

Thèse de Doctorat

Elisabeth OLLIVIER

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes*

sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

L'université Nantes Angers le Mans

École doctorale : Cognition, Education, Interactions

Discipline : Sciences de l'éducation

Unité de recherche : *Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)*

Soutenu le 14.12.2016

Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « cœur de métier » des assistants de service social en vue de leur formation

Tome 1

JURY

Rapporteurs :

Paul OLRY, Professeur des universités, AGROSUP- Eduter, Dijon

Philippe CHAUSSECOURTE, Professeur des universités, Université Paris Descartes

Examineurs :

Nadja ACIOLY-REGNIER, Maitre de conférences titulaire de l'HDR, ESPE Université de Lyon1

Yves COUTURIER, Professeur étranger, Université de Sherbrooke, Québec, CANADA. **Président du jury.**

Directeur de Thèse :

Isabelle VINATIER, Professeur des universités, Université de Nantes

REMERCIEMENTS	9
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES	11
INTRODUCTION	12
I. L'ACCOMPAGNEMENT SUR LE TERRAIN PROFESSIONNEL EN FORMATION INITIALE ASS REQUIERT-IL UNE ATTENTION RENOUVELEE ?	18
A. Une évolution de la professionnalité prescrite et attendue des ASS	20
1. Au-delà du « piège définitionnel-profession-métier », une profession historique du travail social	20
1.1. Une profession historique et singulière du travail social	20
1.1.1. Clarification notionnelle : profession, professionnalisation, professionnalité	20
1.1.2. Eléments du processus de professionnalisation des ASS	24
1.2. Une professionnalisation inachevée en France	27
1.2.1. Une autonomie professionnelle recherchée	27
1.2.2. Un déficit de construction d'une vision stratégique en termes de career	28
1.2.3. Une formation alternée, professionnalisante	28
Synthèse	28
2. Une profession en tension sur les questions du sens de son action et de sa « relative autonomie » ...	29
2.1. Transformations structurelles dans le travail social.....	30
2.1.1. Rationalisation postmoderne et « formes » du service social.....	30
2.1.2. Les tensions à l'œuvre pour le service social.....	31
2.2. Une réorientation des pratiques	34
2.2.1. Une forme « taylorisée ? » de recomposition et de segmentation des tâches.....	36
2.2.2. L'approche globale à l'aune ou « l'épreuve » de la spécialisation	37
Synthèse	39
B. La réforme de 2004, analyseur d'un renversement de paradigme.....	41
1. Un nouveau paradigme pour l'architecture de la formation.....	41
2. Les référentiels et les compétences : des inséparables à mobiliser de manière éclairée	43
2.1. Incomplétude inévitable des référentiels ?.....	43
2.1.1. Une profession définie dans le référentiel métier	44
2.1.2. Un référentiel d'activités et de compétences génériques	46
2.2. La ou les compétence(s) : pour les référentiels ou pour l'activité ?	54
2.2.1. La ou les compétence(s)	55
2.2.2. Des compétence(s) produits ou processus ?	57
2.2.3. Pour une autre approche des compétences	59
2.2.4. Les compétences et l'activité d'un sujet professionnel.....	60
Synthèse	62
C. L'expérience au cœur d'un dispositif « alternant » renouvelé.....	66
1. Une forme organisationnelle renouvelée du contexte d'apprentissage	66
1.1. Les fonctions de l'alternance	67
1.2. Un dispositif partenarial renforcé	68

1.3.	Un accompagnement du parcours de professionnalisation	70
1.4.	Une nouvelle distribution de la fonction « tutorale » en entreprise	70
	Synthèse	72
2.	Une alternance prescrite de type « intégrative »	73
2.1.	Les formes sociales des formations en alternance	73
2.2.	Expérience, apprentissage et développement en formation « alternée »	74
2.2.1.	Apprentissage et développement à partir de l'expérience	75
2.2.2.	Les conditions de l'apprentissage en milieu de travail	76
3.	Un accompagnement nécessaire	78
3.1.	L'accompagnement individuel de l'expérience en formation	79
3.2.	Les « prescriptions » pour former à partir de l'exercice professionnel	81
3.2.1.	La formation des « formateurs de terrain »	81
3.2.2.	Un accompagnement « empirique » intuitif	82
	Synthèse	85

CONCLUSION DE LA 1^{ÈRE} PARTIE 86

II. CADRE THEORIQUE ET POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE..... 88

A.	Les questions didactiques et pédagogiques en formation professionnelle	90
1.	Les logiques à l'œuvre dans les conceptions de la formation	90
1.1.	Articulation des logiques en formation professionnelle	92
1.2.	La mise en scène et la médiation	93
2.	L'articulation des savoirs « formalisés » et d'expérience pour l'apprentissage	94
2.1.	Les savoirs issus de l'expérience	96
2.2.	Une théorie opératoire de la connaissance	99
2.3.	Les formes de la connaissance	101
3.	La théorie de la « conceptualisation dans l'action ».....	101
3.1.	Le schème.....	102
	Synthèse	104
B.	Une approche de didactique professionnelle de l'activité d'accompagnement des FT	106
1.	L'activité professionnelle et son analyse en vue de la formation.....	106
1.1.	La conception de l'activité humaine au « cœur » de la didactique professionnelle	108
1.1.1.	L'analyse de l'activité en didactique professionnelle	109
1.2.	Les outils conceptuels de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle	116
1.2.1.	Les concepts pragmatiques	116
1.2.2.	La structure conceptuelle de situation	117
1.2.3.	Le modèle opératif des acteurs	118
2.	L'adaptation de la didactique professionnelle pour les métiers à dominante relationnelle	119
2.1.	Les dimensions spécifiques des situations	120
2.1.1.	Les caractéristiques agissantes spécifiques.....	122
2.1.2.	Le rapport du sujet à la situation.....	123
2.2.	L'objet ou les objets de la co-activité dans les situations du travail ASS	124
	Synthèse	126
C.	Une approche socioconstructiviste et interactionniste de l'apprentissage en situation de travail	128

