bah oui, euh 2005.</p> <p>C : 2005. Entre 2005 et aujourd'hui, le contexte a aussi changé, donc je sais pas, ta conception du métier là aussi dans les grandes lignes, mais tu parles des valeurs...</p> <p>J : Oui, voilà y'a des valeurs qui sont assez euh... quand tu parles de conception y'a des valeurs qui sont fortes c'est-à-dire ce qu'on disait tout à l'heure hein, savoir écouter les autres, savoir être dans une posture de questionnement perpétuel sur l'accompagnement qu'on peut proposer, aussi bien auprès des personnes qu'auprès des étudiants, et puis moi je trouve que c'est une profession qui n'est pas assez valorisée, donc effectivement, ma conception euh, c'est peut-être aussi faire valoir ce qu'on sait faire et puis euh, et puis aussi arrêter de passer aussi (rires) pour les râleurs, les travailleurs sociaux qui sont jamais contents des conditions de travail, qui sont toujours dans la critique euh, critique dans le sens négatif, voilà plutôt se repositionner sur la critique constructive et être force de proposition et valoriser ce qu'on fait au quotidien .</p>	<p>« ... quand tu parles de conception y'a des valeurs qui sont fortes c'est-à-dire ce qu'on disait tout à l'heure hein, savoir écouter les autres, savoir être dans une posture de questionnement perpétuel sur l'accompagnement qu'on peut proposer, aussi bien auprès des personnes qu'auprès des étudiants »</p> <p>« je trouve que c'est une profession qui n'est pas assez valorisée, donc effectivement, ma conception euh, c'est peut-être aussi faire valoir ce qu'on sait faire »</p> <p>« arrêter de passer aussi (rires) pour les râleurs, les travailleurs sociaux qui sont jamais contents des conditions de travail, qui sont toujours dans la critique euh, critique dans le sens négatif »</p>	<p>Ethique</p> <p>Ethique</p> <p>Ethique</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
-----------------------	--	---	--	---



<p><b>453-463</b></p>	<p>C : Comment tu l'expliques ce trait de personnalité général ?!</p> <p>J : (rires) Comment tu dis ?</p> <p>C : Je sais pas un trait de personnalité, qui serait un peu général ?!</p> <p>J : Ouais, nan, mais ça c'est aussi l'histoire beaucoup qu'on porte, c'est-à-dire être dans la revendication, cette logique qui s'inscrit dans l'histoire du bénévolat de la profession, du don de soi, ou sans forcément être très professionnaliste, je sais pas si ça se dit, professionnalisable ? (rires), mais nan moi je crois que c'est justement en allant vers les compétences reconnues et reconnaissables aussi, parce que pour être reconnues, faut aussi savoir se faire reconnaître, donc je pense que c'est en allant là-dessus qu'on pourra légitimer notre profession et notre pouvoir d'action auprès des politiques notamment, parce que je pense qu'il y a encore du chemin à faire à ce niveau-là.</p>	<p>« c'est aussi l'histoire beaucoup qu'on porte, c'est-à-dire être dans la revendication »</p> <p>« je crois que c'est justement en allant vers les compétences reconnues et reconnaissables aussi, parce que pour être reconnues, faut aussi savoir se faire reconnaître, donc je pense que c'est en allant là-dessus qu'on pourra légitimer notre profession et notre pouvoir d'action auprès des politiques notamment »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Ethique</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
<p><b>464-478</b></p>	<p>C : Donc c'est ça, être reconnu et que ce soit reconnaissable, pour toi aujourd'hui ce n'est pas le cas ?</p> <p>J : Nan, je crois pas. Pas encore nan. Est-ce que ça l'a été ? Ça l'est plus, j'en sais rien. En tout cas oui c'est une profession qui n'est pas suffisamment reconnue.</p> <p>C : Et qu'est-ce qu'on pourrait en attendre de cette</p>	<p>« En tout cas oui c'est une profession qui n'est pas suffisamment reconnue »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	<p>reconnaissance si elle se produisait ?</p> <p>J : Bah travailler mieux avec les politiques notamment, de pouvoir se comprendre, je pense que ça pourrait être important, parce que les élus qui renvoient « les AS on sait pas ce qu'elles font », voilà, en terme de lisibilité. Et puis je pense voilà, pouvoir à un moment donné se poser et parler des mêmes choses, de mettre les mêmes mots sur ce qu'on fait, sur ce qu'on dit et comment on accompagne les personnes et quelles répercussions ça peut avoir, parce que finalement si on était que des guichets, voilà distribuer que des aides ça coute cher à tout le monde, sauf que tout le travail de prévention qui est fait autour de ça c'est aussi finalement participer à ne pas faire qu'une famille, qu'un enfant soit pris en charge, ça coute extrêmement cher aujourd'hui, donc c'est la dessus qu'il faut être vigilant et essayer de pointer ça auprès des politiques qui entendent ça pas forcément sous cet angle là sans être dans la revendication, ça va jamais ce qui est proposé (rires), les politiques sont nuls, je pense que ça c'est pas une image extrêmement positive.</p>	<p>« travailler mieux avec les politiques notamment, de pouvoir se comprendre, je pense que ça pourrait être important, parce que les élus qui renvoient « les AS on sait pas ce qu'elles font », voilà, en terme de lisibilité »</p> <p>« pouvoir à un moment donné se poser et parler des mêmes choses, de mettre les mêmes mots sur ce qu'on fait, sur ce qu'on dit et comment on accompagne les personnes et quelles répercussions ça peut avoir »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	
<p><b>479-486</b></p>	<p>C : Selon toi, qui serait porteur de cette reconnaissance en fait ?</p> <p>J : je pense que...au-delà de ... je sais même pas si on peut appeler ça une reconnaissance, mais c'est une meilleure lisibilité des compétences.</p> <p>C : Une meilleure lisibilité des compétences...</p>	<p>« je sais même pas si on peut appeler ça une reconnaissance, mais c'est une meilleure lisibilité des compétences. »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

	<p>J : Hum, je pense. Et du coup une meilleure lisibilité des compétences, de fait, permet une reconnaissance, enfin moi je pense que c'est un petit peu lié quoi. Ça légitime un peu ton travail et du fait de cette légitimité, ça peut asseoir...enfin voilà ça permet une meilleure reconnaissance de ton travail.</p>	<p>« une meilleure lisibilité des compétences, de fait, permet une reconnaissance, enfin moi je pense que c'est un petit peu lié »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	
<p><b>487-499</b></p>	<p>C : C'est toujours étonnant parce que quand on parle de légitimité du travail, en même temps, cette profession s'exerce avec un diplôme d'Etat donc c'est une profession, pour ce qu'elle est reconnue en tous cas, elle est inscrite dans l'histoire, c'est pas une profession nouvelle... donc la légitimité, je sais pas si on peut faire le lien avec le contexte du travail social aujourd'hui ?</p> <p>J : Oui, je sais pas. Alors oui après y'a un diplôme qui sanctionne ça, après c'est vrai que c'est une profession qu'est toujours entre deux quoi, qui permet à la fois de faire le lien entre les décideurs politiques et puis aussi les revendications d'un public. Donc oui c'est reconnu peut-être à demi-mot à ce niveau-là, mais je suis pas sûre que ce soit reconnu en termes de compétences, l'exercice professionnel. Ça permet de temporiser, de faire le lien entre un public qui en plus est de plus en plus en situation de précarité, donc un public qui a tendance à revendiquer de plus en plus au niveau des procédures, donc ça permet de faire un peu tampon, en ça ça peut être un peu légitimé, après je suis pas sûre qu'on soit légitimé pour ce qu'on fait, sur les compétences, sur , tu vois, c'est peut-être pas très clair...</p>	<p>« c'est vrai que c'est une profession qu'est toujours entre deux quoi, qui permet à la fois de faire le lien entre les décideurs politiques et puis aussi les revendications d'un public »</p> <p>« oui c'est reconnu peut-être à demi-mot à ce niveau-là, mais je suis pas sûre que ce soit reconnu en termes de compétences, l'exercice professionnel »</p> <p>« Ça permet de temporiser, de faire le lien entre un public qui en plus est de plus en plus en situation de précarité, donc un public qui a tendance à revendiquer de plus en plus au niveau des procédures, donc ça permet de faire un peu tampon »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>

<p><b>500-509</b></p>	<p>C : Si, une légitimité de fait par rapport à la fonction, à la profession, mais pas forcément une légitimité dans l'action quoi.</p> <p>J : Voilà c'est ça. Mais aussi parce que je pense qu'on ne sait pas trop se vendre (rires), enfin se vendre, on est dans une société de consommation c'est pour ça que j'emploie ce mot là, mais on ne sait pas aussi faire remonter les choses, donc c'est peut-être à nous voilà d'être force de proposition, de pouvoir un peu faire remonter nos diagnostics de terrain, les attentes du public et de proposer, pourquoi pas, différentes choses pour pallier ces difficultés. Parce qu'on a trop tendance à être dans l'exécution, je parle de ça parce que je travaille au conseil général, y'a beaucoup de politiques descendantes, mais après tout pourquoi on serait pas aussi acteurs de ce que vivent les gens et être dans la proposition !</p>	<p>« Mais aussi parce que je pense qu'on ne sait pas trop se vendre (rires), enfin se vendre, on est dans une société de consommation c'est pour ça que j'emploie ce mot là »</p> <p>« qu'on a trop tendance à être dans l'exécution, je parle de ça parce que je travaille au conseil général, y'a beaucoup de politiques descendantes »</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
<p><b>510-513</b></p>	<p>C : C'est une bonne question !</p> <p>J : Voilà c'est la vision que j'aie de la profession, plutôt dans cette version, plutôt que : on met en place les dispositifs et puis en exécutant ce qui s'impose à nous. Je crois que c'est ça les valeurs que j'ai envie de porter.</p>			
<p><b>514-547</b></p>	<p>C : je réfléchis (rires), ça me fait faire des liens avec d'autres choses ! Une dernière question, parce que j'en avais encore une autre mais tu y as répondu, je te posais la question de la réalité professionnelle que tu percevais aujourd'hui, si tu pouvais la</p>			

	<p>décrire, de la même façon, ça m'intéresserait de savoir comment tu perçois la réalité de la formation aujourd'hui telle qu'elle existe, la formation d'ASS?</p> <p>J : D'accord, ça c'est très intéressant. C'est marrant parce que je me suis attachée un peu à décortiquer la réforme donc j'y vois un peu plus clair, mais je t'avoue que je ne sais pas comment vous faites pour vous y retrouver (rires), j'ai l'impression que c'est quand-même extrêmement complexe, euh, que voilà ça s'est beaucoup modifié par le biais de cette réforme, et que voilà j'ai l'impression que c'est aussi un peu cloisonné, on est par DC, on a des référents de DC, donc voilà et parfois les pauvres parfois l'articulation a du mal à se faire entre les différents domaines de compétences, donc ça je dirai que ça a un peu changé, moi de mon temps c'est vrai qu'on avait des accompagnateurs en global sur les trois ans, qui pouvaient changer, mais voilà on arrivait plus peut-être à faire les liens, là aujourd'hui, mais c'est peut-être aussi parce que je suis extérieure, hein, j'ai du mal parfois, et ce que me renvoient les étudiants, à faire le lien entre les différents domaines de compétences. Après je trouve que ça s'est extrêmement professionnalisé et que du coup, au niveau connaissances théoriques, y'a énormément plus de choses qu'il y avait dans l'ancienne réforme, voilà avec des apports qui sont extrêmement riches. Moi je trouve que tout ce qui est proposé, dispensé euh, par l'école a vraiment un intérêt, notamment tout ce qui est politiques sociales, je trouve que c'est vraiment en lien</p>	<p>«je me suis attachée un peu à décortiquer la réforme donc j'y vois un peu plus clair, mais je t'avoue que je ne sais pas comment vous faites pour vous y retrouver (rires) »</p> <p>« j'ai l'impression que c'est quand-même extrêmement complexe [...]c'est aussi un peu cloisonné, on est par DC, on a des référents de DC, donc voilà et parfois les pauvres parfois l'articulation a du mal à se faire entre les différents domaines de compétences »</p> <p>« de mon temps c'est vrai qu'on avait des accompagnateurs en global sur les trois ans, qui pouvaient changer, mais voilà on arrivait plus peut-être à faire les liens »</p> <p>« ce que me renvoient les étudiants, à faire le lien entre les différents domaines de compétences. Après je trouve que ça s'est extrêmement professionnalisé et que du coup, au niveau</p>	<p>Structuration de l'articulation</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Structuration de l'articulation</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p>	<p>Ingénierie de l'alternance</p> <p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
--	--	---	---	---

	<p>avec l'exercice de la profession quoi. Donc sur la formation en général, je trouve qu'il y a une ouverture euh, sur plein de champs disciplinaires qui sont tout a fait pertinents, et qui du coup questionnent les professionnels, ouverture d'esprit, voilà. L'ISIC c'est aussi quelque chose de nouveau dans ce qui est proposé aux étudiants, alors peut-être juste le bémol ce serait qu'on est peut-être sur quelque chose d'extrêmement délimité, c'est-à-dire qu'il faut un stage ISIC, un stage ISAP, c'est un peu cloisonné je trouve, ça laisse pas beaucoup de marge de manœuvre (rires), et je dirai que c'est un peu pareil au niveau de la rédaction du mémoire, on est sur une méthodologie particulière, euh, fait pas questionner quelque chose de l'ordre de la pratique professionnelle, voilà c'est pour ça que je dis que c'est cloisonné et qui parfois, pour moi peuvent être un peu des freins dans ce que propose l'école ici. Mais nan, sinon en termes d'apports théoriques, moi je trouve que ça s'est drôlement ouvert (rires), y'a beaucoup plus de choses, c'est beaucoup plus riche, ça s'est professionnalisé. Maintenant quand les étudiants, enfin les étudiants qui sortent de l'école ont énormément de champs disciplinaires qui leur ont été proposés, du coup y'a une ouverture d'esprit qui est assez intéressante. Sur les savoirs théoriques fondamentaux, je dirai ça sur la formation. Après faudrait que je réfléchisse un peu plus mais euh</p>	<p>connaissances théoriques, y'a énormément plus de choses qu'il y avait dans l'ancienne réforme »</p> <p>« Moi je trouve que tout ce qui est proposé, dispensé euh, par l'école a vraiment un intérêt, notamment tout ce qui est politiques sociales, je trouve que c'est vraiment en lien avec l'exercice de la profession »</p> <p>« Donc sur la formation en général, je trouve qu'il y a une ouverture euh, sur plein de champs disciplinaires qui sont tout a fait pertinents, et qui du coup questionnent les professionnels, ouverture d'esprit »</p> <p>« L'ISIC c'est aussi quelque chose de nouveau dans ce qui est proposé aux étudiants, alors peut-être juste le bémol ce serait qu'on est peut-être sur quelque chose d'extrêmement délimité, c'est-à-dire qu'il faut un stage ISIC, un stage ISAP, c'est un peu cloisonné je trouve »</p> <p>« je dirai que c'est un peu pareil au niveau de la rédaction du mémoire, on est sur une méthodologie particulière, euh, fait pas questionner quelque chose de l'ordre de la pratique professionnelle »</p>	<p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p> <p>Etat des lieux individuel/collectif</p> <p>Connaissance des contenus de formation</p>	
--	--	---	--	--

<p><b>548-555</b></p>	<p>C : Peut-être pour compléter ton propos, si on fait le lien euh, les deux questions sont parallèles mais on cherche à se rapprocher, la perception du réel aujourd'hui, qui est la tienne hein, dans ton contexte de travail, dans ta réalité de travail, ta perception tout en étant en dehors du centre de formation, mais de la formation aujourd'hui, et puis bah pour compléter, ce serait un peu, la cohérence des deux quoi, c'est-à-dire, est-ce que de ton point de vue, la formation, telle que tu la redécouvres, puisque tu te la réappropries avec les domaines de compétences autrement, est-ce qu'elle te semble être en phase avec la réalité que tu vis toi, au quotidien ?</p> <p>J : hum hum, ouais. ...</p>			
-----------------------	--	--	--	--

<p><b>556-585</b></p>	<p>C : Tu vois, en dehors des apports théoriques, si on se dégage un peu de ça... est-ce que ça se rencontre toujours, donc est-ce que ça prépare bien aussi les étudiants à être sur le terrain ?</p> <p>J : Ouais ouais ouais. Oui la question c'est ça. Moi je pense que c'est l'articulation des deux, c'est-à-dire que les réalités de l'école c'est pas forcément les mêmes réalités que sur le terrain, on ne demande pas à l'école d'être le terrain, et pas au terrain d'être école, donc voilà je pense que voilà... en tout cas je pense que ce qui est important c'est la démarche, la démarche de questionner ça et de pouvoir à un moment se rencontrer pour pouvoir faire le point. Si j'avais quelque chose à dire là-dessus, ce serait vraiment de multiplier les temps de rencontre entre l'école et parfois les attentes, les objectifs, enfin bon tout ce qui ... le projet pédagogique finalement, qu'on a pas nous, en tant qu'accompagnateur de terrain et euh et nous notre réalité. C'est-à-dire que nous notre réalité, là on est confrontés de plus en plus à des problèmes psychiatriques de personnes, on sait pas forcément y faire face, et du coup peut-être aussi vous faire remonter ces nouvelles réalités et comment vous pourriez positionner un enseignement par rapport à ces réalités-là qui sont nouvelles et auxquelles on peut être confrontés de plus en plus. Enfin voilà, c'est se servir des réalités des unes des autres, pour pouvoir articuler et pouvoir proposer, parce que l'intérêt, parce que voilà on travaille tous dans l'intérêt de l'étudiant pour qu'après il puisse aussi servir l'utilisateur, voilà c'est pouvoir mieux</p>	<p>« les réalités de l'école c'est pas forcément les mêmes réalités que sur le terrain, on ne demande pas à l'école d'être le terrain, et pas au terrain d'être école »</p> <p>« je pense que ce qui est important c'est la démarche, la démarche de questionner ça et de pouvoir à un moment se rencontrer pour pouvoir faire le point »</p> <p>« Si j'avais quelque chose à dire là-dessus, ce serait vraiment de multiplier les temps de rencontre entre l'école et parfois les attentes, les objectifs, enfin bon tout ce qui ... le projet pédagogique finalement, qu'on a pas nous, en tant qu'accompagnateur de terrain et euh et nous notre réalité »</p> <p>« notre réalité, là on est confrontés de plus en plus à des problèmes psychiatriques de personnes, on sait pas forcément y faire face, et du coup peut-être aussi vous faire remonter ces nouvelles réalités et comment vous pourriez positionner un enseignement par rapport à ces réalités-là »</p> <p>« on travaille tous dans l'intérêt de l'étudiant pour qu'après il puisse aussi servir l'utilisateur, voilà c'est</p>	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Sens du questionnement</p>	<p>Institutions et Interactions terrain / centre de formation</p>
-----------------------	---	--	---	---



	<p>travailler ensemble finalement et pouvoir être confrontés aux mêmes réalités que ce soit à votre niveau en termes de compétences, qu'est-ce qu'on vous demande de mettre en place là dans la formation dispensée, dans les domaines de compétences et nous comment on peut faire remonter les nouvelles problématiques qu'on a . Voilà je crois que c'est vraiment le croisement de ces différentes réalités selon les différents prismes qui permettent de mieux se connaître, de mieux se comprendre et du coup de proposer quelque chose qui soit plus en adéquation à l'étudiant, c'est comme ça moi du coup que je percevrai les choses. Parce qu'on sait pas quelles exigences au niveau national on vous demande, on sait pas comment vous devez le mettre en œuvre, le projet pédagogique on en sait rien, c'est vrai ! (rires) C'est un peu cloisonné en fait ! Et puis nous, je suis pas sûre que vous soyez au fait complètement des réalités qu'on a , des nouvelles problématiques qu'on rencontre euh, mais je pense pas aussi que, enfin je voudrai pas que tu penses que c'est la faute de l'un ou la faute de l'autre, je crois que c'est vraiment le dialogue, la rencontre qui permet de transcender les représentations, je crois que c'est vraiment ça qui permettra de proposer un accompagnement plus en phase avec les réalités des deux institutions.</p>	<p>pouvoir mieux travailler ensemble finalement et pouvoir être confrontés aux mêmes réalités »</p> <p>« je crois que c'est vraiment le croisement de ces différentes réalités selon les différents prismes qui permettent de mieux se connaître, de mieux se comprendre et du coup de proposer quelque chose qui soit plus en adéquation à l'étudiant »</p> <p>« Parce qu'on sait pas quelles exigences au niveau national on vous demande, on sait pas comment vous devez le mettre en œuvre, le projet pédagogique on en sait rien, c'est vrai ! (rires) C'est un peu cloisonné en fait ! »</p> <p>« je crois que c'est vraiment le dialogue, la rencontre qui permet de transcender les représentations, je crois que c'est vraiment ça qui permettra de proposer un accompagnement plus en phase avec les réalités des deux institutions. »</p>	<p>sur les écarts et doutes</p> <p>Posture de tuteur</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Posture de tuteur</p>	<p>Accompagnement tutorial</p>
--	---	--	--	--------------------------------

## Annexe 5 - Croisement des données

**Tableau 3 - Croisement des données - Entretiens avec Jeanne<sup>145</sup> (EJ) et Boris (EB)**

**Légende : classement par thèmes et sous-thèmes selon les couleurs suivantes**

<b>Ingénierie de l’alternance</b>	<b>Accompagnement tutorial</b>	<b>Institutions et interactions terrain / Centre de formation</b>
<b>Questionnement de la pratique professionnelle</b>  <b>Transmission</b>  <b>Importance de former</b>  <b>Structuration de l’articulation</b>  <b>Durée d’apprentissage</b>	<b>Accompagnement</b>  <b>Apprentissage</b>  <b>Questionnement sur la progression</b>  <b>Posture de tuteur</b>  <b>Situation de l’apprenant</b>  <b>Processus de formation</b>	<b>Connaissance des contenus de formation</b>  <b>Etat des lieux individuel / collectif</b>  <b>Sens du questionnement sur les écarts et doutes</b>  <b>Continuité</b>  <b>Complémentarité</b>  <b>Appréhension des réalités institutionnelles</b>  <b>Ethique</b>

<sup>145</sup> Prénoms fictifs

Thèmes	Sous-thèmes	Unités de sens	N° de lignes
INGENIERIE DE L'ALTERNANCE	Questionnement de la pratique professionnelle	« la motivation première c'est d'avoir me remettre en question sur mes pratiques [...] ça c'est vraiment très intéressant »	EJ 1-19
	Questionnement de la pratique professionnelle	« en m'questionnant sur certaines choses qui pour moi étaient devenues finalement euh, un peu banales, bah finalement j'm'aperçois que ça peut susciter plein de questionnements auxquels j'avais pas forcément pensés »	EJ 1-19
	Questionnement de la pratique professionnelle	« c'est difficile parce que c'est pas forcément quelque chose qui s'explique, mais c'est de pouvoir (silence 3 secondes), de pouvoir proposer une écoute [...] d'attention, de bienveillance vis-à-vis de l'autre, et de se mettre dans une posture professionnelle qui permette cet échange là, cette réciprocité là, ne pas être dans le jugement, ne pas être dans le préjugé »	EJ 226-253
	Questionnement de la pratique professionnelle	« je sais que c'est un peu le théoriser, mais y'a des choses qui se jouent que dans la pratique »	EJ 226-253
	Questionnement de la pratique professionnelle	« le fait d'être à l'écoute simplement peut renvoyer aussi quelque chose à la personne, fin, la posture physique j'entends, et ça c'est vrai que c'est difficile à mettre en mots, c'est vraiment quelque chose qui se vit et qui se perçoit, peut-être de façon implicite, »	EJ 226-253
	Questionnement de la pratique professionnelle	« donc du coup je lui disais bah non, rien que le fait de pouvoir en parler à ce moment-là elle s'est sentie en confiance, mais c'est comment on en arrive à là justement... voilà c'est ça ! »	EJ 226-253
	Questionnement de la pratique professionnelle	« d'un point de vue personnel, accueillir un stagiaire, ça permet [...] de pouvoir questionner sa pratique [...] tu te poses des questions que tu te poses pas forcément et qui peuvent t'amener à te questionner, t'interroger, et parfois même à modifier des choses »	EB 1-16