1.	Le debriefing formateur-stagiaire : une situation d'apprentissage - situation du travail.....	128
1.1.	Médiation et étayage	129
2.	De la notion d'interaction sociale à l'interaction verbale.....	131
3.	Les apports de la linguistique interactionniste pour l'analyse de l'activité de debriefing	135
3.1.	La théorie linguistique interactionniste	136
3.1.1.	Un schéma « non traditionnel » de la communication	136
3.1.2.	L'importance du contexte de la communication.....	138
3.1.3.	La relation interpersonnelle	139
3.2.	Le fonctionnement de la politesse	140
3.2.1.	Les actes qui menacent la face	141
3.2.2.	La politesse positive	142
3.2.3.	La politesse négative	143
3.3.	Les rapports de place et la position de parole	144
3.3.1.	La forme.....	144
3.3.2.	La structure.....	145
3.3.3.	Le contenu	145
3.4.	Le « positionnement du sujet ».....	146
3.5.	La notion de configuration interactionnelle culturelle	147
3.5.1.	Le tryptique schème-situation-sujet	149
3.5.2.	Deux types d'invariants dialectiquement liés.....	150
	Synthèse	151
	CONCLUSION DE LA IIEME PARTIE	152
	ARTICULATION DU CADRE THEORIQUE ET DES	
	QUESTIONS DE RECHERCHE	155
	Démarche générale de la recherche sur le terrain.	156
	III.PRESENTATION ET ANALYSE DES DONNEES.....	161
A.	Étape I. Ancrage et étude exploratoire.....	162
1.	L'ancrage professionnel initial	162
2.	L'éthique de la recherche	164
3.	Le travail exploratoire.....	164
	Synthèse des résultats.....	165
B.	Étape II. Les entretiens chercheur ASS-formateurs de terrain de 2^{ème} année.....	168
1.	La démarche d'accès, de recueil et d'analyse des données	168
1.1.	Présentation des participants	169
1.2.	Les modalités d'analyse des données	172
2.	Les résultats des entretiens chercheur- formateurs.....	173
2.1.	Une profession en tension à propos du « cœur de métier »	173
2.1.1.	Une transformation du « cœur de métier historique ».....	173
2.1.2.	L'impact des transformations sur « le service » à rendre aux publics.....	178
2.1.3.	Les tensions vécues entre accompagnement social et prestation individualisée	179
2.2.	Vers un répertoire des situations relatives aux usagers ?.....	181
2.2.1.	Des « grandes » familles empiriques de situations	181

2.2.2.	L'étude de l'aide financière : une configuration interactionnelle	184
2.3.	L'accompagnement « tutoral » à partir des situations du travail	184
2.3.1.	Un accompagnement modulé et personnalisé	184
2.3.2.	Une organisation spatio-temporelle	186
2.3.3.	Une « proximité » spatiale et relationnelle forte	194
2.3.4.	Une délégation « balisée » des situations relatives aux usagers.....	195
	Synthèse	202
C.	Étape III. Analyse de l'activité d'accompagnement des formateurs.....	203
1.	Méthodologie de l'analyse de l'activité des formateurs de terrain.....	203
1.1.	L'analyse des entretiens formateurs de terrain-stagiaires.....	204
1.1.1.	Les modalités de recueil des données.....	204
1.1.2.	La méthodologie d'analyse des entretiens à partir de situations cœur de métier	204
1.1.3.	Une analyse croisée didactique professionnelle et linguistique interactionniste	205
1.2.	Le dispositif de co-explicitation.....	211
1.2.1.	Les deux modalités retenues.....	212
1.2.2.	Le cadre et la structure des co-explicitations	213
1.2.3.	Les modalités d'analyse.....	214
	Synthèse	215
2.	Présentation des participants et des résultats – Étape III	216
2.1.	Présentation des formateurs engagés dans l'analyse	216
2.1.1.	Leur expérience professionnelle	216
2.1.2.	Leur expérience « pédagogique ou formative ».....	217
2.2.	Présentation des entretiens à visée d'apprentissage	217
2.2.1.	Les finalités des entretiens	217
2.2.2.	Présentation des entretiens de « debriefing » et des co-explicitations	220
2.2.3.	L'entretien OFT1 relatif à une étude d'aide financière	221
2.2.4.	L'entretien 7FT1 relatif à une étude d'aide financière	226
2.2.5.	L'entretien 4FT2 relatif à un accompagnement éducatif	230
2.2.6.	L'entretien 2FT3 : situations de personnes accompagnées en service de psychiatrie.....	235
2.2.7.	L'entretien OFT4 : des situations du travail en prévention spécialisée	241
	Synthèse	247
3.	Les propriétés des situations « cœur de métier » pour l'apprentissage	248
3.1.	La nécessaire re-conceptualisation de situations « supposées » simples.....	248
3.1.1.	Une situation simple d'aide financière, difficile pour l'apprentissage	248
3.1.2.	D'une « simple demande » à une situation-apprentissage du diagnostic professionnel.....	249
3.2.	La confrontation à la « double face » de l'objet des situations	251
3.2.1.	La signature d'une demande d'AAH par une personne sous mesure de protection	251
3.3.	Des situations apparentées à celles de la vie quotidienne	252
	Synthèse	255
4.	Les schèmes de médiation des formateurs terrain	255
4.1.	Le rapport des stagiaires aux situations.....	256
4.1.1.	Le rapport des stagiaires à la prise en compte du contenu des situations	256
	Synthèse	270
4.1.2.	Le rapport des stagiaires à la relation à l'utilisateur	270
	Synthèse	285
	Synthèse générale	285
4.2.	Le rapport des stagiaires à eux-mêmes.....	286
4.2.1.	L'image de soi, la conscience de soi, la confiance en soi.....	286

Synthèse	293
4.2.2. La place des valeurs et des normes	294
Synthèse	303
4.3. Le rapport des stagiaires au « genre » professionnel	303
4.3.1. Le rapport à l'équipe	303
Synthèse	307
4.3.2. Le cadre d'intervention : contrainte et ressource pour l'activité.....	307
Synthèse	309
Synthèse	309
5. Les tensions dans l'accompagnement à partir des situations	311
5.1. Aider à analyser sans apporter « trop vite » la réponse	311
5.1.1. Faire avancer l'entretien sans donner conseil.....	312
5.1.2. Tendre des perches sans dire... ce qu'on aurait fait	314
5.1.3. Transmettre tout en aidant à construire	316
5.2. Renvoyer une image positive en mettant au travail les difficultés rencontrées.....	317
5.2.1. Dire, questionner, critiquer sans cesser de soutenir	317
5.2.2. La reconnaissance de l'autre : critiquer et relativiser	319
5.3. L'engagement-effacement : la reconnaissance d'autrui	320
5.3.1. « S'effacer » et déléguer sans « lâcher » les usagers : émanciper tout en protégeant.....	321
5.3.2. Lâcher pour émanciper.....	323
Synthèse	325

CONCLUSION. SYNTHÈSE DES RESULTATS.....326

IV. DISCUSSION ET CONCLUSION GÉNÉRALE337

A. Le rapport aux situations d'apprentissage-situations « cœur de métier ».....	338
1. La complexité des situations professionnelles ASS.....	338
2. Des configurations interactionnelles culturelles	339
3. Les objets du travail : des objets sociaux et culturels.....	341
B. La progressivité de l'apprentissage en « alternance intégrative ».....	343
1. Un modèle d'enseignement-apprentissage pensé au regard des propriétés des situations professionnelles	344
2. L'importance du face-work dans la reconnaissance du stagiaire et de son pouvoir d'agir	348
C. Le développement du pouvoir d'agir des formateurs par l'analyse co-élaborée des situations professionnelles	352

BIBLIOGRAPHIE356

ANNEXES377

Annexes A : Étude exploratoire et du contexte de travail.....	377
A1. Étude exploratoire : Étape I de la recherche.....	377
A1.1. Le sondage auprès des étudiants de 2 ^{ème} année.....	377
A1.2 Les situations du travail présentées au Diplôme d'État	386
A2. Les entretiens chercheur-formateurs de terrain	389

A.2.1. Étape II : Données relatives aux contextes de travail.....	392
A.2.2. La place de l'aide financière comme situation d'apprentissage	398
Annexes B : Analyse de l'activité de debriefing	406
B1. L'analyse du debriefing de OFT1-S.....	407
B1.1 Tableau d'analyse de l'entretien	407
B1.2 L'intrigue interactionnelle OFT1-S : l'« alliance » interactionnelle	425
B2. L'analyse du debriefing de 7FT1-S.....	427
B2.1 Tableau d'analyse de l'entretien	427
B2.2 L'intrigue interactionnelle 7FT1-S : un développement différé	444
B3. L'analyse du debriefing de 4FT2-S.....	447
B3.1 Tableau d'analyse de l'entretien	447
B3.2 L'intrigue interactionnelle : une protection émancipatrice, l'empêcheuse de tourner en rond.....	461
B4. L'analyse du debriefing de 2FT3-S.....	463
B4.1 Tableau d'analyse de l'entretien	463
B4.2 L'intrigue interactionnelle : une séparation émancipatrice	484
B5. L'analyse du debriefing de OFT4-S.....	487
B5.1 Tableau d'analyse de l'entretien	487
B5.2 L'intrigue interactionnelle : la transmission prend le pas sur la construction de savoirs	512
B6. Données transversales d'analyse	513
B6.1 Données d'analyse structurale et quantitative des « debriefing »	513
B6.2 Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail	516
Annexes C : Analyse des co-explicitations	526
C1. Co-explicitation de OFT1.....	528
C2. Co-explicitation de 7FT1.....	539
C3. Co-explicitation de 4FT2.....	555
C4. Co-explicitation de 2FT3.....	567
C5. Co-explicitation de OFT4.....	582
Annexes D : « Données » premières	
I. Corpus des 5 entretiens de tutorat « debriefing » formateur- stagiaire : D1 à D5	595
D.1. Entretien de tutorat-debriefing OFT1-Stagiaire 2 ^{ème} année.....	595
D.2. Entretien de tutorat-debriefing 7FT1-ASS- Stagiaire de 2 ^{ème} année.....	622
D.3. Entretien de tutorat-debriefing 4FT2-ASS- Stagiaire 2 ^{ème} et 3 ^{ème} année.....	642
D.4. Entretien de tutorat-debriefing 2FT3-ASS- stagiaire de 2 ^{ème} année.....	652
D.5. Entretien de tutorat-debriefing OFT4-ASS- Stagiaire de 2 ^{ème} année.....	671
II. Corpus des 5 co-explicitations : D6 à D10.....	691

D.6. Co-explicitation OFT1	691
D.7. Co-explicitation 7FT1	728
D.8. Co-explicitation 4FT2	769
D.9. Co-explicitation 2FT3	815
D.10. Co-explicitation OFT4-ASS- Stagiaire de 2 ^{ème} année.....	848
III. Corpus des 20 entretiens Chercheur ASS-formateurs de terrain : D.11 à D. 28 (2 ASS)	893

Remerciements

Cette thèse réalisée en fin de carrière professionnelle résulte de rencontres humaines et intellectuelles.