	Transmission	« et y'a la transmission du savoir aussi auprès des futurs professionnels que sont les stagiaires »	EJ 1-19
	Transmission	« transmettre le savoir mais que ce soit au niveau d'un savoir euh, pratique, que ce soit au niveau d'un savoir global, des connaissances sur tout ce qui est voilà, dispositifs euh, des procédures, mais aussi tout ce qui est de l'ordre du savoir-être, tout ce qui se joue dans la relation »	EJ 1-19
	Transmission	« je le situe aussi dans la transmission du savoir »	EJ 131-151
	Transmission	« d'être dans la transmission de savoirs, voilà, en quoi la réforme ça a impacté sur l'accompagnement »	EJ 131-151
	Transmission	« même si on peut tous transmettre, enfin...et encore je sais même pas...je sais même pas... »	EJ 358-381
	Transmission	« je pestais un petit peu après ces professionnels qui ne s'engageaient pas pour accueillir des stagiaires »	EB 1-16
	Transmission	« qu'en toute logique je dois à mon tour accueillir des stagiaires »	EB 1-16
	Transmission	« y'a une réforme qui est passée par là, donc la réforme elle a précisé des choses avec des contenus qui de mon point de vue sont beaucoup plus précis, en donnant beaucoup plus de compétences, notamment dans l'expertise qui est un mot très très développé »	EB 128-150

	<b>Transmission</b>	« ça et puis la transmission aussi bien, comme je te disais au début, de savoirs théoriques, de savoirs pratiques, de savoir-faire, de savoirs-être, positionnement professionnel... »	EJ 208-220
	<b>Transmission</b>	« c'est plutôt quelque chose de plutôt basique »	EB 1-16
	<b>Transmission</b>	« participer à la formation de ses futurs collègues[...]c'est dans le code de déontologie de l'ASS »	EB 17-23
	<b>Transmission</b>	« l'idée de transmettre, ce dont toi tu as bénéficié, c'est quelque chose qui me semble normal »	EB 17-23

	Importance de former	« et de pouvoir euhh, transmettre quelque chose que j'ai moi-même reçu de mes formateurs et qui m'ont aidé à être la professionnelle que je suis maintenant »	EJ 1-19
	Importance de former	« former ses pairs c'est quelque chose qui est important »	EB 1-16
	Importance de former	« pour le stagiaire c'est importantissime, mais que c'est aussi important pour le professionnel pour éviter de ronronner »	EB 1-16
	Importance de former	« être acteur de la formation de ses futurs collègues, c'est quelque chose qui pour moi est important »	EB 17-23
	Importance de former	« De mon institution, aucune ! [...] c'est une conviction qui consiste à dire que je souhaite participer à la formation de mes pairs et que je pense que j'ai un intérêt aussi, tu vois une appétence réelle pour transmettre et être dans l'échange interactif avec les étudiants »	EB 476-495
	Importance de former	« je considère que la formation par alternance du coup, le terrain et l'école, c'est quelque chose qui est d'une richesse importante »	EB 1-16
	Importance de former	« la reconnaissance peut-être, pour ceux dont j'ai encore des nouvelles, bah d'avoir, des étudiants, je crois que c'est celle qui est la plus riche, et puis bon si y'a pas de reconnaissance j'en demande pas. »	EB 476-495
	Importance de former	« c'est aussi un enrichissement pour moi, mais c'est aussi parce que ça m'apporte des choses sûrement, et puis l'idée de participer à la formation de tiers, c'est quelque chose de riche. »	EB 476-495

	<b>Structuration de l'articulation</b>	« puis recenser quitte à faire une journée comme vous faites tous les ans sur quelque chose qui pourrait être généralisable à l'ensemble des gens, enfin de savoir quels intérêts ils auraient à être formé, sur quels thèmes »	EJ 382-405
	<b>Structuration de l'articulation</b>	« Donc c'est vrai que, que ce soit du côté de l'école ou de l'institution, peut-être des deux, c'est vrai que les accompagnateurs pourraient avoir comme ça une journée de formation qui pourrait leur permettre de répondre à leurs attentes. »	EJ 382-405
	<b>Structuration de l'articulation</b>	«je me suis attachée un peu à décortiquer la réforme donc j'y vois un peu plus clair, mais je t'avoue que je ne sais pas comment vous faites pour vous y retrouver (rires) »	EJ 514-547
	<b>Structuration de l'articulation</b>	« évidemment qu'il y a des choses qui se passent sur le terrain qui nécessitent de la continuité [...] qu'une interruption de la présence du stagiaire met à mal, entre guillemets, son intervention et son implication »	EB 26-44
	<b>Structuration de l'articulation</b>	« l'intérêt que l'étudiant aille à l'école pendant ces périodes de stage [...] je sais bien que c'est important parce qu'il y a des choses qui se travaillent, une prise de recul, une analyse de ce qui se passe, d'une manière individuelle et collective »	EB 26-44
	<b>Structuration de l'articulation</b>	« stratégiquement c'est mieux de faire un stage ISAP en troisième année »	EB 176-199
	<b>Structuration de l'articulation</b>	« de mon temps c'est vrai qu'on avait des accompagnateurs en global sur les trois ans, qui pouvaient changer, mais voilà on arrivait plus peut-être à faire les liens »	EJ 514-547



	<b>Durée d'apprentissage</b>	« si la formation était de 4 ans avec davantage de temps pour que concrètement l'étudiant, il rentre, en fonction de son rythme, dans le cœur du métier [...] parce que utiliser avec lui dans une démarche pédagogique ses difficultés, ce qu'il dit ne pas savoir, pour le faire progresser, ça pourrait être riche »	EB 88-119
	<b>Durée d'apprentissage</b>	« ce que je regrette vraiment aujourd'hui, et donc dans les évolutions dont tu parles, c'est que nous n'ayons pas suffisamment de temps »	EB 1258-150
	<b>Durée d'apprentissage</b>	« Globalement on pourrait dire qu'une 4 <sup>ème</sup> année serait très adaptée »	EB 151-175
	<b>Durée d'apprentissage</b>	« comment tu veux faire rentrer plus de liquide dans une même bouteille ?! »	EB 151-175

Thèmes	Sous-thèmes	Unités de sens	N° de lignes
<b>ACCOMPAGNEMENT</b>  <b>TUTORAL</b>	Accompagnement	« Alors que moi je sais que l'intérêt d'être avec moi il serait réel. »	EB 26-44
	Accompagnement	« moi ce que j'ai constaté [...] c'est que l'étudiant qui n'a pas suffisamment de capacités pour avancer, qui pige vite, il reste à côté quoi »	EB 88-119
	Accompagnement	« Un étudiant qui au bout de 4 mois n'est pas capable d'écrire, c'est un étudiant qui sera en difficulté sur le terrain, parce qu'on n'aura pas le temps malheureusement, et de travailler l'écrit, et de travailler [...] la relation, tu vois la technique de l'entretien, ce n'est pas possible, en 6 mois c'est pas possible »	EB 88-119
	Accompagnement	« moi je pars de c'que l'étudiant identifie comme étant ses points forts, ses points faibles »	EB 275-314
	Accompagnement	« On rouvre et on refait le point à partir de tout ce qui est écrit. Et chaque fois on refait une évaluation des points faibles, des points forts et de ce qui doit être travaillé »	EB 275-314
	Accompagnement	« «le comment » c'est sur des évaluations régulières, avec un cahier... c'est ce qu'on appelle le contrat de stage, »	EB 275-314
	Accompagnement	« ça nécessite une rigueur importante si tu veux adapter et réadapter »	EB 275-314
	Accompagnement	« bon des fois tu sens que t'as raté quelque chose »	EB 275-314
	Accompagnement	« c'est une rigueur indispensable... c'est la seule manière de gérer... enfin de gérer...de mesurer la progression de l'étudiant... »	EB 315-320
	Accompagnement	« avoir avec l'étudiant des échanges d'une richesse incroyable »	EB 321-350
	Accompagnement	« l'accompagnement, il n'est pas du tout le même [...] c'est presque de l'échange de professionnel à professionnel tellement la richesse elle est de	EB 321-350

	Accompagnement	chaque côté. » « Il faut clairement débriefeur après chaque situation, chaque entretien, et parfois même après chaque entretien téléphonique »	EB 321-350
	Accompagnement	« j’crois qu’y a que comme ça que tu permets à l’étudiant d’avancer et de progresser dans l’objectif qu’il soit un professionnel avec quelques compétences... avec toutes les compétences nécessaires au sortir de sa troisième année »	EB 321-350
	Accompagnement	« pour moi accompagner c’est pouvoir faire un bout de chemin avec la personne, c’est pouvoir faire avec »	EJ 208-220
	Accompagnement	« lui proposer des outils, une pratique, une méthodologie, qui peut lui servir, il peut s’en saisir ou pas, en fonction de ce qu’il est aussi »	EJ 208-220
	Accompagnement	« faire un bout de chemin avec le stagiaire, en essayant de lui faire découvrir euh le maximum d’outils de méthodes, de cas pratiques, de cas concrets »	EJ 208-220
	Accompagnement	« on va fonctionner en binôme et puis après je vais lui laisser suffisamment de responsabilités aussi pour qu’il puisse asseoir son positionnement professionnel et je crois que c’est la juste limite, le juste équilibre pardon, entre je suis là, mais en même temps je te laisse un espace de liberté »	EJ 254-281
	Accompagnement	« le rôle d’accompagnateur il se joue là, la relation entre « t’inquiètes pas je te sécurise, mais je te laisse autonome ». ». Et cette relation entre les deux qui n’est parfois pas simple à trouver, qui équilibre et qui est le fil conducteur de ces 5 ou 6 mois d’accompagnement »	EJ 254-281
	Accompagnement	« je pense aux deux derniers étudiants que j’ai reçus mais euh, c’est eux qui me disaient « faut qu’on prenne un temps pour parler, j’ai besoin de parler	EJ 304-321

		de telle situation ou telle situation » »	
	Apprentissage	« quand tu as un stagiaire qui arrive [...] c'est jamais simple [...] quelle que soit son année il va devoir apprendre le même contenu avec plus ou moins de compétences acquises »	EB 45-65
	Apprentissage	« j'ai un peu le sentiment [...] que ce dernier stage, tu vois de 6 mois, est évidemment pas suffisant et que du coup, on n'a presque pas le temps que l'étudiant prenne son temps »	EB 88-119
	Apprentissage	« c'est essentiel, parce que tu peux être un excellent professionnel avec des compétences techniques, théoriques, si t'es pas dans une posture avec une capacité à évaluer, à être dans la relation avec les gens, tu ne seras qu'un technicien »	EB 176-199
	Apprentissage	« on repart de toutes les missions que nous avons à traiter ici en service social départemental, qu'est-ce que tu connais, qu'est-ce que tu connais pas etc...sur quoi tu aimerais travailler »	EB 275-314
	Apprentissage	« on met dans le livret, on garde et c'est quelque chose qu'on conserve et qu'on ouvre très régulièrement. »	EB 275-314
	Apprentissage	« l'évolution, c'est aussi, nous dans la manière dont on va choisir les choses. On va d'abord lui confier une situation extrêmement simple parce que c'est une famille qu'on connaît. Qu'on sait que c'est quelqu'un, qui a priori, relationnellement devrait être sans difficulté »	EB 275-314
	Apprentissage	« on va progressivement avancer sur l'échelle des difficultés »	EB 275-314
	Apprentissage	« vous êtes quand-même beaucoup plus au fait que nous, même si voilà, avant d'accueillir un stagiaire, on se renseigne bien des attendus, de ce qui est exigé, de ce en quoi consiste le stage et puis de savoir aussi où le	EJ 131-151

	Apprentissage	<p>stagiaire en est de sa formation, quels points il va falloir travailler, tel aspect plutôt qu'un autre »</p> <p>« Parce que les étudiants souvent c'est aussi, j'étais certainement comme ça, une question une solution, voilà dans la minute, dans l'instantanéité, dans le monde dans lequel on vit aussi où il faut trouver tout de suite la réponse à la question »</p>	EJ 226-253
	Questionnement sur la progression	« Est-ce que véritablement il a le sentiment qu'il n'a pas travaillé cette question-là ? Qu'il ne fait pas le lien avec ce qu'on est en train de faire ? Ou parce qu'il n'était pas là »	EB 45-65
	Questionnement sur la progression	« que l'étudiant puisse te dire oui, pour gagner du temps parce qu'on l'a tous fait « non à l'école, on n'a pas vu ça etc. », c'est pas facile non plus de dire à un formateur terrain « oh oui on l'a vu mais je sais pas ».	EB 88-119
	Questionnement sur la progression	« qu'au D.E, être en capacité de parler d'une manière toute fraîche de ton expérience individuelle, voilà c'est peut-être plus important que de témoigner de ton expérience collective si tu n'arrives pas à dégager de cette expérience des capacités des relations individuelles que tu as pu avoir »	EB 176-199
	Questionnement sur la progression	« pour qu'on ait une vraie progression qui soit une progression qui tienne compte des apports théoriques qui eux aussi sont crescendo »	EB 176-199
	Questionnement sur la progression	« un professionnel qui a 10, 15 20 ans d'expérience, il est ce qu'il est aujourd'hui, parce qu'il a de l'expérience »	EB 321-350
	Questionnement sur la progression	« déjà y'a l'accueil dans un premier temps, y'a la découverte, bah comme je te disais tout à l'heure, l'institution, les dispositifs, donc y'a vraiment une période préalable [...] on se pose avec l'étudiant en début de stage, on voit quels points il a envie de travailler mais ça ça se fait aussi avec les	EJ 254-281

	Questionnement sur la progression	<p>formateurs de l'école, c'est quoi l'objectif ? »</p> <p>« c'est aussi l'autonomisation la troisième année (rires), de prendre en charge des situations, voir comment c'est possible, donc c'est vrai que voilà, on se fixe des objectifs et puis on y va progressivement »</p>	EJ 254-281
	Questionnement sur la progression	<p>« Donc en fonction des étudiants, bah effectivement, y'a des fois où c'est plus long (rires), la marge de manœuvre est moins importante au début et elle l'est plus à la fin »</p>	EJ 254-281
	Questionnement sur la progression	<p>« Au niveau de l'assise professionnelle, du positionnement professionnel, en troisième année voilà on est sur des étudiants qui peuvent argumenter pourquoi ils se positionnent comme ça, pourquoi ils font le choix de cet outil là ou de ce dispositif, ou pas, de cette méthode »</p>	EJ 289-296
	Questionnement sur la progression	<p>« on est plus sur un cheminement, sur une maturité du positionnement, de l'éthique professionnelle, voilà, on sent qu'il y a eu pas mal de choses de réfléchies, voilà ils ont plus de distance »</p>	EJ 289-296
	Questionnement sur la progression	<p>« je trouve qu'il y a énormément de curiosité donc c'est plutôt positif, mais alors qu'en troisième année, ils prennent quand même une petite phase de distanciation, de réflexion, on sent qu'il y a une maturité quoi, heureusement ! »</p>	EJ 297-303
	Posture de tuteur	<p>« je pense que c'est une relation de confiance, c'est-à-dire que moi si on me dit « je ne sais pas », en aucune manière ça ne va me faire penser de l'étudiant que c'est un mauvais étudiant, un mauvais stagiaire »</p>	EB 88-119
	Posture de tuteur	<p>« un adulte en formation, on va le considérer comme un adulte d'abord »</p>	EB 227-247
	Posture de tuteur	<p>« t'as un rapport euh, où l'étudiant il est là pour apprendre et il sait qu'on</p>	EB 227-247

	Posture de tuteur	l'évalue à la fin »	
	Posture de tuteur	« y'a un rapport qui se crée presque de dominant/dominé pour un peu illustrer les choses [...]cas moi je me situe pas du tout la dessus »	EB 227-247
	Posture de tuteur	« je me situe sur un niveau euh, de futur collègue et je crois beaucoup à ce que le climat, la relation que tu y mets, c'est-à-dire permettre à l'étudiant d'être en toute quiétude sur son lieu de stage pour qu'il se révèle tel qu'il est vraiment »	EB 227-247
	Posture de tuteur	« permettre les apprentissages, ça c'est évident »	EB 248-271
	Posture de tuteur	« permettre à l'étudiant, enfin... au stagiaire de se sentir à l'aise, à sa place d'étudiant, de stagiaire et surtout d'avoir en tête que c'est un futur professionnel et qu'il est à ce titre qu'il est là »	EB 248-271
	Posture de tuteur	« je suis là pour l'aider, pour l'accompagner, pour le soutenir [...]je suis là pas pour l'épargner [...]Donc le mettre dans la réalité des choses »	EB 248-271
	Posture de tuteur	« lui permettre d'être tel qu'il sera, parce qu'il sera en toute confiance, sans se sentir jugé, sans se sentir évalué sans arrêt »	EB 248-271
	Posture de tuteur	« c'est essentiel donc que l'étudiant pour qu'il puisse donner l'essence même de tout ce qu'il est, il faut qu'il soit en capacité de le faire parce qu'il s'est autorisé à le faire... à être tel qu'il est, donc j'ai croisé qu'il est d'abord ça... »	EB 248-271
	Posture de tuteur	« bon il s'y est autorisé, parce qu'on lui a permis de s'y autoriser »	EB 272-274
	Posture de tuteur	« que c'est ce qui permet à l'étudiant de dire quand ça va et quand ça va pas [...] C'est pas simple de dire à ce moment là quand tu es évalué de dire, eh ben la désolé mais moi je pige pas tout »	EB 275-314

	Posture de tuteur	« Quand c'est dans l'apprentissage pur... où y'a des difficultés [...] j'crois qu'aujourd'hui, c'est la majorité de étudiants, que moi j'ai vu [...] il faut davantage de disponibilité »	EB 321-350
		«au quotidien on porte la responsabilité de son apprentissage. »	EB 351-376
	Posture de tuteur	« on parlait d'accompagnateur [...] maintenant on parle de référent sur site »	EJ 131-151
	Posture de tuteur	« j'ai l'impression que tout le monde peut se prétendre accompagnateur ou se prétendre être référents ou (rires) tous les mots qu'on peut utiliser, mais finalement à un moment donné, se poser, avoir une analyse réflexive sur c'est quoi être formateur aujourd'hui ? »	EJ 131-151
	Posture de tuteur	« y'a l'explicite [...] y'a aussi le comment on se positionne dans la relation avec les autres et ça c'est plus de l'implicite finalement [...]on va pouvoir expliquer des choses et puis y'a des choses qui s'expliquent pas (rires). »	EJ 208-220
	Posture de tuteur	« Mais justement comme ça s'explique pas bah euh (rires), c'est difficile à expliquer!!!! »	EJ 221-225
		« c'est ça que j'ai envie de retenir dans ma fonction d'accompagnatrice, de tutrice, enfin je sais pas comment on peut dire moi, bref peu importe, si cette relation, cette tension entre espace de liberté et marge de manœuvre, voilà et aussi sécurité et responsabilité qu'on a dans notre rôle quoi »	EJ 254-281
	Posture de tuteur	« C'est à la fois sécuriser et voilà, parce qu'on sait aussi qu'ils vont être évalués donc euh (rires), y'a aussi la question de l'évaluation à la fin, donc ça ils le savent très bien »	EJ 254-281
	Posture de tuteur	« je vais peut-être renvoyer plus de questions à un deuxième année qu'à un troisième, un troisième année ça va peut-être venir plus de lui-même »	EJ 304-321



	Posture de tuteur	« les troisième année, voilà, je sais que quand ça roule euh, si on a eu deux ou trois temps d'échanges au départ et que je vois que ça percute pas mal, je sais que c'est bon [...] c'est vrai que je vais être plus vigilante sur les deuxième année à garder des temps importants de réflexion »	EJ 304-321
	Posture de tuteur	« quand on n'est pas formés à être accompagnateur, on peut pas, enfin, finalement on le fait parce que c'est important pour nous, parce que ça prend du sens pour nous, mais c'est pas conceptualisé »	EJ 326-338
	Posture de tuteur	« c'est-à-dire que la pédagogie euh, enfin je veux dire ça se décrète pas quoi (rires), c'est euh (silence 4 sec), c'est quelque chose qui s'acquiert quoi, comme tout »	EJ 358-381
	Posture de tuteur	« On peut avoir des prédispositions, on peut se sentir à l'aise dans la transmission du savoir, dans la relation à l'étudiant, voilà dans ce qui se joue comme on peut se trouver bien avec l'utilisateur , mais si on n'est pas formés pour accompagner les usagers, enfin justement si, si on est formés pour accompagner les usagers, être autonomes, voilà, pourquoi on le serait pas pour accompagner les étudiants, c'est un peu paradoxal du coup si on questionne un peu la chose »	EJ 358-381
	Posture de tuteur	« peut-être qu'on le questionne comme ça aujourd'hui aussi au regard des domaines de compétences qui se complexifient et qui du coup ont quand même, ont une exigence un peu plus grande, j'ai l'impression, j'ai l'impression »	EJ 358-381
	Posture de tuteur	« ça me questionne du coup, voilà. Peut-être plus que dans l'ISAP parce que dans l'ISAP, voilà on est, on a reçu quand même la même formation au minimum »	EJ 358-381