Mes remerciements vont en premier lieu à Isabelle Vinatier qui a accompagné cette aventure que fut pour moi ce parcours doctoral : son indéfectible soutien dans les moments de doutes intellectuels ou plus personnels et ses encouragements ont permis que ce travail aille à son terme.

Mes remerciements très sincères à Pierre Pastré à l'origine de ma rencontre avec la didactique professionnelle au CNAM (Paris) et ...avec Isabelle Vinatier.

Merci aux membres du jury, aux rapporteurs d'avoir accepté de participer à la discussion de ce travail. Merci à l'école doctorale pour l'aménagement de la durée du parcours.

Cette thèse n'aurait pas pris corps sans les professionnels. Je les remercie très chaleureusement pour leur contribution et la co-élaboration qui s'est instaurée. Mes remerciements aux responsables des services sociaux qui m'ont facilité l'accès aux professionnels assistants de service social. De la même manière, je suis reconnaissante vis-à-vis des étudiants et des stagiaires qui ont aussi pris part à cette étude. Que ceux qui ont accepté d'enregistrer leur co-activité d'entretien puis de l'analyser, sachent que je les remercie infiniment de la confiance qu'ils m'ont témoignée : je garde précieusement en tête des moments de discussions, d'interrogations et de plaisir à « parler métier et formation ».

Je remercie tous les membres du CREN pour l'accueil, les discussions lors des trajets pour Le Mans ou Angers, lors des séminaires et la place faite aux doctorants. Je pense à la direction du CREN, aux professeurs, enseignants chercheurs toujours prêts à partager une question ou une référence, à Anne et Ludovic pour leur disponibilité bienveillante. Les moments partagés avec les collègues doctorant(e)s ont été très précieux pour le chemin et le cheminement, merci à Amélie, Claire et Stéphane et je leur souhaite le meilleur « à venir » !

J'ai réalisé cette aventure avec ma famille et amis proches qui m'ont toujours soutenue, encouragée et je les remercie toutes et tous. Patrick d'avoir supporté le quotidien d'une thésarde, Matthieu toujours prêt à apporter son aide technique si précieuse, Tiphaine qui a compris le sens de mon aventure en même temps qu'elle vivait la même, Lorena, Thomas, Kana, Célia, Anaïs et Nolan. Un merci particulier à Florence. J'ai vécu nos séances de lecture à deux écrans et une seule « souris » comme des « photographies réflexives » dans une ambiance joyeuse et sérieuse !

Liste des tableaux

Tableau 1 : Impact des transformations structurelles sur la finalité de l'action sociale.....	32
Tableau 2 : Transformations structurelles et axes en tension 1) contexte socio-culturel, 2) culture et identité professionnelle	35
Tableau 3 : Transformations structurelles et axes en tension pour le service aux usagers	38
Tableau 4 : Domaines de compétences du référentiel ASS	43
Tableau 5 : Extraits du référentiel d'activités ASS. Annexe 1 arrêté 29 juin 2004	47
Tableau 6 : Composantes des compétences « cœur de métier » ASS du référentiel.....	49
Tableau 7 : Composantes des compétences « transversales » ASS du référentiel.....	50
Tableau 8 : Extraits du référentiel de compétences ASS. Arrêté du 29 juin 2004.....	52
Tableau 9 : Présentation des participants de l'étape II de la recherche.....	170
Tableau 10 : Intervention individuelle et collective « déclarée » dans l'activité des ASS	176
Tableau 11 : Tensions en termes de valeurs liées aux finalités et modalités d'action	179
Tableau 12 : Indicateurs de la Zone Proximale de Développement construits par les FT.....	196
Tableau 13 : Les taxèmes utilisés pour repérer les rapports de place	208
Tableau 14 : Données empiriques concernant les participants à la recherche	216
Tableau 15 : Données relatives aux contextes situationnels et interlocutifs des entretiens de tutorat et des co-explicitations.....	220
Tableau 16 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 0FT1-S	224
Tableau 17 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 7FT1-S	228
Tableau 18 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 4FT2-S	233
Tableau 19 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 2FT3-S	238
Tableau 20 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 0FT4-S	244

Liste des figures

Figure 1 : Déterminants de la définition de la profession d'ASS.....	45
Figure 2 : Les facteurs de variation qualitative des environnements de formation (Filliettaz, 2012).....	77
Figure 3 : Dynamique du champ pédagogique (Fabre, 1994).....	91
Figure 4 : Logiques à l'œuvre en formation professionnelle (Fabre, 1994)	92
Figure 5 : Modèle d'analyse de « double régulation » de l'activité.....	111
Figure 6 : « L'identité en acte » (Vinatier, 2013).....	150
Figure 7 : Démarche générale de la recherche sur le terrain	160
Figure 8 : Représentation des domaines professionnels et moyenne de stagiaires accueillis	169
Figure 9 : Représentation des composantes du « cœur de métier » ASS	174
Figure 10 : Répartition du travail individuel et collectif pour les ASS interviewés	177
Figure 11 : Modélisation simple des configurations d'interactions tutorales en 2 ^{ème} année de formation ASS.....	187
Figure 12 : Modélisation finale des configurations d'interactions « tutorales » en 2 ^{ème} année de formation ASS.....	201
Figure 13 : Représentation des unités d'analyse linguistique des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 2001).....	206
Figure 14 : Position des situations interactionnelles à visée d'apprentissage dans l'accompagnement des formateurs de terrain ASS	219
Figure 15 : Évolution du volume de parole pour 0FT1	224
Figure 16 : Évolution du volume de parole pour 7FT1	229
Figure 17 : Évolution du volume de parole pour 4FT2.....	234
Figure 18 : Évolution du volume de parole pour 2FT3.....	239
Figure 19 : Évolution du volume de parole pour 0FT4.....	245
Figure 20 : Pôles en tension dans les situations d'apprentissage-situations du travail ASS..	335
Figure 21 : La reconnaissance du pouvoir d'agir du stagiaire : une dialectique entre proximité-présence et distance.....	349

Introduction

Notre objet de recherche concerne la formation à une profession du travail social celle des Assistants de Service Social (ASS)¹. Ce projet de thèse en fin de carrière, résulte d'un parcours de praticienne assistante de service social, de formatrice en formation initiale et continuée dans le domaine et d'un engagement en tant que praticienne-chercheuse tout au long de celui-ci. Nos travaux ont tous pour objet les processus de professionnalisation. Ils nous ont conduite dans un premier temps à étudier la professionnalisation du groupe (Diplôme Supérieur de Travail social, 1989) pour progressivement orienter nos travaux sur l'intelligibilité des pratiques d'ASS et de formation (Master 2, 2003). Nous cherchons à mieux comprendre les processus de professionnalisation dans ces « métiers du social » et plus particulièrement pour la profession d'ASS. Notre approche se veut complémentaire à celles développées notamment en sociologie politique, sociologie des organisations ou sociologie des professions et/ou de la formation.

Le champ du « social », dans lequel se situe cette profession, est une des formes de régulation adoptée par notre société, historiquement, pour réduire les tensions entre la sphère économique et la sphère civile. Cette forme de régulation est influencée en permanence par tout mouvement sociétal : état des rapports de force et des stratégies des différents groupes sociaux, systèmes de valeurs dominants, évolution des données économiques et démographiques. Cette forme de régulation a émergé au XIXe en France, et se traduit dans des normes et des dispositions générales, des instruments de droit (lois sociales, droit du travail, etc.), des dispositifs et systèmes de protection sociale, d'assistance et d'action sociale, des institutions, des services, des instances d'organisation collective des systèmes des emplois et de formation et enfin, dans des interventions de professionnels chargés de faire vivre une partie de cet ensemble. La dimension socio-historique et politique de « l'invention du social », expression de Donzelot (1984) n'est pas au centre de notre étude, elle reste pourtant présente en arrière-plan en ce qu'elle permet de comprendre la nature des enjeux qui se nouent aux différentes époques de l'histoire.

La légitimité de ce domaine professionnel s'est construite à partir de finalités et de moyens d'actions en direction des personnes les plus vulnérables. Légitimité fragile en raison d'enjeux de contexte de postmodernité incluant des logiques parfois contradictoires et qui sollicitent les acteurs dans leurs positionnements. La profession et la formation d'ASS sont actuellement confrontées aux fortes mutations à l'œuvre dans notre société sur le plan politique, économique,

¹ Nous utiliserons désormais pour une commodité d'écriture, y compris dans les titres, le sigle ASS pour assistant (e) de Service Social, titre officiel de ceux et celles nommés communément les assistant (e)s sociaux (les).

technologique et social. Ces mutations sont particulières agissantes en ce qui concerne l'évolution des marchés du travail et du travail lui-même, les milieux de l'éducation et de la formation, l'évolution enfin, dans les relations entre le monde du travail, de la formation et de la recherche. Par ailleurs, le « débat assez ancien [qui] consiste à questionner la nature et les moyens de la production théorique permettant de penser ces pratiques » (Rullac, 2012) est une autre source de fragilisation de cette légitimité. En France, les champs de pratiques peinent à être reconnus comme des champs de recherches, même si des avancées sont perceptibles depuis 2000 (Jaeger, 2014, 2011).

Nos questionnements sont d'abord issus du frottement et de la confrontation avec le réel des pratiques d'ASS et de formatrice d'adulte, puis ont été élaborés progressivement en recherche. Ils concernent les mutations citées précédemment. Nous envisageons, pour la thèse, la compréhension des processus de professionnalisation du côté des sujets qui s'engagent en formation initiale et du côté des professionnels qui les accompagnent sur le lieu même du travail. Nous nous intéressons aux relations qui se nouent entre activité et apprentissage en particulier à partir des questions que, sur le terrain, posent aux débutants et aux formateurs de terrain les aléas des situations du travail ASS. Ce sont des situations d'interactions humaines qui concernent les conditions d'existence des personnes sur le plan social, sanitaire, familial économique culturel et professionnel avec des visées d'amélioration de celles-ci, d'autonomisation ou « d'émancipation » des personnes et des groupes, voire de prévention comme l'indique le référentiel professionnel. Elles contiennent une part de prescription et présentent les caractéristiques générales de toute situation de travail avec un contexte, des finalités et buts, des données se rapportant à tous les plans énumérés ci-avant, et des ressources à mobiliser relatives aux sujets et à l'environnement. Elles sont discrétionnaires (Valot, 2006, cité par Pastré, 2011a, p. 190) dans le sens où le mode opératoire reste de l'initiative du professionnel et qu'elles contiennent une part de délibération qui lui revient aussi. Il y a d'autres caractéristiques qui en fondent la spécificité.

Ce sont des situations singulières, imprévisibles, dynamiques et complexes dans lesquelles l'activité du professionnel relève d'une co-activité avec un autre ou des autres (Mayen 2007 ; Vinatier, 2009) avec une dimension cognitive, subjective, relationnelle et intersubjective pour les inters actants. La dimension interactionnelle où le langage a une place importante est déterminante. Ce sont, enfin, des situations chargées d'enjeux identitaires pour le professionnel et pour la personne concernée (dans la dimension individuelle de l'intervention).