	Posture de tuteur	« La première fois que j'ai entendu parler de méthodologie de projet avec des auteurs comme notamment Boutinet [...] c'est dans le cadre de la formation, hein, jamais avant on m'avait expliqué les différentes phases de la méthodologie de projet »	EJ 382-405
	Posture de tuteur	« je crois que c'est vraiment le croisement de ces différentes réalités selon les différents prismes qui permettent de mieux se connaître, de mieux se comprendre et du coup de proposer quelque chose qui soit plus en adéquation à l'étudiant »	EJ 556-585
	Posture de tuteur	« je crois que c'est vraiment le dialogue, la rencontre qui permet de transcender les représentations, je crois que c'est vraiment ça qui permettra de proposer un accompagnement plus en phase avec les réalités des deux institutions. »	EJ 556-585
		« comment un professionnel qui lui-même exerce à 95% dans l'individuel, dont pour certains, sont très peu formés au collectif, va être en capacité d'évaluer, sans qu'il y soit sensible, quelque chose de collectif. »	EB 217-226
	Situation de l'apprenant	« deux étudiants, brillants, vraiment brillants, qui ont eu cette capacité à faire les choses en trois ans »	EB 151-175
	Situation de l'apprenant	« Un particulièrement qui avait des capacités, une maturité, qui avait une capacité intellectuelle à piger vite et puis qui avait un vécu qui permettait tout ça »	EB 151-175
	Situation de l'apprenant	« Pour les autres, je pense véritablement, qu'au sortir de la troisième année je pense qu'ils ne sont pas prêts, pas suffisamment prêts. »	EB 151-175
	Situation de l'apprenant	« la capacité de l'étudiant à mûrifier les choses, à se les approprier, à grandir avec tout ça, à prendre en compte ses responsabilités, ses futures	EB 176-199

		responsabilités, du coup, à se remettre dans ce rôle, dans cette posture »	
	Situation de l'apprenant	« A part savoir ce qu'est un étudiant au regard de ce que j'ai été, je pense que je n'ai pas d'autres connaissances sur ce public là »	EB 227-247
	Situation de l'apprenant	« la période de stage c'est un moment où tu es dans une situation [...] de faiblesse »	EB 227-247
	Situation de l'apprenant	« parc'qu'être étudiant quand tu as à 20 ans, c'est pas pareil qu'être étudiant quand tu as 40 ans, y'a aut'chose, tu vois, y'a d'autres enjeux »	EB 227-247
	Situation de l'apprenant	« tu as des compétences... enfin... des prédispositions de compréhension, d'analyse à l'écrit, toi quand t'es tuteur, tu peux travailler ... tu peux avancer déjà beaucoup plus vite et aller beaucoup plus loin dans l'analyse des situations »	EB 321-350
	Situation de l'apprenant	« j'ai le souvenir d'une étudiante... d'une problématique, elle en créait une autre »	EB 321-350
	Situation de l'apprenant	« pour ceux qui sont les plus protégés, évidemment, les plus protégés par leur vie, par leur enfance etc. parce qu'ils n'ont pas connaissance de tout ça et quand ils arrivent sur le terrain c'est d'une violence rare pour certains, d'une violence rare »	EB 440-455
	Situation de l'apprenant	« c'est vrai que toutes les rencontres qu'on a pu faire et l'articulation qu'il y a pu y avoir euh, l'étudiant comme tu dis, a une place centrale »	EJ 61-69
	Situation de l'apprenant	« qu'ils y trouvent un intérêt à avoir ces rencontres là, entre professionnel et formateur, euh après, l'articulation théorique et pratique [...] n'est pas toujours comprise. Pour eux, ils ont du mal à faire le lien entre les cours, enfin certains cours, [...]c'est souvent difficile pour eux de se projeter entre	EJ 70-87

		théorie et pratique professionnelle »	
	Situation de l'apprenant	« c'est vrai qu'il y a eu la réforme euh... (silence 3 secondes), j'ai pas trouvé vraiment d'évolution, si ce n'est que peut-être au niveau des écrits, où je trouve que les étudiants sont de plus en plus en difficulté »	EJ 88-99
	Situation de l'apprenant	« je trouve que les motivations, le savoir-être , l'envie professionnelle, voilà les valeurs qui se rapportent à notre profession est toujours présent [...]voilà j'ai pas constaté d'évolution »	EJ 88-99
	Situation de l'apprenant	« si je devais dire qu'il y a eu une évolution, ce serait sur les écrits professionnels »	EJ 100-106
	Situation de l'apprenant	« je vais être tout à fait honnête (rires), parce que c'est le but de l'exercice, je t'avouerai que non, je n'ai pas une connaissance énorme du public que j'accueille »	EJ 159-170
	Situation de l'apprenant	« à savoir que y'a de moins en moins de candidats aux épreuves de sélection, que peut-être, d'après les témoignages que j'ai, mais ça reste à vérifier, les motivations des étudiants sont moindres »	EJ 159-170
	Situation de l'apprenant	« J'ai pas constaté (silence 3 secondes) spécialement d'évolutions [...] un témoignage d'un collègue [...] il m'expliquait qu'il a senti une évolution là dernièrement parce que la première question quand il présente la profession c'est de savoir combien il gagne »	EJ 174-205
	Situation de l'apprenant	« ça questionne sur le sens qu'on met derrière la profession, le pourquoi on s'engage, les motivations, et même si moi je ne l'ai pas constaté sur le public que j'accueille »	EJ 174-205
	Situation de l'apprenant	« on me dit que aujourd'hui les jeunes professionnels ne sont plus les mêmes que... les stagiaires qu'on accueille ne sont plus dans la même	EJ 174-205

		recherche que l'ancienne génération, après je sais pas...c'est difficile de mesurer ça parce que chaque individu a une motivation qui lui appartient et c'est extrêmement difficile de savoir ce qu'il en est là-dessus »	
	Situation de l'apprenant	« de la même manière et que les motivations semblent un peu différentes. »	EJ 174-205
	Situation de l'apprenant	« moi c'est vrai que j'ai accueilli des stagiaires qui étaient engagés [...]c'était aussi des étudiants qui avaient travaillé avant, bah s'étaient beaucoup interrogés sur le sens qu'ils donnaient à la profession, pourquoi ils souhaitaient rentrer dans cette formation adultes et voilà qui étaient, qui avaient des valeurs fortes pour la profession : don de soi, être à l'écoute, dans une relation d'empathie avec l'autre »	EJ 174-205
	Situation de l'apprenant	« depuis deux ou trois ans, j'entends ça, des témoignages comme ça, on veut rentrer dans cette profession parce qu'on sait aussi qu'on peut rentrer dans la fonction publique, parce que c'est aussi une sécurité, parce que y'a de l'emploi, donc on est plus sûr des motivations euh, on va dire objectives et pragmatiques que symboliques »	EJ 174-205
	Situation de l'apprenant	« Mais nan moi les personnes que j'ai accueillies, pas vraiment d'évolution (rires). »	EJ 206-207
	Situation de l'apprenant	«Entre deuxième et troisième année, bah oui quand même, enfin...un p'tit peu »	EJ 282-288
	Situation de l'apprenant	« comme je te disais tout à l'heure, un problème « faut tout de suite que je trouve la solution », qu'est-ce qui existe ? »	EJ 297-303
	Situation de l'apprenant	« Moi j'ai pas eu spécialement d'étudiants où ça allait pas, en difficulté, avec des attitudes qui pouvaient être complètement en décalage avec l'exercice de la profession, j'ai toujours eu de la chance »	EJ 304-321

	Processus de formation	« par rapport à ce que je connais pour aller sur le cœur de ta question, sur ce qui se passe dans le cheminement de l'étudiant dans l'apprentissage, c'est quelque chose que je connais pas »	EB 227-247
	Processus de formation	« qui serait peut-être intéressant à développer, pour que le formateur terrain, il ait aussi en tête tout ce qui se passe au moment où on apprend »	EB 227-247
	Processus de formation	« quelles que soient tes compétences, au sortir de l'école tu vas devoir apprendre »	EB 321-350
	Processus de formation	« à un moment donné, il n'y a que l'expérience qui te permettra de mesurer, de comprendre les choses etc. »	EB 321-350
	Processus de formation	« quel éclairage l'école, donne à ces étudiants là des réalités ? »	EB 440-455
	Processus de formation	«comment l'étudiant vit les choses et du coup, je suis pas forcément en mesure de moi être (rires) la plus appropriée pour y répondre »	EJ 70-87
	Processus de formation	« Ils y trouvent un intérêt certain [...] dans tout ce qui est politiques sociales, c'est-à-dire là la théorie elle peut s'appliquer, elle est en lien directement avec ce qu'il se passe sur le terrain »	EJ 70-87
	Processus de formation	« après je dirai que dans des approches un peu plus théoriques sur la systémie, voilà, sur l'analyse transactionnelle, voilà des choses de l'ordre de la relation, de l'accompagnement plus théorique, de l'accompagnement des personnes de manière plus théorique, de ce qui se joue au niveau familial, je dirai que c'est plus difficile pour eux de mettre en mots »	EJ 70-87

Thèmes	Sous-thèmes	Unités de sens	N° de lignes
<b>INSTITUTIONS ET INTERACTIONS</b>  <b>TERRAIN / CENTRE DE FORMATION</b>	Connaissance des contenus de formation	« j'ai le sentiment que parfois, les découpages sont un peu surprenants [...] Parce qu'on n'a pas idée toujours de ce qui se fait à l'école quand l'étudiant est au centre de formation »	EB 26-44
	Connaissance des contenus de formation	« mais ce que je regrette [...] c'est de ne pas savoir de manière assez claire ce qu'il va s'y faire et pourquoi »	EB 26-44
	Connaissance des contenus de formation	« Mais ce qui me semble aussi dommage, c'est de ne pas mesurer d'un point de vue théorique ce que réellement et précisément l'étudiant a pu bénéficier comme contenus d'apprentissage »	EB 45-65
	Connaissance des contenus de formation	« si nous on est en capacité à un moment donné de le replacer dans le contexte théorique, de celui de l'école à un moment donné, peut-être qu'on peut donner du sens. Et redonner du sens par rapport à la pratique de l'AS sur le terrain »	EB 45-65
	Connaissance des contenus de formation	« tu vas avoir une personne vulnérable. L'étudiant va dire « je sais pas du tout ce qu'est une personne vulnérable » [...] le professionnel a schématiquement les apports théoriques qui ont été donnés à l'étudiant. Tu lui dis : « si regarde, ça c'est quelque chose que tu as pu voir à ce moment-là, vous avez parlé de ça, ça et ça, quel lien on peut faire avec la situation qu'on va voir ? En quoi tu fais le lien avec cet aspect théorique dont je te parle ? »	EB 66-87
	Connaissance des contenus de formation	« si je me mets à la place d'un professionnel lambda qui accueille des stagiaires sans avoir de lien avec l'école, il ne va pas mesurer les contenus de ce qui se fait à l'école »	EB 440-455
	Connaissance des contenus de formation	« qu'il y ait davantage pour les professionnels qui le souhaitent de	

		photographies des contenus théoriques aux étudiants [...] c'est est-ce que les étudiants ils ont bien en tête les réalités socioéconomiques »	EB 440-455
	Connaissance des contenus de formation	« j'ai l'impression que c'est quand-même extrêmement complexe [...] c'est aussi un peu cloisonné, on est par DC, on a des référents de DC, donc voilà et parfois les pauvres parfois l'articulation a du mal à se faire entre les différents domaines de compétences »	EJ 514-547
	Connaissance des contenus de formation	« ce que me renvoient les étudiants, à faire le lien entre les différents domaines de compétences. Après je trouve que ça s'est extrêmement professionnalisé et que du coup, au niveau connaissances théoriques, y'a énormément plus de choses qu'il y avait dans l'ancienne réforme »	EJ 514-547
	Connaissance des contenus de formation	« Moi je trouve que tout ce qui est proposé, dispensé euh, par l'école a vraiment un intérêt, notamment tout ce qui est politiques sociales, je trouve que c'est vraiment en lien avec l'exercice de la profession »	EJ 514-547
	Connaissance des contenus de formation	« Donc sur la formation en général, je trouve qu'il y a une ouverture euh, sur plein de champs disciplinaires qui sont tout a fait pertinents, et qui du coup questionnent les professionnels, ouverture d'esprit »	EJ 514-547
	Connaissance des contenus de formation	« je dirai que c'est un peu pareil au niveau de la rédaction du mémoire, on est sur une méthodologie particulière, euh, fait pas questionner quelque chose de l'ordre de la pratique professionnelle »	EJ 514-547
	Etat des lieux individuel/collectif	« qu'il aura fait un stage ISIC avant donc il a d'autres compétences, a priori »	EB 45-65
	Etat des lieux individuel/collectif	« j'entends bien que ça peut paraître choquant ce que je vais dire mais je vais le dire...je trouve qu'il y a trop de place faite au collectif aujourd'hui	EB 128-150



	Etat des lieux individuel/collectif	par rapport à ce que va être la réalité du terrain »	
	Etat des lieux individuel/collectif	« toutes les institutions, toutes les collectivités ont à cœur qu'il y ait des actions collectives. C'est tendance, on va dire les choses comme ça. Sauf que 95% de notre travail c'est l'individuel ! »	EB 128-150
	Etat des lieux individuel/collectif	« Si tu ne te formes pas prioritairement sur l'individuel, euhhhhh, c'est quand-même là où tu vas être le plus en difficulté. »	EB 128-150
	Etat des lieux individuel/collectif	« qu'une responsable, chef de service, disait « il faut qu'on intègre qu'aujourd'hui les étudiants, enfin les jeunes professionnels qui arrivent ne sont plus aussi formés qu'avant et que nous on en tienne compte dans la manière dont on va les accompagner sur leur premier poste » »	EB 151-175
	Etat des lieux individuel/collectif	« je pense que je réduirai le temps de stage ISIC, en tout cas je l'organiserai autrement. »	EB 176-199
	Etat des lieux individuel/collectif	« je crois que le stage d'ISIC je le réduirai peut-être sur deux séquences peut-être une en deuxième année, une en troisième année, mais que je conserverai obligatoirement quelque chose de linéaire pour qu'il y ait une évolution de l'individuel pur sur trois ans »	EB 176-199
	Etat des lieux individuel/collectif	« Dans les années 80, quand en région parisienne, a été inventée la polyvalence de secteur, c'est quelque chose qui faisait référence à un besoin de l'époque »	EB 200-216
	Etat des lieux individuel/collectif	« c'est une vitrine, je parle là des actions collectives parce qu'il n'y a personne de formé, on te demande de faire des actions-co mais je voudrais bien savoir moi sur les 200 et quelques AS du département combien sont formés ? »	EB 387-413
	Etat des lieux individuel/collectif	« Ceux qui le font c'est parce qu'ils ont envie, parce qu'ils y prennent du	EB 387-413

		plaisir. T'es pas dégagé pour en faire, c'est-à-dire que moi je fais une action collective, deux fois par mois je termine à 21h, pour autant le lendemain j'ai une permanence et à 8h30 je suis là quoi. »	
	Etat des lieux individuel/collectif	« l'action collective c'est quand-même un peu le parent pauvre du service social, et je regrette que du coup euh, ce soit une vitrine, enfin, voilà c'est juste une vitrine »	EB 387-413
	Etat des lieux individuel/collectif	« avec la réforme et l'introduction de l'ISIC, je vois pour avoir des collègues là qui accueillent des stagiaires en ISIC, je veux dire c'est des collègues qui ne sont pas du tout formées sur la méthodologie de projet, bah euh... parfois moi ça me questionne. Comment on peut... »	EJ 358-381
	Etat des lieux individuel/collectif	« on nous explique aussi que c'est en faisant du vélo qu'on va apprendre à faire du vélo, mais ça me questionne quand-même (rires), voilà, c'est-à-dire que comment on peut accompagner des stagiaires ISIC quand on connaît pas la méthodologie de projet ? »	EJ 358-381
	Etat des lieux individuel/collectif	« L'ISIC c'est aussi quelque chose de nouveau dans ce qui est proposé aux étudiants, alors peut-être juste le bémol ce serait qu'on est peut-être sur quelque chose d'extrêmement délimité, c'est-à-dire qu'il faut un stage ISIC, un stage ISAP, c'est un peu cloisonné je trouve »	EJ 514-547

	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« j'ai des souvenirs d'étudiants dans la grande majorité qui peuvent te dire	EB 45-65
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« ça on l'a pas vu » [...] je sais que c'est pas vrai [...] et de fait tu te dis : si l'étudiant il te raconte ça, pourquoi ? »	EB 351-376
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« Bon et bien y'a pas de solution qui a été trouvé parce que la formatrice ne partageait pas les mêmes analyses que moi »	EB 351-376
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« je sais qu'il peut y avoir des attentes importantes du centre de formation [...] qu'une fois que les étudiants sont partis du centre de formation, bah ils sont largués par l'école ! Ils sont largués et du coup tout le monde est largué, et que le canot de sauvetage, bah quand y'en a besoin on n'est pas sûr de le trouver »	EB 440-455
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« il pourrait dire de l'école, elle est restée sur des schémas très anciens de ce qui se fait, voilà, le service social c'est beau, c'est comme ça »	EB 440-455
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« l'extérieur ne connaît pas non plus le travail qui est mis en œuvre à l'école pour bâtir des contenus [...] soient au plus proches de la réalité »	EJ 29-49
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« ce que je regrette c'est qu'il n'y ait pas suffisamment de liens entre l'école, et les attendus de l'école, et euhhhhh, nous ce qu'on peut proposer comme accompagnement au stagiaire »	EJ 29-49
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« on n'a pas toujours [...] notion de ces enjeux là et parfois on peut être confrontés à des appréhensions entre l'école et nous formateurs de terrain, donc ça je dirai que c'est le point un peu négatif »	EJ 107-130
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« On se propose, y'a nos candidatures qui sont remontées par le biais du conseil général [...]mais finalement sur quels critères, parfois on le sait pas trop bien »	EJ 107-130
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« les attendus on les connaît pas vraiment, quand il y a eu la réforme, on n'a	EJ 107-130

		pas forcément été formées [...] qu'on est quand même passés de la qualification à la compétence, ce qui est déjà pour moi une évolution »	
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« ce qu'on transmet aux étudiants, on n'est pas sur les mêmes objectifs [...] on n'a pas vraiment été accompagnés dans ce cheminement là et cette réforme là »	EJ 107-130
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« en ça j'attendrais moi qu'on puisse recevoir peut-être une formation, ou au moins qu'on puisse échanger autour de ça entre les formateurs et puis les professionnels de terrain. »	EJ 131-151
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« moi j'ai pas senti vraiment, qu'on pouvait être accompagnés sur les enjeux, pas sur la sémantique »	EJ 131-151
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« avec le travail social qui évolue, et bah ça je suis pas sûre que tout le monde se questionne là-dessus et c'est en ça en tout cas que j'aimerais que les formateurs de l'école là nous proposent peut-être des temps d'échanges et de réflexion là-dessus »	EJ 556-585
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« je pense que ce qui est important c'est la démarche, la démarche de questionner ça et de pouvoir à un moment se rencontrer pour pouvoir faire le point »	EJ 556-585
	Sens du questionnaire sur les écarts et doute	« on travaille tous dans l'intérêt de l'étudiant pour qu'après il puisse aussi servir l'utilisateur, voilà c'est pouvoir mieux travailler ensemble finalement et pouvoir être confrontés aux mêmes réalités »	EJ 556-585

	Continuité	« Et je crois que ça, ça serait d'une richesse folle parce que pouvoir décliner sur le terrain ce qui s'est fait à l'école, ça permettrait à de nombreux étudiants à mon avis [...] de se dire que les deux sont liés »	EB 66-87
	Continuité	« pour certains étudiants que j'ai eus, peut-être pour les moins mûres, ou les moins prêts j'en sais rien, ils avaient le sentiment qu'ils sont à l'école et non pas en centre de formation, à l'école, et après ils sont en stage, sans qu'il y ait pour eux de passerelle réelle »	EB 66-87
	Continuité	« Qu'est-ce que je vais pouvoir utiliser de son stage, toujours dans cet intérêt d'avoir une ligne conductrice pour que l'étudiant il ait son D.E, [...] Comment peut-on se servir de son stage précédent »	EB 128-150
	Continuité	« ça faciliterait les choses, pour l'étudiant, peut-être aussi pour le professionnel. Enfin moi en tout cas j'ai cette conviction et je trouve que ce serait une réelle richesse »	EB 462-475
	Continuité	« plutôt...intéressant dans le sens où ça articule théorie/pratique»	EJ 29-49
	Continuité	« bah y'a un référent de l'école, à part ça euhh (rires). A part ça...nan je sais qu'il y a toujours cet interlocuteur qui est le référent, voilà en général y'a une rencontre de début de stage qui se fait en binôme voilà »	EJ 322-325
	Continuité	« c'est plus dans l'accompagnement [...] après ce qui manque c'est qu'on soit plus formés, qu'on ait moments sur la connaissance du public, parce que ce qui est vrai c'est que ce qui se vérifie auprès des personnes qu'on rencontre au quotidien, ça se vérifie aussi auprès des étudiants »	EJ 326-338
	Continuité	« c'est vrai qu'il y a des temps avec l'école aussi, mais ça fait longtemps que j'y suis pas allée ou des temps de proposés où on réfléchit un peu de façon collective à ce qu'est un accompagnateur ou alors des sujets sur comment on	EJ 326-338

		fait quand on rencontre des difficultés avec un stagiaire, je me rappelle d'une fois où il y avait le témoignage des collègues, notamment sur l'attitude, elles parlaient sur la tenue vestimentaire du stagiaire. »	
	Complémentarité	« Or l'apprentissage il est complémentaire dans les deux sens »	EB 66-87
	Complémentarité	« ce qui n'est pas intégré d'une manière théorique, de manière partielle ou totale, peut l'être d'une manière totale ou partielle sur le terrain, en faisant la passerelle avec ce qui a été fait à l'école »	EB 88-119
	Complémentarité	« une part presque identique au collectif et que d'ailleurs nous n'ayons pas de retours précis nous qui intervenons sur l'individuel, sur les acquis et sur le contenu de ce qui se fait en collectif. »	EB 128-150
	Complémentarité	« d'abord, on a les attentes de l'étudiant, on a ensuite les attentes du centre de formation, on a des objectifs qui sont déclinés. De tous les indicateurs qui sont nommés et il y a aussi en général les attentes du formateur terrain Mêmes si elles sont moins importantes »	EB 275-314
	Complémentarité	« je pense qu'on est vraiment en difficulté avec un étudiant on va pouvoir solliciter l'école qui va nous accompagner enfin je suppose sur la pédagogie... »	EB 351-376
	Complémentarité	« il ne m'est jamais arrivé de contacter l'école... enfin le centre de formation pour des difficultés avec un étudiant... ça m'est arrivé une fois... enfin c'était une étudiante assez particulière »	EB 351-376
	Complémentarité	« t'as pas forcément a priori de possibilités d'avoir de l'aide, bah on peut aussi imaginer quand-même que c'est compliqué. »	EB 351-376
	Complémentarité	« je regrette de ne pas être associé, associé le mot n'est pas juste, mais pour le moins informé, précisément des séquences théoriques des étudiants, pour	EB 462-475

		faire moi des parallèles à mon niveau avec ce qui me semble important de faire »	
	Complémentarité	« comme quand tu intervies, que tu as une intervention d'un intervenant extérieur à l'école et qu'il y a une formateur qui est présent, il fait lui le lien avec tout ce qui s'est fait par ailleurs. C'est-à-dire que ça permet au tricot d'avoir du sens pour pas avoir de fausses mailles »	EB 462-475
	Complémentarité	« le point positif c'est que quand il y a un dysfonctionnement, quand y'a quelque chose [...] qui nous questionne, notamment sur le parcours de l'étudiant où certaines difficultés qu'on a pu rencontrer, on a toujours un interlocuteur privilégié et ça, ça c'est bien quoi ! »	EJ 29-49
	Complémentarité	« d'avoir une formation sur comment on accompagne finalement un stagiaire, parce que c'est vrai que là maintenant y'a pas de critères »	EJ 107-130
	Complémentarité	« c'est extrêmement intéressant ces journées où on peut se rencontrer entre accompagnateurs, on peut se raconter des sujets qui nous préoccupent, mais c'est vrai qu'à part cette journée-là finalement ... »	EJ 339-344
	Complémentarité	« je pense que ça pourrait venir des deux. L'institution parce que du coup faut aussi qu'elle s'adapte voilà aux nouveaux domaines de compétences qui seront les nôtres [...]peut-être que l'école pourrait voilà, faire un diagnostic aussi auprès des accompagnateurs, pour voir s'il pourrait émerger des centres d'intérêt, s'il pouvait y avoir des manques »	EJ 382-405

	Appréhension des réalités institutionnelles	« Aujourd’hui, on est sur des aspects techniques, législatifs, de plus en plus précis, avec des politiques sociales de plus en plus complexes, avec des dispositifs de plus en plus complexes, avec une société qui a évolué, des attentes des gens qui sont différentes, dans une société qui conduit à de l’immédiateté, avec une crise économique qui fait que les gens sont en souffrance »	EB 200-216
	Appréhension des réalités institutionnelles	« je ne sais pas quelle est la sensibilité sur cette question-là des professionnels qui sont au jury »	EB 217-226
	Appréhension des réalités institutionnelles	« les professionnels de terrain, AS, pour majorité sont dans l’individuel »	EB 217-226
	Appréhension des réalités institutionnelles	« la responsable du site qualifiant est quelqu’un qui est dans la ville X, sur le plan départemental, pour tous les territoires »	EB 377-386
	Appréhension des réalités institutionnelles	« on ne la voit jamais, on ne l’a jamais au téléphone, et de surcroît, on n’a pas le droit de l’appeler, donc je vois pas quel rôle elle pourrait jouer »	EB 377-386
	Appréhension des réalités institutionnelles	« qu’on mesure au quotidien c’est une situation socioéconomique plutôt dégradée [...] avec ce qui n’existe plus et ce qui a existé autrefois, à savoir la cohésion familiale, l’entraide familiale»	EB 387-413
	Appréhension des réalités institutionnelles	« On a des fragilités qui sont telles que ça peut exploser de part et d’autre »	EB 387-413
	Appréhension des réalités institutionnelles	« Une institution qui fait avec ce qu’elle peut parce qu’elle a de moins en moins de moyens, avec des économies partout »	EB 387-413
	Appréhension des réalités institutionnelles	« avec un regret de fait, c’est qu’il n’y ait pas de passerelle, parce que des gens usés, il en existe et c’est légitime, ne puissent pas faire autre chose »	EB 414-431
	Appréhension des réalités institutionnelles	« S’il y avait la possibilité [...] il y aurait quand-même je pense beaucoup	EB 414-431



	<p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p> <p>Appréhension des réalités institutionnelles</p>	<p>moins de professionnels en souffrance, et de fait beaucoup moins d'usagers du service social, quelle que soit l'institution, hein, en souffrance aussi hein, ils la subissent alors qu'ils ont rien demandé quoi. »</p> <p>« Après je sais aussi que le centre de formation a une forme de reconnaissance par rapport aux professionnels qui prennent des étudiants en stage »</p> <p>« une des formatrices, qui m'expliquait qu'effectivement elle avait beaucoup de mal à avoir des terrains de stage et qu'elle était très très reconnaissante à l'égard des professionnels qui en prenaient, mais c'est peut-être quelque chose qu'il faudrait expliciter, en tout cas rendre public. Peut-être ? »</p> <p>« Je sais aussi qu'il y a des collègues qui ne prennent pas de stagiaire, parce que l'institution ne reconnaît pas ça. »</p> <p>« On a des statistiques, sur lesquels effectivement apparaît une ligne « accueil de stagiaires ». Super... »</p> <p>« le mot « vanter » est surement inapproprié, alors c'est encore une vitrine»</p> <p>« C'est important qu'il y ait de l'action collective, c'est important que le département soit un lieu qui soit au cœur de la formation des professionnels, dont lui-même va pouvoir peut-être embaucher certains après, tu vois, enfin oui, dans une institution publique, tout est bon à prendre dès lors que ça valorise son image ! »</p> <p>« parfois on peut-être sur des réalités qui peuvent être différentes sur les attendus, sur les, notamment par rapport aux domaines de compétences avec des objectifs quand-même, moi je trouve qui sont extrêmement précis »</p> <p>« Après en termes d'institution et d'organisation euh, nous on est dans</p>	<p>EB 476-495</p> <p>EB 476-495</p> <p>EB 496-518</p> <p>EB 496-518</p> <p>EB 496-518</p> <p>EB 519-527</p> <p>EB 519-527</p> <p>EJ 29-49</p> <p>EJ 29-49</p>
--	--	--	---

		quelque chose de très bureaucratique et de très organisationnel très hiérarchique, donc effectivement on est toujours obligés de, d'avoir l'aval de notre chef de service pour pouvoir proposer euh un accueil au stagiaire et parfois c'est vrai que c'est très très contraignant parce que c'est pas toujours en adéquation avec les réalités de l'école qui recherche des terrains de stage »	
	Appréhension des réalités institutionnelles	« on sait que le travail social s'est professionnalisé, on voit bien qu'il y a des exigences aussi de par les employeurs qui sont plus importantes maintenant »	EJ 107-130
	Appréhension des réalités institutionnelles	« voilà ça se joue plus en termes de compétences, en termes de répondre à des objectifs, on est beaucoup plus en tout cas sur la visibilité du travail et l'évaluation du travail qu'il y a plusieurs années »	EJ 107-130
	Appréhension des réalités institutionnelles	« je pense que c'est lié aussi à l'histoire de la profession, ben ça a toujours été, ben, y'a toujours eu euh... (silence 5 sec), des stages pratiques [...] on demandait pas aux accompagnateurs d'avoir des compétences particulières, spécifiques, pour pouvoir être accompagnants »	EJ 345-357
	Appréhension des réalités institutionnelles	« alors qu'en fait voilà c'est comme...c'est comme d'être formateur ! Faut quand-même avoir une approche pédagogique suffisamment euh, pertinente pour pouvoir proposer des choses »	EJ 345-357
	Appréhension des réalités institutionnelles	« ça s'est toujours fait comme ça et que finalement le fonctionnement il perdure sans pour autant qu'on puisse se poser des questions là-dessus. (silence 5 sec) »	EJ 345-357
	Appréhension des réalités institutionnelles	« après c'est vrai que ça fait aussi partie des compétences de l'institution dans laquelle on travaille [...]on nous demande de mettre en place des	EJ 382-405

		projets collectifs parce que c'est la mode, et puis en même temps, j'image un peu, mais en même temps on nous donne pas les moyens de le faire »	
	Appréhension des réalités institutionnelles	« comment ça va évoluer dans un monde où le social est vraiment encasté dans le monde économique, donc comment on va réussir à sortir notre épingle du jeu par rapport à ces questionnements-là »	EJ 413-438
	Appréhension des réalités institutionnelles	« aussi la complexification des différents dispositifs, on nous demande d'être spécialisés sur énormément de choses »	EJ 413-438
	Appréhension des réalités institutionnelles	« comment on va pouvoir faire pour légitimer encore notre action dans ce monde où tout se veut être de plus en plus rationnel »	EJ 413-438
	Appréhension des réalités institutionnelles	« j'ai l'impression que tout le monde s'en fout quoi (rires) pour être complètement honnête, c'est vrai qu'on est vraiment dans une politique du chiffre, du quantifiable, de rationalisation, d'efficacité, d'efficience, on peut prendre tous les mots qu'on veut »	EJ 413-438
	Appréhension des réalités institutionnelles	« c'est aussi en lien avec les effectifs qui sont de moins en moins importants de candidats, parce que c'est une profession qui est de moins en moins reconnue, de moins en moins légitimée »	EJ 413-438
	Appréhension des réalités institutionnelles	« c'est aussi l'histoire beaucoup qu'on porte, c'est-à-dire être dans la revendication »	EJ 453-463
	Appréhension des réalités institutionnelles	« En tout cas oui c'est une profession qui n'est pas suffisamment reconnue »	EJ 464-478
	Appréhension des réalités institutionnelles	« travailler mieux avec les politiques notamment, de pouvoir se comprendre, je pense que ça pourrait être important, parce que les élus qui renvoient « les AS on sait pas ce qu'elles font », voilà, en terme de lisibilité »	EJ 464-478

	Appréhension des réalités institutionnelles	« pouvoir à un moment donné se poser et parler des mêmes choses, de mettre les mêmes mots sur ce qu'on fait, sur ce qu'on dit et comment on accompagne les personnes et quelles répercussions ça peut avoir »	EJ 464-478
	Appréhension des réalités institutionnelles	« je sais même pas si on peut appeler ça une reconnaissance, mais c'est une meilleure lisibilité des compétences. »	EJ 479-486
	Appréhension des réalités institutionnelles	« une meilleure lisibilité des compétences, de fait, permet une reconnaissance, enfin moi je pense que c'est un petit peu lié »	EJ 479-486
	Appréhension des réalités institutionnelles	« c'est vrai que c'est une profession qu'est toujours entre deux quoi, qui permet à la fois de faire le lien entre les décideurs politiques et puis aussi les revendications d'un public »	EJ 487-499
	Appréhension des réalités institutionnelles	« oui c'est reconnu peut-être à demi-mot à ce niveau-là, mais je suis pas sûre que ce soit reconnu en termes de compétences, l'exercice professionnel »	EJ 487-499
	Appréhension des réalités institutionnelles	« Ça permet de temporiser, de faire le lien entre un public qui en plus est de plus en plus en situation de précarité, donc un public qui a tendance à revendiquer de plus en plus au niveau des procédures, donc ça permet de faire un peu tampon »	EJ 487-499
	Appréhension des réalités institutionnelles	« Mais aussi parce que je pense qu'on ne sait pas trop se vendre (rires), enfin se vendre, on est dans une société de consommation c'est pour ça que j'emploie ce mot là »	EJ 500-509
	Appréhension des réalités institutionnelles	« qu'on a trop tendance à être dans l'exécution, je parle de ça parce que je travaille au conseil général, y'a beaucoup de politiques descendantes »	EJ 500-509
	Appréhension des réalités institutionnelles	« les réalités de l'école c'est pas forcément les mêmes réalités que sur le terrain, on ne demande pas à l'école d'être le terrain, et pas au terrain d'être	EJ 556-585

	Appréhension des réalités institutionnelles	école »  « Si j'avais quelque chose à dire là-dessus, ce serait vraiment de multiplier les temps de rencontre entre l'école et parfois les attentes, les objectifs, enfin bon tout ce qui ... le projet pédagogique finalement, qu'on a pas nous, en tant qu'accompagnateur de terrain et euh et nous notre réalité »	EJ 556-585
	Appréhension des réalités institutionnelles	« notre réalité, là on est confrontés de plus en plus à des problèmes psychiatriques de personnes, on sait pas forcément y faire face, et du coup peut-être aussi vous faire remonter ces nouvelles réalités et comment vous pourriez positionner un enseignement par rapport à ces réalités-là »	EJ 556-585
	Appréhension des réalités institutionnelles	« Parce qu'on sait pas quelles exigences au niveau national on vous demande, on sait pas comment vous devez le mettre en œuvre, le projet pédagogique on en sait rien, c'est vrai ! (rires) C'est un peu cloisonné en fait ! »	EJ 556-585

	Ethique	«pour faire ce métier faut toujours avoir en tête que toujours avoir envie et avoir des convictions, sinon il faut plus le faire, faut changer »	EB 387-413
	Ethique	« tu pourrais être très très vite dans un rapport d'autorité ou autoritaire par rapport aux gens, parce que évidemment hein, du pouvoir tu peux en avoir »	EB 387-413
	Ethique	« être dans une posture professionnelle, être en capacité d'être dans l'empathie, être en capacité d'être cadrant, parce qu'il faut l'être, être en capacité de dire non, parce qu'aider quelqu'un c'est pas dire oui à tout »	EB 414-431
	Ethique	«c'est la posture, la capacité, la volonté, d'écouter les gens, tu vois »	EB 414-431
	Ethique	« d'une manière claire et nette je suis totalement opposé à une rétribution financière des gens qui accueillent des stagiaires »	EB 496-518
	Ethique	« Parce que, là je vais te dire des candidats il va y en avoir ! Mais pas pour les bonnes raisons »	EB 496-518
	Ethique	« certes c'est compliqué d'avoir des terrains de stage aujourd'hui, mais on peut se dire que dans la grande majorité, ceux qui accueillent des stagiaires, c'est qu'ils ont envie de le faire pour X raison, voilà, pour X raison »	EB 496-518
	Ethique	« voilà je veux pas du tout réprimer le travail qu'elles font parce que je trouve que c'est super, mais je veux dire voilà on met en place une action comme un projet vacances famille et qu'on sait pas vers quel objectif on tend, on sait pas quelle évaluation on va en faire, quelle finalité finalement on a, bah du coup le projet bah il a du mal à prendre pied »	EJ 382-405
	Ethique	« moi je me questionne beaucoup sur les valeurs fondamentales de la profession aujourd'hui dans un contexte de rationalisation où on demande d'être efficace, d'être rentable, de mesurer nos actions »	EJ 413-438
	Ethique		EJ 413-438

	Ethique	« ça va un peu à l'encontre des valeurs de notre profession parce que quoi qu'il en soit c'est bien une profession qui est dans la relation d'aide et qui par ce biais là, ça peut pas être quantifiable »	EJ 413-438
	Ethique	« je pense aussi qu'il faut être force de proposition, donc c'est aussi un peu à nous de valoriser un peu ce qu'on fait. »	EJ 439-452
	Ethique	« ... quand tu parles de conception y'a des valeurs qui sont fortes c'est-à-dire ce qu'on disait tout à l'heure hein, savoir écouter les autres, savoir être dans une posture de questionnement perpétuel sur l'accompagnement qu'on peut proposer, aussi bien auprès des personnes qu'auprès des étudiants »	EJ 439-452
	Ethique	« je trouve que c'est une profession qui n'est pas assez valorisée, donc effectivement, ma conception euh, c'est peut-être aussi faire valoir ce qu'on sait faire »	EJ 439-452
	Ethique	« arrêter de passer aussi (rires) pour les râleurs, les travailleurs sociaux qui sont jamais contents des conditions de travail, qui sont toujours dans la critique euh, critique dans le sens négatif »	EJ 453-463
	Ethique	« je crois que c'est justement en allant vers les compétences reconnues et reconnaissables aussi, parce que pour être reconnues, faut aussi savoir se faire reconnaître, donc je pense que c'est en allant là-dessus qu'on pourra légitimer notre profession et notre pouvoir d'action auprès des politiques notamment »	

## Annexe 6 - Référentiel professionnel



## **DEFINITION DE LA PROFESSION ET DU CONTEXTE DE L'INTERVENTION**

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

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

Dans une démarche éthique et déontologique, il contribue à créer les conditions pour que les personnes, les familles et les groupes avec lesquels il travaille, aient les moyens d'être acteurs de leur développement et de renforcer les liens sociaux et les solidarités dans leurs lieux de vie.

Dans ce cadre, l'assistant de service social agit avec les personnes, les familles, les groupes par une approche globale pour :

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

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

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

En lien avec les établissements de formation, il a également pour mission de transmettre son savoir professionnel par l'accueil de stagiaires sur des sites qualifiants.

Les secteurs d'intervention des assistants de service social sont diversifiés :

- Fonction Publique de l'Etat (Ministères chargés des affaires sociales, de l'éducation nationale, de la Justice, de la défense....),

- Fonction Publique Territoriale (Conseils Généraux, Mairies, Centres communaux d'actionsociale),
- Fonction Publique Hospitalière,
- Organismes de protection sociale (Caisses primaires d'assurance maladie, Caisse d'allocations familiales, Mutualité sociale agricole),
- Union nationale des associations familiales,
- Etablissements de santé publics et privés,
- Etablissements et Services médico-sociaux et sociaux,
- Entreprises publiques ou privées,
- Associations,
- Secteur Libéral,
- Politique de la ville.

La diversité des secteurs d'emploi amène une pluralité de fonctions et d'activités des assistants de service social qui s'exerce par des moyens adaptés à l'intervention et diversifiés tels que les permanences et les visites à domicile et de tout autre moyen que requiert l'intervention.

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

## Annexe 7 - Référentiel d'activités

FONCTIONS	ACTIVITES
Accueil/ Evaluation/ Information /Orientation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrer en relation/se mettre à disposition d'une personne et recueillir des éléments de connaissance permettant la compréhension de sa demande</li> <li>- Informer la personne sur les procédures, les différents acteurs, l'accès aux droits, à la santé</li> <li>- Evaluer la situation en tenant compte des potentialités de la personne et de son environnement</li> <li>- Orienter la personne soit vers un service interne soit vers l'extérieur en fonction du diagnostic posé</li> </ul>
Accompagnement social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apporter une aide à la personne en favorisant ses propres ressources et celles de son environnement (famille, milieu de travail, etc...)</li> <li>- Co-élaborer un plan d'action avec la personne en coordonnant les différentes démarches, en tenant compte de ses ressources, de son environnement, des moyens de l'institution.</li> <li>- Négocier un contrat d'action avec la personne et en organiser le suivi</li> <li>- Rechercher et mobiliser les moyens, coordonner, articuler le travail d'accompagnement en lien avec différents acteurs</li> <li>- Evaluer avec la personne l'impact des actions et les ajuster en conséquence</li> <li>- Rédiger des écrits professionnels, organiser, classer, transmettre dans le respect du droit et de la réglementation en vigueur</li> </ul>
Médiation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participer à la régulation sociale ou familiale de situations de tensions ou de dysfonctionnement</li> <li>- Négocier pour les personnes auprès des associations, les institutions, les services publics</li> <li>- Assurer un rôle d'interface entre la personne et les institutions intégrant les logiques institutionnelles ou individuelles</li> </ul>
Veille sociale/Expertise/ Formation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assurer la veille documentaire</li> <li>- Recueillir/classer/ synthétiser/analyser des données sociales sur un secteur d'intervention</li> <li>- Rédiger des rapports d'activité</li> <li>- Faire des propositions et participer à la mise en œuvre de la politique d'action sociale de l'organisme employeur</li> <li>- Apporter un éclairage social et donner un avis d'expert à l'autorité de décision</li> <li>- Contribuer à l'élaboration de documents à destination des partenaires sur les effets constatés concernant l'application des dispositifs, les pratiques administratives ou l'émergence de nouveaux phénomènes.</li> <li>- Participer à la recherche</li> <li>- Contribuer à la professionnalisation des étudiants en formation</li> <li>- Actualiser ses connaissances et développer des compétences dans le cadre de la formation continue</li> </ul>
Conduite de projets/Travail avec les groupes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mettre en place des actions de prévention des risques sanitaires et sociaux</li> <li>- Repérer les besoins et/ou intérêts communs de plusieurs personnes et les mobiliser sur une problématique commune</li> <li>- Impulser, mettre en œuvre des projets d'intérêt collectif dans lesquels les usagers sont au cœur du partenariat.</li> <li>- Analyser/ Evaluer les effets de ces actions</li> <li>- Contribuer au soutien de groupes dans le cadre d'une démarche de développement social local</li> </ul>

Travail en réseau	<ul style="list-style-type: none"><li>- Apporter un appui spécifique à des professionnels du champ éducatif/social ou médico-social</li><li>- Participer à des instances de concertation, de décision et de planification en matière d'hébergement, de logement, d'insertion sociale et professionnelle, de santé et de lutte contre les exclusions et de toute problématique concernant le champ social</li><li>- Etablir des relations et mettre en relation l'ensemble des intervenants de l'environnement des groupes sociaux</li><li>- Coordonner des travaux avec les institutions et les professionnels et/ou contribuer à un diagnostic partagé avec les partenaires</li><li>- Représenter par délégation son institution auprès de partenaires</li></ul>
-------------------	---

## Annexe 8 - Référentiel de compétences

## **REFERENTIEL DE COMPETENCES**

### **Domaine de compétences 1 - Intervention professionnelle en service social**

Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne

- 1-1 Evaluer une situation
- 1-2 Evaluer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié
- 1-3 Apprécier les résultats de l'intervention

Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif

- 1-4 Concevoir et mener des actions avec des groupes
- 1-5 Impulser et accompagner des actions collectives
- 1-6 Contribuer au développement de projets territoriaux

### **Domaine de compétences 2 – Expertise sociale**

- 2-1 Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions
- 2-2 Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques
- 2-3 Développer et transférer ses connaissances professionnelles

### **Domaine de compétences 3 (transversal) – Communication professionnelle en travail social**

- 3-1 Elaborer, gérer et transmettre de l'information
- 3-2 Etablir une relation professionnelle

### **Domaine de compétences 4 (transversal) – Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles**

- 4-1 Développer des actions en partenariat et en réseau
- 4-2 Assurer une fonction de médiation
- 4-3 S'inscrire dans un travail d'équipe

DOMAINES DE COMPETENCES	COMPETENCES	INDICATEURS DE COMPETENCES
<b>DC1 - Intervention professionnelle en service social</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li><b>Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne</b></li> </ul>	1.1 Evaluer une situation	1.1.1 Savoir recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation 1.1.2 Savoir clarifier les difficultés et les aspirations d'une personne 1.1.3 Savoir identifier les potentialités d'une personne 1.1.4 Savoir mesurer et gérer son implication personnelle 1.1.5 Savoir analyser une situation complexe
	1.2 Elaborer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié	1.2.1 Savoir utiliser des techniques relationnelles appropriées 1.2.2 Savoir proposer et formuler un plan d'aide sur la base d'objectifs contractualisés 1.2.3 Savoir mettre en œuvre des stratégies (environnement, ressources, contraintes, etc...)           1.2.4 Savoir utiliser les ressources des dispositifs sociaux 1.2.5 Savoir évaluer l'action dans la durée 1.2.6 Savoir agir dans le respect des règles déontologiques 1.2.7 Savoir évaluer la notion de risques
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif</b></li> </ul>	1.3 Apprécier les résultats de l'intervention	1.3.1 Savoir définir des indicateurs de progression 1.3.2 Savoir évaluer ses méthodes pratiques et outils 1.3.3 Savoir partager les analyses avec la personne et les partenaires 1.3.4 Savoir construire une fin d'intervention
	1.4 Concevoir et mener des actions avec les groupes	1.4.1 Savoir appliquer la méthodologie d'intervention sociale auprès des groupes 1.4.2 Savoir repérer une problématique commune à un groupe 1.4.3 Savoir mobiliser les personnes 1.4.4 Savoir développer l'aide mutuelle 1.4.5 Savoir définir le but et les objectifs de l'action 1.4.6 Savoir évaluer l'action
	1.5 Impulser et accompagner des actions collectives	1.5.1 Savoir faire émerger les demandes d'une population 1.5.2 Savoir négocier les priorités d'action avec tous les partenaires pertinents et en formuler les objectifs 1.5.3 Savoir apporter un appui technique à l'action des groupes et populations mobilisées 1.5.4 Savoir évaluer les résultats de l'action et les effets du processus d'intervention
	1.6 Contribuer au développement de projets territoriaux	1.6.1 Savoir repérer les données caractéristiques d'un territoire et contribuer à un diagnostic social d'un territoire 1.6.2 Savoir utiliser la méthodologie de gestion de projets 1.6.3 Savoir traduire les attentes des habitants en actions 1.6.4 Savoir comprendre les enjeux politiques et institutionnels



<b>DC2 - Expertise sociale</b>	<p>2.1. Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions</p> <p>2.2. Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques</p> <p>2.3. Développer et transférer ses connaissances professionnelles</p>	<p>2.1.1. Savoir collecter des données</p> <p>2.1.2. Savoir croiser des données qualitatives et quantitatives</p> <p>2.1.3. Savoir mettre en lien des constats avec l'environnement social et économique</p> <p>2.1.4. Savoir formaliser et restituer les éléments recueillis</p> <p>2.1.5. Savoir participer à l'élaboration d'un diagnostic</p> <p>2.1.6. Savoir mettre en valeur les résultats d'un diagnostic</p> <p>2.1.7. Savoir faire des propositions en fonction de son destinataire (cadre institutionnel)</p> <p>2.2.1. Savoir prendre en compte les évolutions des problèmes sociaux</p> <p>2.2.2. Savoir actualiser ses connaissances sur les évolutions des politiques sociales</p> <p>2.2.3. Savoir capitaliser les expériences professionnelles collectives</p> <p>2.2.4. Savoir prendre du recul sur les pratiques professionnelles et les conceptualiser</p> <p>2.2.5. Savoir s'auto-évaluer</p> <p>2.2.6. Savoir appliquer les méthodologies de recherche</p> <p>2.3.1. Constituer des savoirs professionnels en vue de former des étudiants</p> <p>2.3.2. Savoir transmettre des valeurs et méthodes professionnelles et les traduire dans les pratiques</p>
<b>DC3- Communication professionnelle dans le travail social 2</b>	<p>3.1. Elaborer, gérer et transmettre de l'information</p> <p>3.2. Etablir une relation professionnelle</p>	<p>3.1.1. Savoir informer sur l'accès aux droit</p> <p>3.1.2. Savoir sélectionner des informations</p> <p>3.1.3. Savoir traiter et conserver des informations</p> <p>3.1.4. Savoir leurs donner du sens pour une aide à la décision</p> <p>3.1.5. Savoir construire et rédiger des analyses</p> <p>3.1.6. Savoir argumenter des propositions</p> <p>3.1.7. Savoir écrire la synthèse d'une situation</p> <p>3.1.8. Savoir utiliser les nouvelles technologies</p> <p>3.2.1. Savoir se présenter et présenter son service</p> <p>3.2.2. Savoir accueillir</p> <p>3.2.3. Savoir favoriser l'expression</p> <p>3.2.4. Savoir adapter son mode de communication au public ciblé et aux partenaires</p> <p>3.2.5. Savoir utiliser les techniques de communication</p>
<b>DC4 - Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter institutionnelles</b>	<p>4.1 Développer des actions en partenariat et en réseau</p> <p>4.2. Assumer une fonction de médiation</p> <p>4.3. S'inscrire dans un travail d'équipe</p>	<p>4.1.1. Savoir identifier les partenaires inter institutionnels de son environnement et connaître leur culture</p> <p>4.1.2. Savoir animer un réseau de professionnels</p> <p>4.1.3. Savoir décoder les positionnements et les stratégies de l'ensemble des acteurs</p> <p>4.1.4. Savoir établir des relations avec l'ensemble des acteurs</p> <p>4.1.5. Savoir valoriser son savoir-faire</p> <p>4.2.1. Savoir utiliser les techniques de gestion des conflits</p> <p>4.2.2. Savoir négocier avec les personnes, les institutions</p> <p>4.3.1. Savoir coopérer avec d'autres professionnels de son service, solliciter leur avis, leurs connaissances, leurs compétences</p> <p>4.3.2. Savoir transmettre ses propres observations et analyses</p> <p>4.3.3. Savoir confronter ses observations</p>

## Annexe 9 - Code de déontologie intégral

## TEXTES DE REFERENCE

Vu :

- la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de l'O.N.U. du 10 décembre 1948
- la convention de Sauvegarde des Droits de l'Homme et des Libertés Fondamentales du Conseil de l'Europe, Rome, 4 novembre 1965
- la Charte Sociale Européenne signée à Turin le 18 octobre 1961, entrée en vigueur le 26 février 1965
- la Convention des Nations Unies relative aux Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989
- le Code de la Famille et de l'Aide Sociale : art. 218 à 229 (art. 218, J.O. du 20/1/1991) sur les conditions d'exercice de la profession
- le Code Pénal : art. 226-13 sur le respect du secret professionnel ; art. 226-14 sur les dérogations légales (J.O. du 23/7/1992)
- le Code Civil : art. 9 (loi du 17 juillet 1970) sur le respect de la vie privée
- la loi n° 78-17 du 6 janvier 1978 relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés
- la loi n°78-753 du 17 juillet 1978 dont le titre I porte sur la liberté d'accès aux documents administratifs, complétée par la loi n° 79-587 du 11 juillet 1979 relative à l'amélioration des relations entre l'administration et le public
- le Code International de Déontologie des Assistants de Service Social adopté par la F.I.A.S., Assemblée Générale, SRI-LANKA, août 1994
- la définition du Service Social donnée en 1959, par la division des Affaires Sociales des Nations Unies.