Nous ne considérons pas que cette activité tout comme les activités du soin, de l'enseignement, relève des activités de service *stricto sensu* avec lesquelles cependant elle partage certaines

composantes (marques d'engagement, modalités de traitement de la demande, etc.). Comme le propose Boutet (2005) par rapport au travail des soignants, nous pensons que le lien dialectique présent entre la dimension technique et la dimension relationnelle requiert que dans l'activité de « service social », « l'utilisateur » soit considéré comme destinataire et objet-sujet du travail puisque ce sont ses conditions d'existence qui sont en jeu, et non pas comme « client » dans les activités de service.

L'explicitation de leur « agir » par les ASS demeure difficile comme dans beaucoup de métiers et en particulier ceux qui concernent des humains. De nombreux travaux montrent qu'une grande partie des savoirs professionnels sont non explicites ou n'ont pas besoin de l'être pour leur mise en œuvre ; pour autant cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas présents. Parvenir à rendre intelligible la part complexe de cette activité, reconnaître les savoirs de l'expérience ou « savoirs en acte » représentent un enjeu de production de savoirs susceptibles ensuite de venir enrichir les dispositifs de formation et aussi, un enjeu de développement professionnel (Vergnaud, 1996 ; Barbier, 1996 ; Barbier & Galatanu, 2000 ; Barbier & Durand, 2003, Vinatier, 2009 ; Leplay, 2009 ; Libois, 2011). La complexité invite quand on s'intéresse à l'analyse, voire « à la modélisation d'une activité ce qui représente un enjeu scientifique, à ne pas oublier que cette activité procède également d'enjeux humains et professionnels » (Clénet, Maubant & Poisson, 2012, p. 20). Nous partageons ce point de vue tant par rapport à la finalité qu'aux orientations théoriques et méthodologiques de la recherche.

Pour notre part, nous avons le projet de mieux comprendre car cela n'est que peu travaillé en recherche, à ce jour, ce que les situations professionnelles (ASS) requièrent (comment les caractériser), mobilisent pour l'activité des professionnels en contexte (quelles ressources, savoirs théoriques, stratégies, savoirs professionnels, expérience, valeurs) et comment les professionnels les conceptualisent, les conçoivent en vue de l'apprentissage pour les débutants. Ce, afin de pouvoir envisager des séquences de formation où les situations de formation ou d'enseignement soient pensées comme entretenant un dialogue pour reprendre l'expression de Maubant & Roger (2012) avec les situations de travail ; dans le but de créer des conditions favorables au processus de développement des sujets et des situations potentielles de développement (Mayen, 1999a). Leur « transmission » nécessite de penser les relations didactiques dans des perspectives nouvelles (Pastré, 2011b).

Cela invite à mobiliser une théorie de l'activité humaine ainsi qu'une méthodologie d'accès et d'analyse de l'activité qui permettent de prendre en compte et de rendre compte des spécificités présentes, dans une visée d'intelligibilité. Nous privilégions une perspective interactionniste et historico-culturelle avec l'idée fondamentale que les apprentissages sont d'origine sociale.

(Vygotski, 1985). C'est l'accompagnement et les échanges entre le débutant et le formateur comme « autrui » significatif de la profession qui sont censés favoriser la construction des connaissances ou savoirs professionnels et de la « professionnalité émergente » du stagiaire à travers la reprise de l'expérience pratique et de sa problématisation (Jorro & de Ketele, 2013). Pour réaliser l'étude, nous avons conduit une analyse des contextes du travail des ASS puis une analyse de leur activité de *debriefing* formateurs-stagiaires dans le cadre d'une recherche compréhensive et une orientation de didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 1997, 2011a ; Vinatier, 2009) puis une co-analyse avec les formateurs. Nous tenterons de montrer comment cette dernière peut servir pour le praticien (ASS formateur) à apprendre de son activité. Nos investigations nous amènent à avancer qu'il y a un intérêt à développer des démarches de recherches co-élaborées avec les praticiens eux-mêmes, comme d'autres auteurs le préconisent pour ce même domaine (Leplay, 2009 ; Libois, 2011).

La thèse est structurée en quatre grandes parties composées chacune de trois chapitres.

La première partie nous permet de situer notre questionnement initial de thèse au regard d'une problématique plus générale concernant le travail et la formation et leurs relations. La question se complexifie du fait de transformations structurelles qui peuvent avoir, en effet, un impact y compris au « cœur » de la professionnalité ASS sur les registres de l'expertise et des valeurs. Ce point requérant, selon nous, de comprendre le positionnement des professionnels eux-mêmes « en acte » et non pas au niveau des discours, ce qui existe déjà. Complexification aussi du côté de la formation qui change de paradigme, assigne à ces mêmes professionnels une place valorisée en raison de l'importance accordée à l'expérience « sur la place du travail » dans la formation et à l'analyse de cette expérience y compris lors de la certification. Dans cette orientation forte de partir du travail pour penser la formation et le développement des sujets professionnels, nous souhaitons développer une recherche qui favorise la reconnaissance de l'intelligence au travail sans tomber dans ce qui a été reproché à la pédagogie par objectifs.