## LA PROFESSION D'ASSISTANT DE SERVICE SOCIAL

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

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

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

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

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

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

## TITRE I : PRINCIPES GENERAUX ET DEVOIRS

### Art.1 - De la dignité de la personne

Le respect de la personne fonde, en toute circonstances, l'intervention professionnelle de l'Assistant de Service Social.

### Art. 2 - De la non-discrimination

Dans ses activités, l'Assistant de Service Social met sa fonction à la disposition des personnes, quels que soient leur race, leur couleur, leur sexe, leur situation, leur nationalité, leur religion, leur opinion politique et quels que soient les sentiments que ces personnes lui inspirent.

### Art. 3 - De la confidentialité

L'établissement d'une relation professionnelle basée sur la confiance fait de l'Assistant de Service Social un " confident nécessaire " reconnu comme tel par la jurisprudence et la doctrine.

### Art. 4 - Du secret professionnel

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

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

L'Assistant de Service Social doit toujours veiller à la protection du dossier de l'utilisateur et avoir conscience que ce dossier est communicable à la personne concernée. La constitution

des dossiers doit tenir compte des dispositions légales sur l'accès aux documents administratifs.

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

Art. 7 - De l'indépendance et de la liberté

L'Assistant de Service Social ne peut accepter d'exercer sa profession dans des conditions qui compromettraient la qualité de ses interventions. Il doit donc être attentif aux formes et conditions de travail qui lui sont proposées et aux modifications qui pourraient survenir.

Tenant compte de la nature et des objectifs de l'organisme employeur, il s'assure qu'il peut disposer de l'autonomie nécessaire :

- pour choisir la forme de ses interventions et les moyens à employer
- pour décider de la poursuite ou de l'arrêt de son action.

Art. 8 - L'Assistant de Service Social ne peut, en aucun cas, utiliser sa fonction à des fins de propagande. Il ne peut s'en servir pour procurer ou tenter de procurer à qui que ce soit, des avantages injustifiés ou illicites. L'Assistant de Service Social salarié ne peut accepter des personnes ressortissant de son champ d'activité professionnelle, une rémunération pour services rendus.

Art. 9 - De la compétence

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

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

## TITRE II : DEVOIRS ENVERS LES USAGERS

### A - INTERVENTION DIRECTE AUPRES DES USAGERS

Art. 10 - Lorsqu'il intervient, l'Assistant de Service Social procède à une évaluation aussi complète que possible avant de proposer une réponse à la demande formulée

Art. 11 - L'Assistant de Service Social doit rechercher l'adhésion des intéressés à tout projet d'action les concernant, en toutes circonstances et quelle que soit la façon personnelle dont ils peuvent exprimer leur adhésion.

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

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

Art. 14 - L'Assistant de Service Social doit aux personnes qui s'adressent à lui une aide d'une durée aussi longue que l'exige la situation, en dépit des difficultés rencontrées et quels que soient les résultats obtenus.

Il ne doit pas s'imposer lorsque son aide n'est plus nécessaire.

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

Art. 16 - Lorsque, dans l'exercice de ses fonctions, l'Assistant de Service Social constate une fausse déclaration, il lui appartient d'en faire prendre conscience à ceux qui en sont les auteurs, mais il n'a pas à les dénoncer.

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

## **B - INTERDISCIPLINARITE ET PARTENARIAT**

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

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

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

## **TITRE III : OBLIGATIONS ENVERS LES ORGANISMES EMPLOYEURS**

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

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

Art. 23 - Il entre dans la mission de l'Assistant de Service Social d'apporter aux responsables de son organisme employeur, les éléments susceptibles d'éclairer les décisions en matière de politique d'action sociale.

## **TITRE IV : OBLIGATIONS ENVERS LA PROFESSION**

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

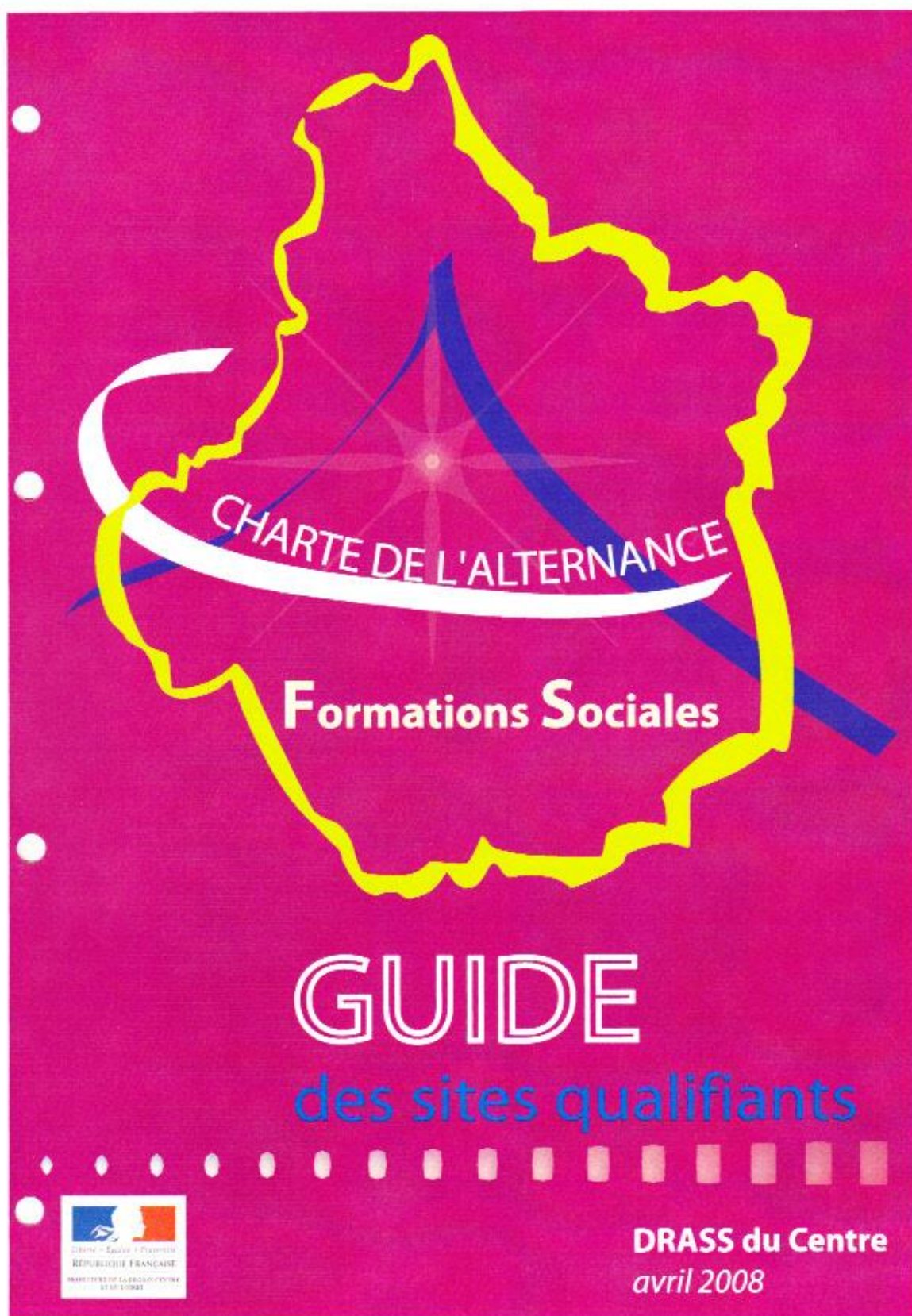
Art. 25 - L'Assistant de Service Social a l'obligation de contribuer à l'évolution constante de sa profession dans un souci d'ajustement aux évolutions de la société.

Art. 26 - L'Assistant de Service Social doit avoir une attitude de confraternité à l'égard de ses collègues. Il observera les devoirs de l'entraide professionnelle et s'abstiendra de tout acte ou propos susceptible de leur nuire.

## **TITRE V : SANCTIONS**

Art. 27 - Les manquements graves aux dispositions du présent Code relèvent de la Commission de contrôle, constituée dans le cadre des statuts de l'Association (art. 5, 19 et 20).

## Annexe 10 - Charte de l'alternance (extraits)





# PRÉAMBULE

Les réformes des formations sociales, éducatives et d'aide à la personne, confirment que l'alternance est un principe fondamental de ces formations.

Elles introduisent la notion de stages sur des «sites qualifiants».

Ces diplômes sont maintenant tous construits à partir :

- d'un référentiel professionnel : définition du métier, description des fonctions et activités assurées, repérage de compétences (référentiel de compétences),
- d'un référentiel de certification : évaluation des compétences,
- d'un référentiel de formation : acquisition des compétences.

La construction des diplômes à partir des exercices professionnels et de leurs évolutions nécessaires met en évidence les compétences mises en œuvre.

L'alternance suppose que le lieu de stage soit un lieu «qualifiant» d'acquisition de compétences dans au moins un des registres du référentiel de compétences du diplôme concerné : les lieux d'exercice professionnel, comme les établissements de formation sont donc, les uns et les autres, des espaces d'acquisition de ces compétences pour les étudiants.

L'acquisition des savoirs en établissements de formation et sur les lieux de stage requiert une articulation structurée, un maillage qui recherche ***l'intégration des savoirs théoriques et pratiques et non une juxtaposition des enseignements et des pratiques professionnelles***.

Cela demande des évolutions en terme de positionnement des différents acteurs.

Cette organisation permettant les apprentissages dans une optique de professionnalisation est appelée «**site qualifiant**».

Cette notion de site qualifiant affirme la volonté explicite de la part des institutions d'accueil ( lieu d'emploi du stagiaire ou non) et des établissements de formation de fournir un accueil, des conditions et les moyens nécessaires à la réalisation du stage.

Elle se décline de manière différente selon les diplômes : les fiches spécifiques ci-après apportent ces précisions. Cependant, un socle commun, des lignes directrices communes, des principes peuvent se repérer.

Ainsi, la notion de site qualifiant suppose :

- la responsabilité et l'implication de l'institution<sup>1</sup> employeur envers la formation des étudiants notamment en facilitant et en favorisant l'investissement des professionnels dans cet accueil de stagiaire.
- de mieux référencer la garantie de la qualité d'un terrain de stage non pas à un seul professionnel mais à une équipe pluridisciplinaire ou pluriprofessionnelle, ou à un travail en partenariat construit et structuré.
- un référent professionnel qui anime et coordonne le stage à partir du projet d'accueil du stagiaire. Le référent est garant de la mise en œuvre du projet pédagogique individuel de l'étudiant.
- que l'établissement de formation recherche et reconnaisse les institutions d'accueil comme sites qualifiants (convention de partenariat entre l'établissement de formation et le site qualifiant) qu'il vérifie la correspondance entre l'offre de stage et son projet pédagogique, et qu'il accompagne les services pour élaborer leurs éventuels projets pédagogiques d'accueil.
- de renforcer un partenariat contractualisé entre les établissements de formation et les milieux employeurs.

L'organisation d'un stage se construit autour d'un étudiant qui est en stage pour acquérir des connaissances et des compétences sur les trois registres : savoirs, savoir-faire, savoir-être. Elle a pour objectif d'enrichir le processus de qualification en assurant un accompagnement individualisé au sein d'une équipe.

Le positionnement de l'institution d'accueil devient alors déterminant pour :

- créer une véritable dynamique de réflexion,
- participer au processus de co-construction de la formation,
- participer à la co-évaluation du stage
- participer aux épreuves de certification.

<sup>1</sup> Institution : entreprise, service employeur, établissement, association...





## COMMENT DEVENIR SITE QUALIFIANT ?

Le processus de construction d'un site qualifiant demande que le lieu potentiel d'accueil de stagiaires identifie son offre de stage en référence aux domaines de compétence des métiers concernés. Le choix du ou des diplômes représente donc une étape indispensable, à conduire en équipe, en faisant le lien entre les pratiques professionnelles effectivement mises en œuvre et les référentiels professionnels. Cet « état des lieux » peut s'effectuer avec l'appui des établissements de formation.

Cette réflexion favorise l'implication de l'équipe pluriprofessionnelle qui doit être sollicitée et encouragée tout au long du processus. En effet, un site qualifiant est le résultat d'une synergie entre une équipe, une direction et un établissement de formation.

Des contacts entre l'établissement de formation et l'institution d'accueil permettent de vérifier la concordance de l'offre de stage avec le projet pédagogique de l'établissement de formation. Ils permettront également de construire le nouveau positionnement de chacun des acteurs : site qualifiant, établissement de formation, étudiant.

**Les sites qualifiants et les établissements de formation sont, les uns comme les autres producteurs de savoirs théoriques et pratiques.**

## COMMENT CONSTRUIRE UN SITE QUALIFIANT ?

La construction de ces échanges et de ces nouveaux positionnements prend plusieurs formes :

- La signature d'une **convention cadre ou convention de partenariat de site qualifiant** concrétise la reconnaissance du site qualifiant. Le site qualifiant ne s'engage pas, par cette convention, à accueillir de manière systématique un stagiaire. Un même site qualifiant peut signer des conventions avec plusieurs établissements de formation et peut accueillir, en même temps, des stagiaires de promotions ou de formations différentes.

Cette convention formalise les engagements réciproques du site qualifiant et de l'établissement de formation.

- Pour chacun des stages, **une convention de stage tripartite** (établissement de formation/institution d'accueil/stagiaire) est signée. Les modalités d'accompagnement du stagiaire tant sur le plan organisationnel que sur le plan des apprentissages professionnels (préparation des entretiens avec le référent et les membres de l'équipe, entretiens, évaluation du candidat par le site de stage, etc...) y seront précisés. Dans cette convention seront également détaillés les objectifs du stage en lien avec le domaine de compétences correspondant, sur lesquels l'étudiant devra plus particulièrement axer son travail.

- Un **référé professionnel** sera **obligatoirement** identifié pour chacun des stages. Ce référent professionnel a un rôle de mobilisation des différents professionnels concourant à l'accueil du stagiaire, et de coordination entre l'établissement ou le service d'accueil, l'établissement de formation et le stagiaire. Sa nomination peut être, selon les formations, inscrite soit dans la convention de partenariat soit dans la convention de stage. De même, sa qualification et son rôle sont définis par les textes réglementant chacune des formations (cf. fiches des diplômes).

Pour aider à cette construction, vous trouverez ci-après :

- la présentation de chaque diplôme : construction du diplôme, construction des sites qualifiants, définition de la profession.
- l'alternance, quels outils ?
- la **«Charte de l'alternance»** qui apporte une définition de l'alternance et en souligne les enjeux. Le rôle de chacun des acteurs : institutions d'accueil, étudiants, établissements de formation y est développé. Cette charte pourra servir de support aux échanges entre les différents partenaires.
- Une fiche technique «Responsabilité» : cette fiche permet de préciser la charte de l'alternance et d'apporter des éléments de réponse touchant à la responsabilité et à l'autonomie des stagiaires.
- Informations sur la gratification des stagiaires.

Ces documents ainsi que la charte, le formulaire d'adhésion et la fiche technique peuvent être consultés sur le site de la DRASS : <https://centre.sante.gouv.fr>

Ce guide est élaboré dans le cadre du comité de suivi de la charte de l'alternance de la région Centre animé par la DRASS du Centre.

# LES OUTILS DE L'ALTERNANCE

1. LES DOCUMENTS OBLIGATOIRES
2. PRÉCONISATIONS
3. LA GRATIFICATION DES STAGIAIRES





## COMMENT DEVENIR SITE QUALIFIANT ?

Le processus de construction d'un site qualifiant demande que le lieu potentiel d'accueil de stagiaires identifie son offre de stage en référence aux domaines de compétence des métiers concernés. Le choix du ou des diplômes représente donc une étape indispensable, à conduire en équipe, en faisant le lien entre les pratiques professionnelles effectivement mises en œuvre et les référentiels professionnels. Cet « état des lieux » peut s'effectuer avec l'appui des établissements de formation.

Cette réflexion favorise l'implication de l'équipe pluriprofessionnelle qui doit être sollicitée et encouragée tout au long du processus. En effet, un site qualifiant est le résultat d'une synergie entre une équipe, une direction et un établissement de formation.

Des contacts entre l'établissement de formation et l'institution d'accueil permettent de vérifier la concordance de l'offre de stage avec le projet pédagogique de l'établissement de formation. Ils permettront également de construire le nouveau positionnement de chacun des acteurs : site qualifiant, établissement de formation, étudiant.

**Les sites qualifiants et les établissements de formation sont, les uns comme les autres producteurs de savoirs théoriques et pratiques.**

## COMMENT CONSTRUIRE UN SITE QUALIFIANT ?

La construction de ces échanges et de ces nouveaux positionnements prend plusieurs formes :

- La signature d'une **convention cadre ou convention de partenariat de site qualifiant** concrétise la reconnaissance du site qualifiant. Le site qualifiant ne s'engage pas, par cette convention, à accueillir de manière systématique un stagiaire. Un même site qualifiant peut signer des conventions avec plusieurs établissements de formation et peut accueillir, en même temps, des stagiaires de promotions ou de formations différentes.

Cette convention formalise les engagements réciproques du site qualifiant et de l'établissement de formation.

- Pour chacun des stages, **une convention de stage tripartite** (établissement de formation/institution d'accueil/stagiaire) est signée. Les modalités d'accompagnement du stagiaire tant sur le plan organisationnel que sur le plan des apprentissages professionnels (préparation des entretiens avec le référent et les membres de l'équipe, entretiens, évaluation du candidat par le site de stage, etc...) y seront précisés. Dans cette convention seront également détaillés les objectifs du stage en lien avec le domaine de compétences correspondant, sur lesquels l'étudiant devra plus particulièrement axer son travail.

- Un **référé professionnel** sera **obligatoirement** identifié pour chacun des stages. Ce référent professionnel a un rôle de mobilisation des différents professionnels concourant à l'accueil du stagiaire, et de coordination entre l'établissement ou le service d'accueil, l'établissement de formation et le stagiaire. Sa nomination peut être, selon les formations, inscrite soit dans la convention de partenariat soit dans la convention de stage. De même, sa qualification et son rôle sont définis par les textes réglementant chacune des formations (cf. fiches des diplômes).

Pour aider à cette construction, vous trouverez ci-après :

- la présentation de chaque diplôme : construction du diplôme, construction des sites qualifiants, définition de la profession.
- l'alternance, quels outils ?
- la « Charte de l'alternance » qui apporte une définition de l'alternance et en souligne les enjeux. Le rôle de chacun des acteurs : institutions d'accueil, étudiants, établissements de formation y est développé. Cette charte pourra servir de support aux échanges entre les différents partenaires.
- Une fiche technique « Responsabilité » : cette fiche permet de préciser la charte de l'alternance et d'apporter des éléments de réponse touchant à la responsabilité et à l'autonomie des stagiaires.
- Informations sur la gratification des stagiaires.

Ces documents ainsi que la charte, le formulaire d'adhésion et la fiche technique peuvent être consultés sur le site de la DRASS : <https://centre.sante.gouv.fr>

Ce guide est élaboré dans le cadre du comité de suivi de la charte de l'alternance de la région Centre animé par la DRASS du Centre.

## 1. LES DOCUMENTS OBLIGATOIRES

Deux niveaux de documents :

1. convention générale entre le site qualifiant et l'établissement de formation
2. convention de stage : spécifique à un stagiaire

### 1. Convention générale entre le site qualifiant et l'établissement de formation.

Selon les diplômes, ces documents obligatoires prennent deux formes différentes :

- Pour le D.E.A.S.S. et le CAFERUIS : Convention cadre et Projet d'accueil de site qualifiant
- Pour tous les autres diplômes : Convention de partenariat entre l'établissement de formation et le lieu de stage.

#### ❖ Convention cadre ou convention de partenariat :

Dans le cadre de la construction du partenariat, il est souhaité qu'une discussion entre l'établissement de formation et le site qualifiant ait lieu à propos de la signature de cette convention.

- *Objectif* : Validation formelle de la reconnaissance du site qualifiant ou lieu de stage qualifiant par l'établissement de formation.

- *Forme* : Convention entre l'établissement de formation et la personne juridiquement responsable du lieu de stage

- *Procédure* :

1. Le lieu d'accueil adresse son projet de site qualifiant à l'établissement de formation
2. Si validation, l'établissement de formation adresse la convention au lieu de stage
3. Signature de la personne juridiquement responsable du lieu de stage
4. Retour à l'établissement de formation

#### ❖ Projet d'accueil de site qualifiant

Pour le diplôme d'Etat d'assistant de service social (D.E.A.S.S.), le diplôme d'Etat de médiateur familial (DEMF) et le certificat d'aptitude aux fonctions d'encadrant et de responsable d'unité d'intervention sociale (C.A.F.E.R.U.I.S.), un préalable à la signature de la convention cadre est prévu par la réglementation : la construction d'un Projet d'accueil des stagiaires du site qualifiant.

Le Projet d'accueil de site qualifiant affirme l'engagement de l'institution et formalise les conditions de mise en œuvre du partenariat.

• Il décrit les conditions d'accueil offertes par l'institution pour l'établissement de formation, pour les étudiants et pour les formateurs de site qualifiant.

• Il délimite le champ des compétences institutionnelles.

• Il définit et harmonise l'organisation du site qualifiant et le rôle de chacun des acteurs.

• Il fédère les équipes autour de l'accueil des stagiaires.

• Il détermine les possibilités d'acquisition des domaines de compétences et les moyens à mettre en œuvre (construction de savoirs).

Son processus d'élaboration et d'actualisation constitue un outil précieux de clarification et de communication pour l'ensemble des acteurs de l'alternance.





## 2. PRÉCONISATIONS

### 1. Rédaction d'un contrat de stage

Il n'est obligatoire pour aucun diplôme, mais il est recommandé par le comité de suivi de la charte de l'alternance, en complément du projet de stage que le stagiaire peut être amené à rédiger. Il a une double fonction :

- Outil de discussion, de négociation entre le lieu de stage et le stagiaire ;
- Rédaction d'objectifs intermédiaires

#### - Objectifs :

- Déterminer le projet pédagogique du stagiaire pendant la durée du stage ;
- Formaliser les objectifs du stage en fonction des attentes du stagiaire et des spécificités de l'offre de stage (en lien avec les domaines de compétences (DC))
- Déterminer les outils, modalités et accompagnements pédagogiques en fonction des objectifs
- Servir de base aux évaluations (formatives et finale) : à partir des objectifs initiaux, des outils et des accompagnements pédagogiques prévus.

- **Forme** : Document à formaliser, de préférence sous forme d'un contrat écrit entre le formateur de site qualifiant et le stagiaire, dans le premier mois qui suit l'entrée en stage. Il s'agit d'un document évolutif à compléter ou à modifier tout au long du stage.

#### - Procédure : Plusieurs étapes sont nécessaires :

- Si possible lors d'un entretien préalable à l'entrée en stage ou lors d'une « période de stage de contact »
- A défaut lors d'un entretien téléphonique entre l'établissement de formation et le formateur de site qualifiant avant l'entrée en stage, et complété lors d'un entretien dès l'entrée en stage
- A titre exceptionnel, à l'arrivée de l'étudiant en stage

### 2. A propos des visites de stages

Tous les diplômes sont concernés par les visites de stage, leur nombre minimum est déterminé dans les textes réglementaires.

Néanmoins chaque établissement de formation a déterminé dans son projet pédagogique le nombre et la fréquence de ces visites.

Elles permettent de renforcer et de rendre visible les échanges entre les établissements de formation et les sites qualifiants. Selon les établissements de formation, leur formalisation est plus ou moins importante.

### 3. La charte de l'alternance

Rédigée dans le cadre du 1<sup>er</sup> Schéma Régional des Formations Sociales (2001-2005), et signée par le Directeur Régional des Affaires Sanitaires et Sociales du Centre le 17 juin 2004, elle a pour principaux objectifs de :

- Promouvoir l'alternance comme l'un des principes fondamentaux de la professionnalisation des métiers du domaine social
- Reconnaître la formation acquise lors des stages comme partie intégrante de la formation
- Permettre le développement de l'alternance dans ses aspects qualitatifs et quantitatifs
- Clarifier la notion d'alternance dans une définition partagée par les différents acteurs (établissement de formation, institutions d'accueil, formateurs de site qualifiant, étudiants, DRASS)
- Identifier la place et le rôle de chacun de ces acteurs.

La charte et la déclaration d'adhésion sont téléchargeables sur le site internet de la DRASS :

<https://centre.sante.gouv.fr>

ainsi que la fiche technique « **Responsabilité** » éditée par le comité de suivi en avril 2006.

Ces documents concernent tous les diplômes du travail social, éducatif et d'aide à la personne.



### 3. LA GRATIFICATION DES STAGIAIRES

#### Références réglementaires

- Loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances, article 9
- Décret n° 2006-1093 du 29 août 2006 pris pour application de l'article 9 de la loi n° 2006-396 du 31 mars 2006 pour l'égalité des chances
- Décret n°2008-96 du 31 janvier 2008 modifiant le décret n° 2006-1093 du 29 août 2006
- Circulaire DGAS/4A/5B/2008/67 du 27 février 2008 relative à la gratification des stagiaires dans le cadre des formations préparant aux diplômes de travail social.

La loi du 31 mars 2006 crée dans son article 9, un droit à gratification pour les stages en entreprise d'une durée supérieure à 3 mois consécutifs et une franchise de charges sociales.

Cette loi s'applique aux stages qui s'inscrivent dans un cursus pédagogique des étudiants en formation initiale, hors apprentissage et hors formation professionnelle continue. La circulaire ci-dessus référencée confirme que cette gratification s'applique aux stages d'une durée supérieure à 3 mois prévue réglementairement par les textes du diplôme concerné.

Pour les diplômes du travail social, il s'agit exclusivement des diplômes suivants :

- diplôme d'Etat d'assistant de service social (DEASS)
- diplôme d'Etat d'éducateur de jeunes enfants (DEEJE)
- diplôme d'Etat d'éducateur spécialisé (DEES)
- diplôme d'Etat d'éducateur technique spécialisé (DEETS)

Les **lieux de stage** concernés par cette gratification obligatoire sont les entreprises, les associations, les entreprises publiques ou les établissements publics à caractère industriel et commercial (décret du 31 janvier 2008).

**Ne sont pas concernés** par cette gratification obligatoire, les stages effectués au sein d'une fonction publique (d'état, territoriale ou hospitalière) ou d'un établissement public administratif. Pour autant, des sites qualifiants relevant de ces catégories peuvent décider d'attribuer une gratification aux stagiaires : cela relève alors de la politique interne des établissements.

Cette gratification est due dès lors que la durée de stage est supérieure à 3 mois consécutif : «cette durée s'apprécie compte tenu de la convention de stage et de ses éventuels avenants qui ont pour effet de prolonger le stage» (décret du 31 janvier 2008). De ce fait, les éventuels regroupements qui ponctuent les stages sans entraîner de nouvelles conventions n'entraînent pas une diminution de la durée de stage, mais ils sont décomptés du montant de la gratification.

A défaut de convention de branche, le montant de la gratification est calculé sur la base minimale fixée par le décret du 31 janvier : 12,5% du plafond horaire de la sécurité sociale (soit en 2008, une gratification mensuelle de 398,13 € pour un stage effectué à temps plein).

**Les sites qualifiants doivent tenir à jour une liste des conventions de stage tripartites** conclues à compter du 2 février 2008 (cf. circulaire).

Les conventions de stage tripartites, concernées par cette gratification, doivent comporter l'indication du montant de la gratification versée au stagiaire et les modalités de son versement (voir annexe n°3).





# ANNEXES

1. CHARTE DE L'ALTERNANCE
2. FICHE RESPONSABILITÉ
3. FICHE TECHNIQUE N°1
4. CIRCULAIRE DU 6 MARS 2008  
SUR LA GRATIFICATION DES STAGES
5. MODÈLE DE CONVENTION DE STAGE
6. LISTE DES ÉTABLISSEMENTS DE FORMATION  
DANS LE CENTRE
7. COMPOSITION DU COMITÉ DE SUIVI



## 1. LA CHARTE DE L'ALTERNANCE EN RÉGION CENTRE



Liberté • Égalité • Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

PRÉFECTURE DE LA RÉGION CENTRE  
DIRECTION RÉGIONALE DES AFFAIRES  
SANITAIRES ET SOCIALES

### SCHEMA REGIONAL DES FORMATIONS SOCIALES REGION CENTRE

#### CHARTRE DE L'ALTERNANCE

##### PREAMBULE

Cette chartre concerne l'ensemble des formations de travailleurs sociaux, quel que soit le niveau d'homologation du diplôme, dans lesquelles un temps significatif de stage en milieu professionnel est prévu. Toutes ces formations sont des formations professionnelles qui supposent une alternance dans les apprentissages théoriques, techniques et pratiques afin de permettre aux acquisitions effectuées en établissements de formation et sur le terrain de s'enrichir et de se renforcer mutuellement.

##### L'alternance :

Les cursus en alternance sont des modes d'organisation qui articulent explicitement plusieurs lieux, temps et modalités d'apprentissage considérés comme proposant des contenus et des dynamiques complémentaires. Le temps de formation n'est pas seulement celui qui est passé en cours mais aussi celui qui est passé sur le terrain ; cela revient à intégrer la participation à des activités professionnelles réelles dans le processus même d'acquisition de compétences.

##### Les enjeux de l'alternance.

Pour les étudiants<sup>1</sup>, la situation de stage permet d'affiner leurs acquisitions, de poursuivre la construction de l'identité et des positionnements professionnels par la confrontation à l'exercice du métier. L'immersion en milieu professionnel suscite des demandes d'apprentissages propres à chacun, et implique la construction progressive de parcours individualisés. En effet, l'intégration des connaissances et des compétences dépend de l'engagement de la personne en formation. La confrontation avec la réalité du monde du travail mobilise sa personnalité, ses savoirs et ses capacités de formalisation.

Pour les formateurs terrains, l'accueil de stagiaires leur offre une opportunité d'interroger leurs conceptions et leurs pratiques, de revisiter leurs références théoriques. Ceci leur permet de témoigner de leurs engagements et positionnements professionnels et contribue à la poursuite de l'affinement de leurs compétences.

Pour les institutions employeurs, l'enjeu est dans la participation active à la formation et à la construction de l'identité professionnelle des futurs qualifiés. Il est aussi dans la confrontation

<sup>1</sup> Etudiants : personne en formation quel que soit son statut



de la réalité des contextes et des conditions de l'exercice professionnel à la conceptualisation. Par ailleurs, l'accueil en stage a souvent des effets positifs sur les possibilités de recrutement.

Pour les centres de formation : dans la construction actuelle des cursus de formation, les stages constituent une exigence incontournable. Au-delà de ce constat, il s'agit pour les établissements de formation de confronter la conceptualisation à la réalité des contextes et des conditions d'exercice professionnel, d'interroger la pertinence des choix théoriques mis en œuvre et de tenir compte des évolutions des pratiques pour permettre l'adaptation des projets pédagogiques.

En conclusion, dans le processus de formation à un métier, l'alternance peut être décrite comme une interaction constante entre un établissement de formation, un milieu professionnel et la personne effectuant ce processus d'intégration des savoirs. Chacun de ces acteurs contribue à l'évolution des métiers.

## **A. Rôle et place de chacun des acteurs dans l'alternance**

Le dispositif mis en place par chacun des acteurs doit permettre l'acquisition des compétences et contribue à la construction de l'identité professionnelle en s'appuyant notamment sur des formateurs terrain du même métier dans le respect des réglementations de chacune des formations.

### **1. Les étudiants**

L'étudiant a un rôle actif dans la construction de son projet de stage, en se situant dans le dialogue avec le centre de formation et le terrain d'accueil. Ce projet s'inscrit dans la globalité de la démarche de formation et tient compte de la mission première de l'institution accueillante envers les personnes prises en charge.

L'étudiant mobilise tous les moyens à sa disposition pour rechercher les informations utiles à la connaissance et la compréhension des différentes données nécessaires à l'intégration de cette nouvelle expérience.

Pour réaliser celle-ci, l'étudiant accepte de prendre le risque d'interroger ses représentations et de s'exposer aux regards des professionnels et des personnes auprès desquelles il intervient. Pour ce faire, il doit conjuguer la réalité d'une expérience en milieu professionnel et celle d'une situation de formation.

Par ailleurs, bien que responsable de ses actes et devant en rendre compte, la responsabilité globale de l'action menée ne lui incombe pas, même quand il intervient de manière quasi autonome.

### **2. Les formateurs terrain**

En accord avec son institution, le formateur terrain s'inscrit dans un partenariat avec le ou les centres de formation.

La responsabilité pédagogique et organisationnelle demeure du ressort du référent nommé dans la convention que l'accueil soit pluri-professionnel ou effectué par une équipe, en co-monitorat ou en individuel.

Le formateur s'engage à être disponible pour accompagner l'étudiant durant tout son parcours de stage dans le respect des objectifs fixés par le centre de formation.

Une rencontre préalable entre l'étudiant et le formateur terrain pour vérifier l'adéquation entre les attentes de chacun et les possibilités du terrain est souhaitable.

Le formateur terrain élabore avec l'étudiant son parcours individualisé, en tenant compte des acquis de formation, des capacités et du projet de l'étudiant, des missions du service et de la réalité de terrain. Il est souhaitable que le contrat de stage soit formalisé par un écrit.

Il contribue à l'acquisition d'une ou plusieurs compétences en collaboration avec l'ensemble de l'équipe d'accueil.

Les formateurs terrain rendent compte à leur responsable hiérarchique et au centre de formation du déroulement du stage.

Il organise l'évaluation de la formation et en rédige l'appréciation finale qui fait partie du livret de scolarité. Ceci suppose dialogues, échanges et communications professionnelles tout au long du stage.

Les formateurs s'engagent dans un parcours de sensibilisation et/ou de formation à l'accueil des étudiants.

## 1. Les institutions

**L'institution<sup>1</sup> est partie prenante de la formation des travailleurs sociaux.** Elle s'engage à assurer l'accueil des étudiants et s'assure de leur intégration dans le service et dans l'équipe. Elle leur apporte les outils nécessaires pour la connaissance de l'institution. L'accueil par une équipe est à rechercher et à encourager autant que possible.

L'institution est garante de la qualité tant des formateurs que des conditions de déroulement du stage. Sa responsabilité est formalisée par la signature d'une convention de stage entre le centre de formation, l'institution et l'étudiant accueilli. L'organisme garantit l'accueil prévu au sein du service en cas de désistement du formateur-terrain. Le maître de stage, référent, formateur terrain, tuteur est désigné dans la convention. Un suivi et une évaluation globale de la politique d'accueil, effectués par l'institution, sont souhaitables annuellement.

### L'institution élabore une politique d'accueil :

#### ✓ En direction des étudiants

L'institution organise les moyens humains et les conditions matérielles de l'accueil. Elle positionne l'étudiant dans une situation de formation et non de remplacement (suppléance à un poste).

Elle respecte l'ensemble des textes réglementaires relatifs à la formation concernée et porte à la connaissance de l'étudiant le règlement intérieur.

Dans le respect de la réglementation spécifique à chaque formation, il est souhaitable que le référent soit du même métier pour au moins une partie des stages.

Elle favorise l'élaboration d'un projet d'accueil et/ou d'un livret d'accueil.

#### ✓ En direction des formateurs terrain

Elle encourage l'émergence d'une volonté de transmission de savoirs professionnels. Elle reconnaît et valorise la spécificité et l'implication de la fonction de formateur.

Elle sensibilise les professionnels à la question de l'alternance et favorise leur formation à l'accueil des étudiants (formation longue ou courte). Elle suscite une réflexion sur les pratiques d'accueils en stage.

Elle facilite le partenariat entre les formateurs terrain et le centre de formation. Elle peut exercer un rôle de médiation en cas de besoin. Elle permet la participation aux épreuves

<sup>1</sup> Institution : entreprise, service employeurs, établissement, association ...



de sélection et/ou aux divers jurys liés à la formation. Elle favorise des rencontres de formateurs intra ou inter institutionnels dans un objectif de développement des compétences et de partage des outils.

✓ En direction des centres de formation

L'institution rend lisible vis à vis du centre de formation sa politique d'accueil de l'étudiant par :

- L'écriture d'un projet d'accueil qui formalise le nombre d'étudiants accueillis et les années d'études concernées, les acteurs précis de l'accueil, la place de l'institution dans l'information donnée aux étudiants, la place de l'étudiant, l'engagement de l'institution avec ses limites.
- La nomination d'un interlocuteur clairement identifié.

L'institution s'implique dans le cursus d'étude dans les centres de formation. En accord avec ces derniers, elle peut apporter sa contribution à certains modules. Les institutions interpellent les centres de formation sur l'évolution des pratiques professionnelles et interrogent leurs pratiques face aux évolutions théoriques. Cette interaction peut s'appuyer sur la participation aux instances de concertation (ex. : commissions pédagogiques).

## **1. Les centres de formation**

✓ La mise en œuvre de l'alternance

- Les centres de formation ont pour mission de mettre pleinement en œuvre l'alternance entre la formation pratique et la formation théorique, telle que les textes la définissent. Ils construisent pour cela un projet pédagogique agréé par l'autorité compétente pour chacune des formations délivrées. Les centres de formation sont responsables de la qualité de l'ensemble du parcours de formation.

- Le mode d'organisation et de planification, la nature des objectifs et des travaux de validation relatifs à chaque stage et les modalités d'évaluation des stages sont de la responsabilité des centres de formation. Cette responsabilité inclut la mise en œuvre de la concertation indispensable avec tous les acteurs de l'alternance. Les centres de formation rendent lisibles ces différents éléments aux partenaires.

✓ Les modalités de stages

- Les objectifs spécifiques à chaque profil de stage et à chaque stagiaire sont élaborés par les centres de formation et précisés dans les conventions signées par toutes les parties et dans les projets de stage. Les exigences pédagogiques, réglementaires ou posées par les centres de formation, sont prioritaires dans le choix du lieu de stage et durant toute la durée de celui-ci.

- Les centres de formation doivent en particulier garantir que les séquences de stage sont bien des séquences de formation, avec une progressivité dans l'implication de l'étudiant, encadré par un ou des professionnels. Ils veillent donc à ce que les limites des responsabilités exercées par un stagiaire soient clairement énoncées et respectueuses des réglementations en vigueur. Chaque projet de stage inscrit sa singularité dans ce cadre, en tenant compte, autant que possible des souhaits formulés par l'étudiant.

✓ Les relations avec les partenaires

- L'articulation avec les institutions lieux de stage étant indispensable, les centres de formation en précisent, après concertation, la nature, le rythme et les modalités. Les centres de formation entrent en communication régulière et autant que de besoin avec

les terrains d'accueil d'étudiants et organisent des visites selon les objectifs et la durée des stages.

- Les centres de formation rendent lisible l'ensemble des procédures, depuis la recherche des stages jusqu'à leur évaluation. S'inscrivant dans une institution, ces procédures prennent en compte son organisation et les exigences de son fonctionnement.
- Ils informent les institutions accueillantes de l'évolution de leurs projets pédagogiques.
- Les centres de formation nomment un interlocuteur clairement identifié pour les différents partenaires.
- L'objectif d'articulation avec les institutions sera d'autant mieux atteint si les centres de formation sont des lieux ressources au service des professionnels. Ainsi, ils peuvent accompagner ces derniers dans l'élaboration des outils pédagogiques nécessaires à l'accueil en stage. Ils peuvent aussi leur proposer des espaces d'information et de réflexion permettant d'actualiser les connaissances et d'y confronter les réalités de terrain.
- Ils peuvent également solliciter les institutions pour des interventions dans différents modules notamment sur les missions, organisations et pratiques professionnelles de ces institutions.

#### **A. Evaluation des stages**

L'évaluation de fin de stage fait partie intégrante des stages qui, sans elle, ne peuvent être validés. De plus, elle intervient de manière conséquente dans la délivrance du diplôme qui est la sanction de l'ensemble du parcours et permet d'accéder à l'exercice du métier.

En conséquence, l'enjeu de l'évaluation est de rendre lisible les compétences que le stagiaire a pu ou non mettre en œuvre, construire ou consolider.

- Les modalités d'évaluation (objectifs, critères d'évaluation, procédure de transmission) sont déterminées par les centres de formation et portées à la connaissance de l'ensemble des acteurs concernés dès le début du stage. Elles sont intégrées le cas échéant dans le contrat de stage. Les centres de formation communiquent aux institutions le document officiel support de cette évaluation.
- Les institutions doivent veiller à la planification des évaluations, aux conditions effectives de leur réalisation et à leur transmission au centre de formation dans les délais demandés. Il importe que ces éléments soient précisés dans le projet d'accueil élaboré par l'institution.
- Les participants à l'élaboration de l'évaluation sont déterminés dans le respect de la réglementation, des conventions et des projets de stage. Chaque participant apporte sa contribution de manière aussi objective que possible en explicitant les éléments à partir desquels il formule son avis. Les étudiants participent à la construction de leur évaluation et apportent leur point de vue sur le déroulement du stage et leur évolution dans la construction de leurs compétences.
- Le débat entre ces différents points de vue fait partie intégrante de la procédure d'évaluation qui doit aboutir à la rédaction d'une appréciation écrite et signée.
- Par ailleurs, les évaluations formatives régulières organisées par le formateur terrain permettent l'adaptation des objectifs et le réajustement éventuel du déroulement du stage.



### **A. Déontologie**

L'ensemble des acteurs de l'alternance veille à ce que la formation se déroule dans le respect mutuel et la bienveillance.

Du fait de leur formation, les étudiants sont amenés à recueillir des éléments d'information à caractère secret. A ce titre, ils sont soumis aux obligations législatives et en particulier au respect de l'article 226-13 du Code Pénal ainsi qu'à l'obligation de réserve et à la discrétion professionnelle comme l'ensemble des professionnels. Ils respectent les règles déontologiques liées aux métiers ainsi que la réglementation spécifique des institutions d'accueil (statut, règlement intérieur, projet de service...).

Dans les écrits professionnels et formatifs, les étudiants respectent la vie privée des usagers.

Le formateur terrain aide l'étudiant à se former et se situe donc dans une éthique de formation et non de «conformation».

Dans le choix du lieu de stage, chacun des acteurs s'attache à éviter les interférences entre la vie personnelle (liens familiaux, domicile, activité personnelle ou bénévole) et le lieu du stage.

Enfin, il est important de souligner que la mission de formation de l'institution doit toujours s'inscrire dans sa mission première qui est la prise en charge des personnes accueillies.

### **B. Rôle de la D.R.A.S.S**

La D.R.A.S.S est notamment chargée d'une mission d'animation et de contrôle pédagogique dans la formation des travailleurs sociaux.

Elle peut être sollicitée en cas de difficultés dans la mise en œuvre de l'alternance des formations au travail social.

### **C. Modalités de suivi de la charte**

Un comité de suivi de la mise en œuvre de cette charte est piloté par la D.R.A.S.S et composé de représentants des étudiants, des formateurs terrain, des institutions et des centres de formation.

Il se réunit au moins une fois par an sur invitation de la D.R.A.S.S qui recueille les éléments de bilan, les observations et les questions de l'ensemble des partenaires.

Ce comité est chargé d'assurer la diffusion, la promotion et l'évaluation de la mise en œuvre de cette charte. Il favorise la mutualisation des pratiques de l'accueil en alternance.

A Orléans le 17 juin 2004

Le Directeur Régional des  
Affaires Sanitaires et Sociales, p.i

L.PARAIRE

### 3.FICHE TECHNIQUE N°1



Liberté • Égalité • Fraternité  
REPUBLIQUE FRANÇAISE

Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement  
Ministère de la Santé et des Solidarités

DIRECTION REGIONALE  
DES AFFAIRES SANITAIRES ET SOCIALES  
SERVICE POLITIQUES SOCIALES ET MEDICO-SOCIALES

## Charte de l'alternance

FICHE TECHNIQUE N°1 / AVRIL 2006

### *RESPONSABILITÉ*

#### Extraits de la charte de l'alternance ayant trait à la responsabilité de l'étudiant :

- «Par ailleurs, bien que responsable de ses actes et devant en rendre compte, la responsabilité globale de l'action menée ne lui incombe pas, même quand il intervient de manière quasi autonome.»
- «L'institution organise les moyens humains et les conditions matérielles de l'accueil. Elle positionne l'étudiant dans une situation de formation et non de remplacement (suppléance à un poste).»
- «Les centres de formation doivent en particulier garantir que les séquences de stage sont bien des séquences de formation, avec une progressivité dans l'implication de l'étudiant, encadré par un ou des professionnels. Ils veillent donc à ce que les limites des responsabilités exercées par un stagiaire soient clairement énoncées et respectueuses des réglementations en vigueur. Chaque projet de stage inscrit sa singularité dans ce cadre, en tenant compte, autant que possible des souhaits formulés par l'étudiant.»