La deuxième partie positionne le cadre conceptuel de la recherche. Après avoir situé les logiques à l'œuvre dans les formations en alternance nous présentons l'apport de Fabre (1994) et de Vergnaud (1996) pour penser les logiques de formation, les formes de la connaissance et la question de l'articulation possible entre les différents savoirs dans une formation en alternance. Ce, pour envisager les dimensions plus spécifiquement pédagogiques et didactiques dans ce type de formation qui se posent à rebours de didactique « classique » basée sur des programmes d'enseignement. Le courant de la didactique professionnelle, dans ses récents développements concernant les activités à dominante relationnelle (Vinatier, 2002, 2009, 2012 ;

Mayen, 2002, 2007a, 2012 ; Filliettaz, 2009, 2014) permet de considérer les caractéristiques spécifiques de ces activités professionnelles (les notions de situation et d'objets du travail) pour une compréhension de l'interagir dans les métiers à dominante relationnelle. Nous présentons, suivant en cela Vinatier, comment nous croisons le cadre de la didactique professionnelle (Pastré, Vergnaud & Mayen, 2006) avec celui de la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (2005). L'analyse de l'activité part de l'idée que tout professionnel mobilise une conceptualisation dans l'action. Nous prenons en compte dans l'analyse ce qui relève de la dimension relationnelle et l'engagement subjectif des personnes dans les entretiens de *debriefing* entre formateurs et stagiaires à partir de situations du travail. L'accompagnement est souvent défini par son caractère asymétrique. Une étude des rapports des places (système d'égalité ou de hiérarchie entre les interlocuteurs) est importante pour accéder à cette dynamique relationnelle ; nous examinons le positionnement des sujets par rapport aux axes proximité- distance et accord-désaccord en nous appuyant sur la théorie de Kerbrat-Orecchioni (2005). L'utilisation de la « politesse linguistique » paraît particulièrement pertinente à prendre en compte dans les entretiens de *debriefing* où les actes de langage sont potentiellement « menaçants » pour les interlocuteurs. De cette manière, nous faisons une double lecture de l'interaction en examinant les caractéristiques essentielles se rapportant à la dimension opérationnelle de la connaissance et à l'implication subjective de la personne (Vinatier 2009). La troisième partie développe le dispositif de recherche mobilisé sur le terrain qui comprend trois étapes. Chacun des chapitres correspond à une étape. Nous avons fait le choix d'organiser pour chacune d'entre elles la présentation de la démarche méthodologique de recueil, d'analyse des données et des résultats. Le cœur de l'analyse porte sur l'analyse de l'activité de tutorat lors de *debriefing* formateurs-stagiaires qui nous permet d'avoir accès au sens de leur activité par les sujets eux-mêmes. Sur cette dimension, notre démarche se situe dans une orientation essentiellement phénoménologique, recherche de compréhension du sens comme signification que le sujet projette sur le monde. L'attribution de sens d'une action pour un sujet n'est pas immédiate et relève d'une activité herméneutique qui se réalise le plus souvent dans l'après-coup. Nous nous situons dans le cadre d'une recherche collaborative et co-élaborée avec les professionnels eux-mêmes (Vinatier, 2009). Notre étude compréhensive est qualitative avec quelques procédures quantitatives dans l'analyse des paroles.

Les résultats de l'analyse sont présentés dans les sous chapitres 2, 3, 4 et 5 du chapitre C. Nous intéresser à l'apprentissage à partir des situations du travail du côté de la médiation des formateurs-tuteurs nous engage à analyser avec les professionnels, les propriétés des situations

du travail mobilisées en termes de mise en scène et de médiation, les schèmes de médiation des formateurs et les tensions permettant de situer les enjeux pour l'apprentissage.

Dans la quatrième partie nous discutons les résultats afin de répondre à nos questionnements de recherche. Nous les discutons globalement pour l'ensemble des étapes de cette recherche qui apporte des perspectives pour la formation initiale et continuée et laisse ouvertes certaines questions.

En conclusion générale, nous soulignons l'intérêt de « l'herméneutique du soi » de Ricoeur pour penser l'apprentissage dans les métiers d'interactions humaines. La présence du formateur comme un « autrui » favorisant une prise de distance pour le stagiaire par rapport à son vécu peut introduire une analyse de soi chez le stagiaire favorable à sa construction comme sujet professionnel « capable ». À un autre niveau, nous montrerons le rôle d'une médiation proposée par le chercheur à chacun des acteurs dans les dispositifs de co-analyse pour les mettre à distance d'avec la situation de *debriefing* en utilisant la mise en place d'un décalage par rapport à leur vécu. Nous avançons l'idée du développement d'une approche « clinique » définie par nous comme une « approche compréhensive de l'activité d'orientation didactique professionnelle d'un sujet confronté aux situations concrètes de son travail » qui se révèle heuristique pour l'apprentissage et la formation des ASS.

I. L'accompagnement sur le terrain professionnel en formation initiale ASS requiert-il une attention renouvelée ?

L'activité des ASS se situe successivement au sein de l'Action Sociale, du Travail Social, puis du Travail Social et de l'Intervention Sociale. Toutes notions qui, en France, font l'objet de définitions multiples selon que l'on mobilise des références politiques, administratives, réglementaires, professionnelles ou qu'elles deviennent des objets d'étude scientifique. De nombreux travaux centrés sur les activités « sociales », les politiques sociales et/ou publiques, les systèmes d'emploi, de formation initiale et supérieure en témoignent. Quelques données de clarification à visée descriptive permettent de camper le décor de l'exercice professionnel des ASS, concernés exclusivement dans notre travail et qui font partie des métiers dits historiques du travail social².

Eléments de décor administratif et institutionnel

Au moment où nous écrivons, le secteur est composé de 14 diplômes référencés sous l'égide de la sous-direction des professions sociales, tous apparus au cours du XXe en fonction de besoins nouveaux émergents soit de publics, soit d'institutions employeurs. La construction de ce domaine en France a bénéficié du soutien fort de l'Etat en termes de légitimation de la qualité d'intervention des professionnels et d'extension numérique repérable jusque dans les années 1990 pour les niveaux III (Ravon & Ion, 2012, p. 28). À la pluralité nominale des métiers s'ajoute l'hétérogénéité des institutions employeurs tant dans leurs statuts, publics (fonction publique d'état, hospitalière, territoriale), privés³ (association loi 1901, regroupement d'associations, entreprises, banques, etc.), mixtes (organismes de protection sociale) que dans leurs organisations et tailles, dans les publics concernés, les missions. Cette dispersion a toujours représenté une difficulté pour mesurer l'importance de ce secteur professionnel pour les statisticiens. Le chiffre actuel du nombre d'ASS est de l'ordre de 40000⁴. Les conditions de l'exercice professionnel relèvent soit du statut des fonctions publiques, de conventions collectives négociées dans les branches professionnelles, ou du droit du travail.