#### Délégation :

Il est indispensable de bien différencier la notion de responsabilité de celle de délégation. Cette notion de délégation n'a pas lieu d'être dans la situation de stage.

Il n'y a pas de délégation envers un stagiaire, mais des missions ou des actions confiées, et éventuellement la gestion de situations confiées dans le cadre du stage (un stagiaire ne peut être en suppléance de poste) et dont la responsabilité reste dévolue à l'institution et aux professionnels qui y interviennent.

#### Notion de stage à responsabilité:

Stage dans lequel un étudiant fait l'expérience de manière progressive et encadrée des responsabilités qu'un professionnel exerce habituellement. L'objectif de ce stage est l'acquisition des compétences professionnelles exigées d'un professionnel ainsi que l'apprentissage de l'autonomie. Un apprentissage progressif s'exprime par le passage de l'observation à la contribution et à l'intervention accompagnée.

#### Autonomie :

La notion de responsabilité est liée à celle d'autonomie qui elle-même est reliée à un cadre institutionnel et à un accompagnement par le formateur-terrain.

### 3.FICHE TECHNIQUE N°1

L'autonomie sous-entend du dynamisme, des comportements nouveaux, novateurs ou inusités.

Il peut y avoir, dans un stage, des marges progressives d'autonomie sur les méthodes et les moyens mis en œuvre, avec des temps formalisés et réguliers d'évaluation des actions menées.

#### Signature de documents et d'écrits professionnels par l'étudiant :

La question de la signature de documents et d'écrits professionnels pose en fait l'interrogation de qui en porte la responsabilité. Dans le cadre d'un stage, il est nécessaire de distinguer deux types de documents ou d'écrits professionnels :

1. ceux à visée de communication externe : il ne peut y avoir de signature du seul stagiaire ; au plus, ce dernier est co-signataire dans le respect des règles institutionnelles élaborées.-
2. ceux à visée de communication interne : le stagiaire peut signer ou co-signer les documents auxquels il a participé.

#### • Responsabilités construites en commun entre formateur terrain et étudiant :

1. Des responsabilités déterminées : lien avec les projets de l'étudiant, du Centre de formation, de l'établissement d'accueil ;
2. Apprentissage progressif par l'étudiant de l'exercice des responsabilités : le stagiaire est en stage pour se former.
3. Mise en œuvre de temps formalisés et réguliers permettant l'évaluation des actions menées, et l'élaboration des évolutions éventuelles des responsabilités.

#### • Responsabilités de l'étudiant :

1. Etre apte à rendre compte de... (de façon spontanée et/ou à la demande du Formateur Terrain)  
- Différencier être responsable et être en situation de responsabilité ; différencier expérimenter et être en situation d'expérimentation (problèmes éthiques envers l'usager).
2. Etre apte à répondre de ... (ce qui sous-entend une argumentation possible).  
- La responsabilité s'inscrit dans un ensemble de lois et réglementations : responsabilité civile (assurance possible), responsabilité pénale (toujours individuelle).

#### • Responsabilités de l'établissement d'accueil :

1. Elles s'exercent d'abord envers les missions et les personnes prises en charge.
2. Elles s'exercent ensuite envers les apprenants : Il est alors nécessaire de bien cerner les capacités et les risques pouvant être pris par le stagiaire à un moment donné du processus d'apprentissage.
3. *La prestation de formation apportée par l'établissement d'accueil s'inscrit dans la globalité des prestations assurées auprès des personnes prises en charge.*

#### • Responsabilités du formateur-terrain :

1. Ethique de formation : il s'agit de permettre à l'étudiant de se former, se transformer en prenant appui sur les différentes expériences de pratiques professionnelles auxquelles il est confronté. Le formateur-terrain favorise l'émergence de la construction de l'identité professionnelle.
2. Responsabilités pédagogiques : être dans une relation pédagogique et non dans une relation d'aide.
3. Accompagnement à la prise d'autonomie et aux apprentissages progressifs.
4. Evaluation par rapport à des compétences professionnelles à acquérir et non par rapport à un développement personnel. Evaluation intégrant la tension entre obligation de moyens et obligation de résultats.
5. Evaluation construite à partir des objectifs du stage, et s'appuyant sur les grilles d'évaluation transmises par l'établissement de formation.

## Annexe 11 – Texte réglementaire



JORF n°64 du 17 mars 2005 page 4536  
 texte n° 3

#### ARRETE

### **Arrêté du 10 mars 2005 fixant la composition du dossier de déclaration préalable et de la liste d'enregistrement des établissements de formation mentionnés à l'article L. 451-1 du code de l'action sociale et des familles**

NOR: EGAA0520800A

La ministre déléguée à l'intégration, à l'égalité des chances et à la lutte contre l'exclusion,  
 Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment les articles R. 451-2 à R. 451-4-3 ;  
 Vu le décret n° 2005-198 du 22 février 2005 pris pour l'application de l'article L. 451-1 du code de l'action sociale et des familles et modifiant le code de l'action sociale et des familles (partie réglementaire),  
 Arrête :

#### **Article 1**

Le dossier de déclaration préalable prévu à l'article R. 451-2 du code de l'action sociale et des familles est adressé, en trois exemplaires, avec accusé de réception, au préfet de région (DRASS) de la région d'implantation du site principal de l'établissement de formation public ou privé qui désire préparer à un diplôme de travail social au plus tard quatre mois avant la date d'ouverture de la formation préparant à ce diplôme.  
 Le dossier à établir comprend d'une part un volet administratif relatif à la personne physique ou morale juridiquement responsable de l'établissement de formation, d'autre part un volet pédagogique démontrant la capacité de l'établissement de formation à assurer, pour chaque diplôme de travail social dont la formation est envisagée, la préparation des candidats à l'obtention du diplôme conformément aux principes des textes réglementant ce diplôme ainsi que la qualification du personnel d'encadrement et de formation.  
 L'organisation et la composition du dossier par thème sont fixées aux articles 2 à 5 ci-après.

#### **Article 2**

Le volet administratif du dossier de déclaration préalable comporte :

1. Les pièces administratives relatives à la raison sociale et au statut juridique de la personne physique ou morale juridiquement responsable de l'établissement de formation désirant préparer à un ou plusieurs diplômes de travail social et celles relatives aux titres, qualités et délégations du déclarant ainsi que, le cas échéant, la liste des membres du conseil d'administration portant mention de leurs qualités et fonctions.
2. Pour chaque diplôme de travail social dont la préparation est envisagée :
  - une déclaration précisant le nom et l'adresse du site principal de formation et, le cas échéant, des sites annexes, l'effectif prévisionnel maximum par promotion, les voies de formation professionnelle prévues (formation initiale en distinguant, le cas échéant, l'apprentissage, formation continue, complément de formation dans le cadre de la validation des acquis de l'expérience) et la date prévue pour l'ouverture de la formation ;
  - un document garantissant le respect par l'établissement de formation des engagements prévus à l'article R. 451-2 du code précité.
 Ces deux documents doivent être signés du déclarant dûment habilité pour ce faire.
3. Un extrait de casier judiciaire (bulletin n° 3) ayant moins d'un mois des personnes exerçant une fonction de direction ou de responsabilité d'administration.
4. Le rapport d'activité de l'établissement de formation et, le cas échéant, celui de l'organisme gestionnaire.
5. L'avis de la commission départementale de sécurité et d'accessibilité relative aux locaux de l'établissement de formation.
6. Les attestations d'assurance relative aux locaux de l'établissement de formation et à l'activité de formation.

#### **Article 3**

Le volet pédagogique du dossier de déclaration préalable comprend deux parties :

1. Le projet et l'organisation pédagogiques de l'établissement de formation ainsi que les qualifications du directeur de l'établissement.
  2. Le projet et les moyens pédagogiques propres à la préparation du diplôme de travail social ou, le cas échéant, de chacun des diplômes de travail social dont la préparation est envisagée ainsi que les qualifications du responsable de la formation et des formateurs.
- Les pièces relatives à ces deux parties du volet pédagogique sont détaillées respectivement aux articles 4 et 5

ci-après.

#### **Article 4**

La première partie du volet pédagogique du dossier de déclaration préalable comporte les pièces suivantes :

1. Un document exposant le projet pédagogique de l'établissement de formation.
2. Un tableau présentant l'organisation pédagogique de l'établissement et faisant apparaître la répartition des différentes disciplines et activités avec, en regard, le nom des responsables.
3. Dans le cas où l'établissement dispense ou envisage de dispenser plusieurs formations sociales :
  - la liste des diplômes concernés incluant celui ou ceux dont la préparation est envisagée dans le cadre de la présente déclaration préalable et, le cas échéant, ceux déjà préparés par l'établissement de formation, en indiquant en regard de chaque diplôme le nom du responsable de la formation dispensée ou envisagée et en précisant sa charge d'enseignement ainsi que le domaine concerné ;
  - un document détaillant les articulations pédagogiques prévues entre les formations préparant aux différents diplômes de travail social.
4. Les pièces justifiant des qualifications du directeur d'établissement :
  - les états de service et curriculum vitae présentant de façon détaillée sa trajectoire professionnelle et incluant la formation initiale et continue ;
  - ses diplômes ou titres.
5. La composition de l'instance technique et pédagogique de l'établissement et ses attributions en précisant si cette instance est commune à plusieurs formations et en les énumérant lorsque tel est le cas.
6. Le règlement intérieur de l'établissement applicable aux étudiants en précisant si ce règlement est commun à plusieurs formations et en les énumérant lorsque tel est le cas.

#### **Article 5**

La partie du volet pédagogique du dossier de déclaration préalable spécifique au diplôme de travail social dont la préparation est envisagée se décompose comme suit :

1. Les pièces démontrant la capacité pédagogique de l'établissement à assurer la préparation des candidats à l'obtention du diplôme de travail social considéré :
  - un document exposant le projet pédagogique propre à la préparation du diplôme concerné et détaillant notamment les moyens pédagogiques choisis par l'établissement pour la mise en œuvre de cette formation ;
  - dans le cas où plusieurs établissements de formation sont associés, la convention de coopération détaillant leurs modalités d'association à la préparation du diplôme concerné ;
  - le projet de professionnalisation par l'alternance propre au diplôme concerné ainsi que les modalités d'articulation et de partenariat prévues avec les sites de stage ;
  - un document détaillant les modalités pédagogiques prévues pour permettre la prise en compte de parcours personnalisés de formation pour les personnes bénéficiant de dispense de certification ou d'allègement de formation ;
  - un tableau détaillant l'organisation pédagogique de l'établissement pour la préparation au diplôme concerné, faisant apparaître le nom du responsable, et, en regard de chaque unité de formation, le nom du formateur qui en assure la charge.
2. Les pièces justifiant des qualifications du responsable de la formation et des formateurs :
  - leurs états de service et curriculum vitae présentant de façon détaillée la trajectoire professionnelle et incluant la formation initiale et continue de chacun des intéressés ;
  - leurs diplômes ou titres.
3. Les pièces permettant de s'assurer de la conformité aux textes réglementant le diplôme de travail social concerné :
  - le règlement d'admission des candidats à la formation précisant notamment les conditions et modalités de sélection des candidats pour chacune des voies de formation ainsi qu'en cas de dispense de certification ;
  - le protocole d'allègement de formation listant les allègements prévus en regard de chacun des diplômes permettant des allègements ;
  - une note détaillant les modalités d'évaluation en cours de formation ou, le cas échéant, de contrôle continu ;
  - une note détaillant les modalités d'organisation des épreuves de certification lorsque le cadre réglementaire du diplôme prévoit qu'elles peuvent être organisées par les établissements de formation.
4. La liste des équipements et matériels pédagogiques utilisés pour la formation concernée.
5. Dans le cas où l'organisation pédagogique de l'établissement prévoit une instance technique et pédagogique propre au diplôme de travail social dont la préparation est envisagée, la composition et les attributions de l'instance technique et pédagogique relative à la formation préparant à ce diplôme.
6. Lorsqu'il est prévu un règlement intérieur propre au diplôme dont la préparation est envisagée, le règlement intérieur applicable aux étudiants suivant cette formation.

#### **Article 6**

Toute modification portant sur l'un des éléments du dossier de déclaration préalable transmis fait l'objet d'une déclaration rectificative conformément à l'article R. 451-4-1 du code de l'action sociale et des familles. L'établissement de formation transmet également au préfet de région (DRASS) les ordres du jour et comptes rendus des réunions de ses commissions et instances traitant de questions de formation.

#### **Article 7**



Le représentant de l'Etat dans la région tient à jour, pour chaque diplôme de travail social, la liste des établissements publics et privés faisant l'objet d'une décision d'enregistrement tel que prévue à l'article R. 451-4 du code de l'action sociale et des familles ou concernés par les dispositions transitoires de l'article 3 du décret n° 2005-198 du 22 février 2005.

Pour chaque établissement de formation, la liste visée à l'alinéa précédent comporte les informations suivantes :

- le nom, l'adresse et le statut juridique de la personne physique ou morale responsable ;
- le nom et la catégorie de l'établissement de formation ;
- l'adresse du site principal de formation et, le cas échéant, la mention de sites annexes.

Pour chaque diplôme de travail social, cette liste mentionne :

- l'effectif prévisionnel maximum déclaré par promotion ;
  - les voies de formation professionnelle prévues ;
  - en cas de convention de coopération, le signalement de l'établissement de formation associé ;
  - la date d'enregistrement de la déclaration préalable ou, pour les établissements bénéficiant des dispositions transitoires prévues par l'article 3 du décret n° 2005-198 du 22 février 2005, de l'agrément délivré par les autorités compétentes de l'Etat ou d'inscription sur la liste arrêtée par le ministre chargé de l'éducation.
- Sont également reportés sur cette liste la mention des agréments accordés en application de l'article L. 451-2 du code de l'action sociale et des familles ainsi que le nombre de places d'étudiants financées au titre de la formation initiale dans un délai d'un mois à compter de la transmission de ces informations par le président du conseil régional au représentant de l'Etat dans la région.

Toute modification de l'un des éléments figurant sur cette liste fait l'objet d'une mise à jour par le représentant de l'Etat dans la région dans un délai d'un mois à compter de la transmission des informations portant modification de ces éléments.

Dans le cas où le représentant de l'Etat dans la région décide de la radiation d'un établissement de formation, cet établissement est radié de la liste sans délai.

### **Article 8**

Le directeur général de l'action sociale est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 10 mars 2005.

Nelly Olin

## Annexe 12 – Support de communication « formation tuteurs »

## INITIATION A QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX EN FORMATION D'ADULTES

« les moments de transition d'un espace à l'autre, imposés par le principe même d'une formation en alternance, n'impactent pas de la même manière le vécu subjectif de l'apprenant. En référence à ses acquis cognitifs et identitaires antérieurs, et selon qu'il vit ces transitions sous le registre de la continuité ou sous celui de la rupture, l'apprenant n'aura pas la même attitude à l'égard des situations et des contenus d'apprentissage qui lui sont proposés dans l'un et l'autre lieu. »

Kaddouri M., (2012) in Education Permanente n° 193/2012-4, Ecart épistémiques et écart identitaires de l'alternance, p.203



Assistant de service social (ASS) durant 8 ans. J'exerce depuis 4 ans en qualité de formateur d'adultes au sein de la formation initiale ASS.

Désireux d'apporter une contribution nouvelle au dispositif d'alternance de demain, je propose cette formation dans sa première peau !

**Notre objectif commun ?** Accompagner l'adulte en formation (le stagiaire) de façon plus étayée, dans une réciprocité permettant les échanges de points de vue et la clarification des besoins théoriques.

**Tuteurs confirmés, tuteurs novices, futurs tuteurs, vous êtes les bienvenus !**

*Mon parcours...*

2001 DEASS

2001- 2009 ASS CRAM, EN (Montpellier) et SNCF (Tours)

2009 - Titre Professionnel de Formateur d'Adultes

2012 - Master 1 en ingénierie de la formation

2013 - Master 2 en Ingénierie des Fonctions d'accompagnement (en cours) - Sciences de l'Education



Christophe Giroudeau

Formateur

*Merci de contacter directement notre secrétariat pédagogique pour valider votre inscription à ce module de formation gratuit pour l'une des journées proposées. Les coordonnées figurent en première page. Nous vous demanderons vos coordonnées et notamment une adresse mail afin de vous informer de la salle retenue au sein de l'institut. Chaque groupe sera composé de 15 professionnels au maximum.*

## INITIATION A QUELQUES CONCEPTS FONDAMENTAUX EN FORMATION D'ADULTES

JOURNEE DE FORMATION

le jeudi 12 septembre 2013

ou

le mardi 17 septembre 2013

15 places par session  
clôture des inscriptions le 30 juin



Téléphone: 02 47  
Télécopie: 02 47  
Messagerie: christophe.giroudeau@gmail.com

...MUS SI, JE SOIS CERNIN QUE VOUS PEEZ ÇA TRES BIEN!

TOUS LE MONDE CROIT EN VOUS!

Téléphone : 02 47  
Télécopie : 02 47  
Messagerie : christophe.giroudeau@gmail.com

## Annexe 13 – Éléments de connaissance sur le métier d'Assistant de service social

## Eléments de connaissance et histoire du métier

### De l'origine à aujourd'hui<sup>146</sup>

Il est intéressant de revenir sur la naissance de la profession au début du XXème siècle et son évolution pour en saisir les différences influences liées à l'histoire et sa professionnalisation reconnue en 1938. Nous ferons référence dans ce chapitre à l'ouvrage intitulé *De l'assistance à la solidarité : un nouveau sens au travail social* auquel a participé, avec 13 autres auteurs, Annick BAHUAUD<sup>147</sup>.

« Au début du XXème siècle, apparaissent les résidences sociales en France, puis les services sociaux à l'hôpital et les premières organisations, telles que la fondation de la société des infirmières visiteuses. Les féministes chrétiennes, les protestants, les laïcs inscrits dans des mouvements d'humanisme chrétiens et d'hygiénisme médico-social véhiculent des courants de pensée dans lesquels le service social prendra ses sources. »<sup>148</sup>

Les infirmières visiteuses sont les ancêtres des assistants de service social et « sont sous la dépendance du pouvoir médical »<sup>149</sup>. La formation est alors commune avec les infirmières, l'intervention passe du bénévolat à la professionnalisation.

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

<sup>146</sup> Cet apport est un abstract du mémoire réalisé en Master1.

<sup>147</sup> Bahuaud A. et 13 autres travailleuses sociales, (1994), *De l'assistance à la solidarité : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan, 188 pages

<sup>148</sup> *Ibid*, page 119.

<sup>149</sup> *Ibid*, page 120



La France est en retard au moment où se généralisent la sécurité sociale, les prestations familiales et la protection maternelle et infantile. Le capitalisme est empêché par la misère et l'Etat devient arbitre lorsque des tensions existent entre les groupes sociaux.<sup>150</sup> Le pays s'urbanise et une nouvelle profession est née : les puéricultrices. Elles vont avoir un rôle de prévention important auprès des familles.

« En 1950, l'aide psycho-sociale, proche du case work, apparaît comme la technique propre à la profession d'assistante sociale. D'après Henri PASCAL, « le case work était l'accession au niveau de la connaissance scientifique de l'individu et ainsi le service social devenait une démarche de type administratif ». <sup>151</sup>

La profession, même si elle ne dépend plus du pouvoir médical, continue de se référer à des règles proches avec un code de déontologie et le respect du secret professionnel. C'est avec la création des DDASS<sup>152</sup> dans les années 1960, que le pouvoir administratif deviendra plus important pour la profession. A la fin des années 1960, le service social est remis en question. En 1969 est créé le Diplôme d'Etat d'Assistante Sociale qui fait la scission avec la formation des infirmières.

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

La crise économique produit un recul de la pensée sociale, l'économie libérale reprend le dessus et la logique capitaliste tend à subordonner le social à l'économie.<sup>153</sup>

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

---

<sup>150</sup> *Ibid*, page 121

<sup>151</sup> De Robertis C. et Pascal H., (1981), *Méthodologies de l'intervention en travail social, socioguides*, Le Centurion, in Bahuaud A. et 13 autres travailleuses sociales, *De l'assistance à la solidarisation : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan (1994), 188 pages, page 121

<sup>152</sup> Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales (DDASS)

<sup>153</sup> Bahuaud A., (1994), *Op.cit*, page 123

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

Depuis lors, le référentiel professionnel définit la profession de la façon suivante : « l'assistant de service social exerce de façon qualifiée, dans le cadre d'un mandat et de missions spécifiques à chaque emploi, une profession d'aide définie et réglementée (article L411-1 et suivants du code de l'action sociale et des familles) dans une diversité d'institutions, de lieux et de champs d'intervention. Les assistants de service social et les étudiants se préparant à l'exercice de cette profession sont tenus au secret professionnel dans les conditions et sous les réserves énoncées aux articles 226-13 et 226-14 du code pénal (article L411-3 du code de l'action sociale et des familles) »<sup>154</sup>.

« Dans le cadre des missions qui lui sont confiées, l'assistant de service social accomplit des actes professionnels engageant sa responsabilité par ses choix et ses prises de décision qui tiennent compte de la loi et des politiques sociales, de l'intérêt des usagers, de la profession et de ses repères pratiques et théoriques construits au fil de l'histoire, de lui-même en tant qu'individu et citoyen »<sup>155</sup>.

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

- améliorer leurs conditions de vie sur le plan social, sanitaire, familial, économique, culturel et professionnel,
- développer leurs propres capacités à maintenir ou restaurer leur autonomie et faciliter leur place dans la société,
- mener avec eux toute action susceptible de prévenir ou de surmonter leurs difficultés »<sup>156</sup>.

---

<sup>154</sup> Ressource en ligne - [www.imf.asso.fr/formations/form\\_diplo/ass/annexes.pdf](http://www.imf.asso.fr/formations/form_diplo/ass/annexes.pdf) - *arrêté du 29 juin 2004*

<sup>155</sup> Annexe

<sup>156</sup> *Ibid*

« Il est force de propositions pour la conception des politiques sociales, les orientations générales et les missions développées par l'organisme qui l'emploie, ce qui l'amène à occuper des fonctions de nature différente pouvant nécessiter une spécialisation ou l'exercice de responsabilités particulières en conformité avec les finalités de sa profession »<sup>157</sup>.

« L'assistant de service social, à partir d'une analyse globale et multiréférentielle de la situation des personnes, familles ou groupes, procède à l'élaboration d'un diagnostic social et d'un plan d'intervention conclu avec la participation des intéressés. Il contribue aux actions de prévention, d'expertise ainsi qu'à la lutte contre les exclusions et au développement social en complémentarité avec d'autres intervenants. Il initie, promeut, participe, pilote des actions collectives et de groupes dans une dynamique partenariale et d'animation de réseau en favorisant l'implication des usagers. La diversité des secteurs d'emploi amène une pluralité de fonctions et d'activités des assistants de service social qui s'exerce par des moyens adaptés à l'intervention et diversifiés tels que les permanences et les visites à domicile et de tout autre moyen que requiert l'intervention »<sup>158</sup>.

Un socle de compétences commun à l'ensemble des assistants de service social permet de délimiter un « emploi générique stratégique » et justifie la mise en place d'une certification et d'une formation qualifiante commune à la profession »<sup>159</sup>.

---

<sup>157</sup> *Ibid*

<sup>158</sup> *Ibid*

<sup>159</sup> *Ibid*

## **REFERENCES ET INDEX**

## **INDEX PAR AUTEUR**

Agamben G, p37  
Alter N., p44, p92, p146  
Astier P., p73  
Austin J. L., p48  
Bahuaud, A, p344, 345  
Barbier R., p9, p.35, p95, p96, p97, p101  
Battegay, A., p87  
Beillerot J., p60  
Bonvalot G, p53  
Boulet P., p.31, p43,  
Bourgeois E., p82  
Boutinet J-P, p45, p48, p49  
Buchs C, p82  
Carré P., p39, p45, p47, p48, p49, p58, p60, p75, p80, p81, p82, p140  
Caspar P, p39, p45, p47, p48, p49, p58, p60, p75, p80, p81, p82  
Courtois, B. p40, p41, p53, p77  
Cyrot, P., p58  
De la Vega X., p90  
Denoyel, N., p29, p 73, p84, p91  
De Robertis C., p108, p345  
Develay M. p15  
Durand M., p 28, p38, p53, p61  
Enlart S, p81  
Fenouillet, F. p140  
Galvani P., p46, p49, p54, p55, p56, p58, p59, p70, p74, p76, p84, p96  
Honneth A., p75, p89  
Jobert, G., p39, p47, p48, p75, p80, p81, p82  
Jorro, A., p88, p89, p90  
Kaddouri M., p44, p50  
Landry, F. p40, p41, p77  
Langdeau L., p46, p56, p58, p76

Le Bouëdec G, p63, p64, p65  
Lévy A., p96  
Littre, E., p5, p23, p.31, p59, p66, p70  
Masson, C., p.37, p.39  
Mayen P, p62  
Melyani M., p79,  
Morin E., p2, p21, p62, p72  
Mucchielli A., p51, p57  
Olry, P., p.37, p.39  
Oudart A-C., p 30, p.32  
Paul M., p66, p70, p72, p74, p83, p86  
Payet, J-P., p87  
Perrenoud, P, p60  
Piaget, J. p78  
Pineau, G., p40, p41, p53, p77  
Rey, A, p 18, p23, p38, p53, p55, p59, p69, p87  
Schön D, p76  
Schneider J., p5  
Solar C., p60  
Tilman F., p11  
Vialle F., p98, p144, p145,

## **TABLE DES FIGURES**

Figure 1 : Dimensions structurelles du processus d'apprentissage expérientiel.....	p.42
Figure 2 : Tableau des réactions défensives face aux atteintes identitaires (d'après A. Mucchielli, 1995, p144).....	p.52
Figure 3 : Circonscription sémantique d'accompagner.....	p.67
Figure 4 : Les notions-carrefours en recherche-action.....	p 96

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

### **Ouvrages**

- Agamben G., (2006), *Qu'est-ce qu'un dispositif ?*, Editions Payot et Rivages, Paris, 50p
- Alter N., (2009), *Donner et prendre, la coopération en entreprise*, Editions La découverte, Paris, 233 p.
- Austin J. L., (1970) *Quand dire c'est faire*, éditions du Seuil, Points, Paris, 203 p
- Barbier R., (1996), *La Recherche Action*, Editions Anthropos, collection ethnosociologie, Paris, 112p,
- Boulet P., (1992), *L'enjeu des tuteurs, accueillir et former les jeunes en milieu industriel*, les éditions d'organisation, 150p
- Honneth A., (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Les éditions du Cerf, collection Folio essais, Gallimard, 347p.
- Jorro, A., (2009), *La reconnaissance professionnelle en éducation, évaluer, valoriser, légitimer*, (Ottawa) : Presse Universitaire d'Ottawa, 192p
- Melyani M., (2012), *Le savoir en reliance, Les voies de la recherche*, L'Harmattan, 196p
- Morin E., (2011), *La voie, pour l'avenir de l'humanité*, Fayard, Pluriel, 514 p.
- Mucchielli A., (1986), *L'identité, Que sais-je ?*, PUF, Paris, 127p.
- Paul M., (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, L'Harmattan, Paris, 352p
- Piaget, J. (1969), *Psychologie et pédagogie*, éditions Denoël, Folio Essais, 249 p
- Schön D., (1994), *le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, collection formation des maîtres, Montréal, les éditions Logiques, 418 p.
- Vialle F., (2005), *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternées*, L'Harmattan, 190p.

## **Articles de revue**

- Astier P., (2012), Importance du « faire » et du « fait », le tutorat comme retenue, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. Page 127
- De la Vega X., (2004), L'évaluation du travail en question, in *Sciences humaines*, n°154, 2004-11 Page 18
- Denoyel N., (2012), La continuité expérientielle, ou l'alternance comme temps plein de formation, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. pp.109 et 110
- Denoyel N., (2012), Mettre en dialogue la « fonction polémique » de l'alternance pour interroger son milieu familial, l'accompagnement expérientiel au cœur de l'alternance, in *Education Permanente* n°193, 2012-4. Page 107
- Denoyel N., La situation interlocutive de l'accompagnement et ses ruses dialogiques, quelques réflexions autour du paradigme du dialogue, in *Education Permanente* n°153, 2002-4. Page 232
- Develay M., (2007), , dossier : l'alternance, pour des apprentissages situés, coordonné par Solveig Fernagu-Oudet, in *Education Permanente*, n°172, 2007-3. Page 9
- Durand M., (2012), Agir efficacement en inventant ses normes sociotechniques, in *Education permanente*, n°193, 2012-4. Page 33.
- Durand M., (2012), l'alternance : une métaphore prometteuse d'innovation sociale et éducative, une bipolarité fondatrice mais inconfortable, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. Page 31
- Durand M., (2012), Savoir et agir, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. Page 36
- Galvani P., (2006), L'autoformation : actualités et perspectives, l'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique, in *Education Permanente*, n°168, 2006-3. Page 60
- Kaddouri M., (2012), Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. page 203
- Le Bouëdec G., (1998), Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté, esquisse d'une topique de quelques postures éducatives, in *Les cahiers Binet-Simon*, n°655. Page 60
- Masson C. et Olry P., (2012), Un conflit d'attribution : du travail, qui doit faire apprendre qui ?, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. Page 69
- Masson, C. et Olry, P. (2012) Les dispositifs d'alternance, potentiel de conflits à structurer : l'affaire des tuteurs et des formateurs, in *Education Permanente* n°193, 2012-4, Page 68
- Mayen P., (2012), Questions d'apprentissage dans les formations par alternance, où est la pratique ?, in *Education Permanente*, n°193, 2012-4. Page 56
- Oudart A-C., (2012), La recherche de stage : un parcours du combattant, in *Education permanente*, n°193, 2012-4. Page 156



- Oudart A-C., (2012), Les logiques de production, de formation et de professionnalisation, in *Education permanente*, n°193, 2012-4. pp. 157-158
- Paul M., (2009), Autour du mot accompagnement, *Recherche et formation* n°62. p 94, 95
- Schneider J., (2012), Les conditions de développement des formations par alternance, in *Education permanente* n°193, 2012-4. Page 9
- Tilman F., (2012), Théorie de la formation : les dispositifs, in *Education permanente*, n°193, 2012-4. Page 25

### **Ouvrages Collectifs:**

- Bahuaud, A. et 13 autres travailleuses sociales, (1994), « Contexte historique et politique » *De l'assistance à la solidarisation : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan. 188p
- Battegay, A., et Payet, J-P., (2008), *La reconnaissance à l'épreuve, explorations socio-anthropologiques*, (Villeneuve d'Ascq) : Presse Universitaire Septentrion, 319p
- Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, 619p
- Courtois, B. et Pineau, G. (coordonné par) (1991), *La formation expérientielle des adultes*, Paris : la documentation française, 348p
- Galvani P., (2004), Langdeau L., (sous la direction de) *la dimension personnelle dans la formation professionnelle*, Université de Sherbrooke (Canada), département de psychologie, faculté des lettres et sciences humaines, ), in *Interactions, psychologie des relations humaines*, vol.8, n°2, 121p
- Littré, E., Blum, C. (sous la Direction Générale) *Le nouveau petit Littré*. Paris , le livre de poche, éditions Garnier. 2280p
- Rey, A. (sous la direction de), (2012), *Dictionnaire historique de la langue française, Dictionnaires Le Robert*, Paris : Nouvelle édition, tome 1, 4168p

### **Chapitre dans un ouvrage collectif**

- Bahuaud, A. et 13 autres travailleuses sociales, (1994), « Contexte historique et politique » *De l'assistance à la solidarisation : un nouveau sens au travail social*, Collectif Travail social, L'Harmattan. p 23
- Battegay, A., et Payet, J-P., (2008), « La reconnaissance, un concept de philosophie politique à l'épreuve » *La reconnaissance à l'épreuve, explorations socio-anthropologiques*, (Villeneuve d'Ascq): Presse Universitaire Septentrion, p27.28
- Beillerot J., et Solar C., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Le groupe en formation » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p518

- Bonvalot G., in Courtois, B. et Pineau, G. (1991), « Eléments d'une définition de la formation expérientielle » *La formation expérientielle des adultes*, Edition La documentation Française, Paris p317
- Bourgeois E. et Buchs C., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Conflits sociocognitif et apprentissages en formation » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Dunod, Paris, 3ème édition, p291
- Boutinet J-P., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p206
- Carré, P. et Fenouillet, in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Motivation et rapport à la formation » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p283
- Cyrot, P., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Autoformation (s) » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p331
- Enlart S., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « La compétence » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p232
- Galvani P., (2004), Langdeau L., (sous la direction de), « l'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles » in *Interactions, psychologie des relations humaines, la dimension personnelle dans la formation professionnelle*, Université de Sherbrooke (Canada), département de psychologie, faculté des lettres et sciences humaines, vol.8, n°2, p.99
- Jobert, G., in Carré P., et Caspar P., (sous la direction de), (2011), « Intelligence au travail et développement des adultes » *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, 3ème édition, p358
- Landry, F. (1991), Courtois, B. et Pineau, G. (coordonné par), *La formation expérientielle des adultes*, Paris : la documentation française, p21.27

## **Textes officiels**

Arrêté du 10 mars 2005 fixant la composition du dossier de déclaration préalable et de la liste d'enregistrement des établissements de formation mentionnés à l'article L.451-1 du code de l'action sociale et des familles.

Charte de l'alternance des formations sociales .....

## **Textes en ligne**

« Nombre de chômeurs et taux de chômage selon le sexe et le diplôme en 2010 ». INSEE 13 janvier 2013.  
[http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg\\_id=0&ref\\_id=NATnon03345](http://www.insee.fr/fr/themes/tableau.asp?reg_id=0&ref_id=NATnon03345)

« Formation/étymologie » CNRTL 30 janvier 2013. [www.cnrtl.fr/etymologie/formation](http://www.cnrtl.fr/etymologie/formation)

« Formation Initiale ». IUFM. 12 février 2013. <http://www.iufm.fr/devenir-ens/se-former/fi.html>

Galvani, P. « Étudier sa pratique, une autoformation existentielle par la recherche » UQAR 12 février 2013 Présences, revue d'étude des pratiques psychosociales, vol.1, , <http://www.uqar.ca/files/psychosociologie/n1galvani.pdf>

Galvani P., (2004), Langdeau L., (sous la direction de), .« la dimension personnelle dans la formation professionnelle » Dropbox 12 février 2013. Interactions, psychologie des relations humaines. Université de Sherbrooke (Canada), département de psychologie, faculté des lettres et sciences humaines, , vol.8, n°2, p.99 <http://dl.dropbox.com/u/5272054/Articles%20Galvani%20pdf/Galvani%20Moments%20Intenses%20revue%20Interactions.pdf>

Perrenoud, P. (1993) « De quelques tentations auxquelles mieux vaudrait résister si l'on veut enseigner un certain temps... ». Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève 12 février 2012 Cf. mémoire de master 1 [www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_06.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_06.html)

« Arrêté du 29 juin 2004 ». IFM. 20 février 2013 [www.imf.asso.fr/formations/form\\_diplo/ass/annexes.pdf](http://www.imf.asso.fr/formations/form_diplo/ass/annexes.pdf)

### **Cours, colloque, bilan d'activités**

Denoyel, N. Maître de conférence en Sciences de l'éducation, cours dispensé à l'Université F. Rabelais, à l'occasion d'une session de recherche à l'Université F. Rabelais (2013). « Recherche », *UE 10 .3 Devenir auteur : Epistémologie de la recherche-action-formation et traitement des données, Master II Sciences de l'éducation* Tours, en février 2013

Paul, M., Docteur en sciences de l'éducation, cours dispensé à l'Université F. Rabelais, (2013). « Relation d'accompagnement et problématique d'évaluation » UE10.6.2 , *Master II Sciences de l'éducation*, Tours, le 15 février 2013

## **Table des sigles**

ANAS : Association Nationale des Assistants de service Social

AS : Assistant Social

ASS : Assistant de Service Social

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

CTP : Conseil Technique et Pédagogique

DC : Domaine de Compétence

DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales

DE : Diplôme d'Etat

DEASS : Diplôme d'Etat Assistant de Service Social

DREES : Direction Recherche Etudes, Evaluations et Statistiques

DRJSCS : Direction Régionale de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

IFM : Institut Méditerranéen de Formation et de Recherche en Travail Social

INSEE : Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques

ISAP : Intervention Sociale d'Aide à la Personne

ISIC : Intervention Sociale d'Intérêt Collectif

IUFM : Institut Universitaire de Formation des Maîtres

UF : Unité de Formation

UQAR : Université du Québec à Rimouski

## **TABLE DES MATIERES**

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>3</b>
<b>SOMMAIRE.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	<b>5</b>
<b>PARTIE 1 .....</b>	<b>11</b>
Chapitre 1 - La formation d'Assistant de Service Social : éléments contextuels .....	11
1.1 Questionnement sur le sens de cette formation longue de trois ans .....	12
1.2 Compétences nouvelles visées depuis 2005 .....	13
1.3 Déroulement programmé de l'alternance .....	14
1.4 Evolution de la formation .....	16
Chapitre 2 – Contexte de l'accompagnement formatif et tutoral.....	17
2.1 Ingénierie de l'accompagnement formatif.....	17
2.2 Réflexion sur l'engagement et la réticence des professionnels/tuteurs .....	19
2.3 Enjeux pour la profession d'Assistant de Service Social .....	21
Chapitre 3 - L'alternance en formation initiale aujourd'hui.....	22
3.1 Eléments de connaissance sur les pratiques professionnelles.....	22
3.2 Rapprochements existants tuteurs / formateurs .....	25
3.3 Continuum expérientiel et dichotomie théorie / pratique .....	28
3.4 Etat des lieux du fonctionnement de l'alternance : besoins et perspectives .....	29
3.5 Elaboration nécessaire d'un partenariat .....	31
Chapitre 4 - Problématisation .....	32
4.1 Aspects clés du questionnement proposé.....	32
4.2 Elaboration de la question de recherche .....	34
4.3 Proposition d'hypothèses .....	35
<b>PARTIE 2 .....</b>	<b>36</b>
Chapitre 1 – L'ingénierie de l'alternance .....	36
1.1 Brève clarification du dispositif.....	36
1.2 Questionnement sur l'alternance et sa portée expérientielle .....	38
1.3 Portée intégrative de l'alternance .....	39
1.4 Apprenants en position de tiers dans le dispositif alternant.....	42
1.5 Travail conjoint pour se construire .....	45
Chapitre 2 - La formation d'ASS : les apprenants engagés.....	47
2.1 Les apprenants engagés dans une forme de recherche-action .....	47
2.2 Les modifications identitaires... ..	49
2.3 L'expérience pour construire du sens... ..	52
2.4 L'autoformation et recherche-action .....	54
Chapitre 3 – La formation ASS : Les formateurs et les pratiques réflexives .....	56
3.1 Qu'est-ce que former ? .....	56
3.2 Liens entre formation et autoformation .....	57
3.3 Quel travail d'émergence inscrit dans quelle relation pédagogique? .....	59
3.4 Conscientisation et réflexivité .....	61
3.5 Formateurs théoriques : formateurs pratiques ! .....	62
3.6 Principes utiles à la conscience des praxis d'accompagnement .....	63
Chapitre 4 - L'accompagnement selon la biprofessionnalité des tuteurs .....	65

4.1 Les assistants de service social : professionnels « omni accompagnants » .....	66
4.2 L'apprenant au cœur de l'accompagnement : portée sémantique.....	67
4.3 Le processus fondamental de la conscientisation dans la relation formative comme dans la relation d'aide .....	69
4.4 Les tuteurs et leur implication au niveau praxéologique .....	70
4.5 L'apport singulier du tutorat .....	72
4.6 Une épistémologie de l'action .....	74
4.7 Les savoirs d'action .....	76
Chapitre 5 - L'accompagnement tutorial à l'épreuve des compétences .....	78
5.1 Intelligence du métier et intelligence de situation (mètis) .....	79
5.2 Compétence et intelligence au travail .....	80
5.3 Situations interactionnelles et partage entre tuteur et apprenant .....	82
5.4 Reconnaitre des compétences tacites .....	86
5.5 Etayage du phénomène de reconnaissance réciproque .....	89
5.6 Place des formateurs face aux professionnels/tuteurs autonomes .....	91
5.7 Coopération et efficacité .....	92
<b>PARTIE 3 .....</b>	<b>94</b>
Chapitre 1 – Méthodologie employée.....	94
1.1 Recherche Action et processus .....	95
1.2 Choix de la population étudiée .....	97
1.3 Elaboration d'un guide d'entretien .....	99
1.4 Déroulement des entretiens.....	101
1.5 Transcription des entretiens .....	101
1.6 Grille d'analyse des données .....	102
Chapitre 2 - Analyse et interprétation autour de l'ingénierie de l'alternance.....	104
2.1 Remise en question et théories implicites.....	104
2.2 Participation par la transmission des savoirs .....	106
2.3 Engagement et réflexivité pour le professionnel .....	107
2.4 Continuité et discontinuité .....	108
2.5 Questionnement sur le rythme .....	109
Chapitre 3 - Analyse et interprétation autour de l'accompagnement tutorial .....	109
3.1 Supports à l'accompagnement de l'adulte en formation .....	110
3.2 Aspects relationnels et techniques dans l'apprentissage du métier .....	111
3.3 Logique de progression en question .....	112
3.4 Posture spécifique de « tuteur responsable non formé » .....	114
3.5 Adultes en formation : perception des tuteurs .....	117
3.6 Processus de formation à l'œuvre .....	120
Chapitre 4 - Analyse et interprétation autour de la formation .....	121
4.1 Place des contenus de formation.....	121
4.2 Dimension collective en situation professionnelle .....	123
4.3 Exigences perçues versus non-accompagnement .....	124
4.4 Besoin de liens exprimé par les tuteurs .....	126
4.5 Co-accompagnement et réciprocité .....	127
4.6 Complexité avérée et reconnaissance ineffable .....	129
4.7 Ethique de l'engagement .....	133
Chapitre 5 - Vérification des hypothèses autour de l'accompagnement tutorial et préconisations .....	134
5.1 Déficit de compétences supposé dans l'activité tutorale bénévole.....	135
5.2 Besoin de production de sens par l'adulte en formation.....	136

5.3 Insécurité des tuteurs due à une forme de discontinuité .....	136
5.4 Perception autocritique d'incompétence, implication personnelle et reconnaissance .....	138
5.5 Vérification des hypothèses et mise en œuvre d'une action concrète .....	139
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>143</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>147</b>
Annexe 1 - Transcription de l'entretien avec Boris .....	148
Annexe 2 - Transcription de l'entretien avec Jeanne.....	165
Annexe 3 – Tableau de classification de l'entretien avec Boris .....	185
Annexe 4 - Tableau de classification de l'entretien avec Jeanne .....	224
Annexe 5 - Croisement des données .....	266
Annexe 6 - Référentiel professionnel .....	304
Annexe 7 - Référentiel d'activités .....	307
Annexe 8 - Référentiel de compétences .....	310
Annexe 9 - Code de déontologie intégral .....	314
Annexe 10 - Charte de l'alternance (extraits).....	318
Annexe 11 – Texte réglementaire .....	336
Annexe 12 – Support de communication « formation tuteurs » .....	340
Annexe 13 – Eléments de connaissance sur le métier d'Assistant de service social.....	343
<b>REFERENCES ET INDEX .....</b>	<b>348</b>
Index par Auteur .....	349
Table des Figures .....	351
Références Bibliographiques .....	351
Ouvrages .....	351
Articles de revue .....	352
Ouvrages Collectifs: .....	353
Chapitre dans un ouvrage collectif .....	353
Textes officiels.....	354
Textes en ligne .....	354
Cours, colloque, bilan d'activités .....	355
Table des sigles .....	356
Table des Matières .....	357

Christophe GIROUDEAU

Go to an accompaniment engineering of professional tutors

Study leads with two professional tutors committed in a training program Social worker

University of François Rabelais-Tours

Department of science in education and training

Master 2 – arts, literature and languages

The author focuses on the system of alternation in the initial training of Social Work.

He attempts to question the partitioning often present between the training center, akin to the theory, and professional and experiential environment, related to practice.

It attempts to show here that the inclusion of the training process initiated by the adult guide training to bring the two entities. The self retraces the learner in a more global context can better inform multiple interactional issues related to the change inherent in identity disturbance.

The author also questions the possible parallels between social support and support formative. Supportive relationship with an adult training and assistance related to a user of the social services do not meet the same professionalism and therefore the implementation of strictly similar skills.

Intersubjectivity in the formative context can contain an approach to the development of adults affective possibly by an unconscious search for recognition, especially when implicit theories do not allow transference decoding.

Action research allowed to interview two tutors through semi-structured interviews and interpret the speech on a qualitative level. This work emphasizes the practical elements of praxis tutors.

This research highlights the two aspects : professional and tutors and questioned how an engineering support tutorial inadequately conceptualized. It leads to concrete recommendations aimed at the implementation of a training module to tutors combine the need for recognition emerged dialogical reciprocity and vernacular expected, the end of the myth of the exclusive theory dedicated to the training center and practice linked to only knowledge into action.

Key words

Sandwich training – tutelage – Accompaniment – self training



Christophe GIROUDEAU

Vers une ingénierie de l'accompagnement tutoral

Etude menée auprès de deux tuteurs engagés dans la formation Assistant de Service Social

Université François Rabelais-Tours

Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Master 2<sup>ème</sup> année – Arts Lettres et langues

Mention Sciences de l'Éducation et de la Formation tout au long de la vie

L'auteur s'intéresse au dispositif de l'alternance au sein de la formation initiale d'Assistant de Service Social. Il tente de questionner le cloisonnement trop souvent présent entre le centre de formation, apparenté à la théorie, et le milieu professionnel et expérientiel, apparenté à la pratique.

Il s'attache à montrer ici que la prise en compte du processus de formation engagé par les adultes en formation guide de rapprocher les deux entités. L'autoformation resitue ici l'apprenant dans un contexte plus global pouvant mieux éclairer les enjeux interactionnels multiples en lien avec les perturbations identitaires inhérentes au changement.

L'auteur interroge également les parallèles possibles entre accompagnement social et accompagnement formatif. La relation formative avec un adulte en formation et la relation d'aide avec un usager du service social ne répondent pas à la même professionnalité et donc à la mise en œuvre de compétences strictement similaires. L'intersubjectivité, dans le contexte formatif, peut confiner à une approche de la progression des adultes possiblement affectivée par une recherche inconsciente de reconnaissance, notamment lorsque les théories implicites ne permettent pas les décodages transférentiels. La recherche-action a permis d'interviewer deux tuteurs par le biais d'entretiens semi-directifs et d'interpréter le discours sur un plan qualitatif. Ce travail fait ressortir des éléments concrets de la praxis des tuteurs.

Cette recherche met en lumière la biprofessionnalité des professionnels-tuteurs et questionne les modalités d'une ingénierie de l'accompagnement tutoral insuffisamment conceptualisée. Elle aboutit sur des préconisations concrètes qui visent la mise en œuvre d'un module de formation à destination des tuteurs alliant le besoin de reconnaissance émergé, la réciprocité dialogique et vernaculaire espérée, la fin du mythe de la théorie exclusive dédiée au centre de formation et de la pratique rattachée aux seuls savoirs en actions.

Mots clé

Alternance – tutorat – accompagnement - autoformation