² Terme unificateur adopté par les instances ministérielles en France dans les années 70, bien que les identités des différents métiers restent fortes et affirmées sur les terrains d'exercice et dans les filières de formation.

³ Le caractère privé concerne le mode d'organisation et de gestion car les financements sont largement publics.

⁴ La source des statistiques est la Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DREES) : service commun aux ministères de la Santé et de l'Action sociale. Série statistiques n°154, 03.2011.

Le domaine de l'Intervention Sociale apparaît dans les années 1990 dans le cadre du développement de politiques publiques transversales comme celle de la Ville ou de l'insertion sociale et professionnelle. Il s'est structuré sur une base plus large que celle du travail social⁵: y émergent « les nouveaux métiers du social » (Jovelin & Bouquet, 2005, p. 44) représentés par les chefs de projet-ville, agents de développement, agents d'insertion, etc. Ces métiers sont occupés parfois par des travailleurs sociaux historiques (Aballéa, 2012). Le domaine de l'intervention sociale s'est organisé à une époque où les références politiques et administratives changent de façon significative avec la décentralisation qui transfère des pouvoirs et des compétences de l'Etat vers les collectivités locales. L'offre de formation est supportée par des appareils différents en partie de ceux du Travail Social : l'université avec la création de nombreux diplômes d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques (DEUST), de masters professionnels et les services de formation continue des collectivités locales. Les organismes certificateurs sont diversifiés : ministères (agriculture, travail et emploi, affaires sociales).

La coexistence de ces deux domaines a parfois été analysée en termes d'opposition frontale ou spatiale (les anciens professionnels au centre/les nouveaux métiers à la périphérie), mais la recherche coordonnée par Chopart (2000) a apporté quelques nuances. Nous revenons sur les résultats de ces travaux à propos des enjeux actuels : les analyses produites alors, révèlent les tendances à l'œuvre pour les groupes professionnels, les systèmes d'emploi et de formation. Tendances qui se confirment et s'accroissent depuis les années 2000. Dans la thèse, nous centrons exclusivement notre analyse sur la profession d'ASS. Nous présentons synthétiquement les éléments principaux des processus de « professionnalisation ». Nous partageons l'idée que :

« Quelles que soient les caractéristiques de leurs activités, tous [les mondes professionnels] sont confrontés à des enjeux de délimitation de leurs attributions, à des recompositions de leurs savoirs, à des modulations de leurs faisceaux de tâches, à des réorientations de leurs stratégies collectives, autant de processus qui interrogent leur identité, leur pérennité, leur devenir » (Demazière & Gadéa, 2009, p. 435).

Relever les lignes de force des changements nous permet de considérer comment ces derniers s'inscrivent dans le processus de professionnalisation des ASS et, par là-même, mieux comprendre les enjeux pour l'exercice professionnel actuel, en rapport avec leur activité de formation des futurs ASS. Un rapide détour par des analyses référées en sociologie nous permet de clarifier l'usage des notions de profession, métier que nous venons d'utiliser.

⁵ Les politiques de la ville ou d'insertion sont transversales à différents ministères et non plus pilotées par le seul ministère en charge des « affaires sociales » dont l'intitulé change très régulièrement (selon la place du social)

A. Une évolution de la professionnalité prescrite et attendue des ASS

Étudier une dynamique professionnelle, c'est croiser deux types d'analyse : à la fois saisir les enjeux politiques, culturels en termes de reconnaissance et de position dans une société donnée, analyser les situations de travail et les relations de pouvoir entre les partenaires impliqués (définition « objective » de l'activité, les prescriptions et organisations de travail), et comprendre « les modes d'accomplissement de soi » des professionnels eux-mêmes, soit une dimension plus subjective (Dubar & Tripier, 1999, p. 250).

1. Au-delà du « piège définitionnel-profession-métier », une profession historique du travail social

Après une rapide clarification notionnelle des termes de profession, professionnalisation, professionnalité qui sont polysémiques et font l'objet de controverses révélatrices d'enjeux sociaux, économiques mais aussi identitaires forts, nous précisons les relations qui existent entre elles et comment elles s'articulent pour pouvoir dresser rapidement le décor pour la profession d'ASS en France.

1.1. Une profession historique et singulière du travail social

1.1.1. Clarification notionnelle : profession, professionnalisation, professionnalité

En France, le terme de profession désigne à la fois les professions libérales et l'ensemble des emplois reconnus dans les classifications administratives là où l'anglais distingue les *learned* professions et les occupations. L'utilisation courante des termes métier et profession peut se faire indistinctement. Le dictionnaire Robert les renvoie l'un à l'autre avec néanmoins une distinction, puisqu'un des sens courant de profession devient un métier qui a un certain prestige par son caractère intellectuel ou artistique, par la position sociale de ceux qui l'exercent, forme de distinction par rapport au contenu même du travail ou à la position sur une échelle sociale.

La profession et la professionnalisation : des constructions théoriques

L'étude des professions en France (Dubar, 2001) a emprunté à différents courants sociologiques anglo-saxons, dont deux principaux les fonctionnalistes et les interactionnistes et à des courants post wébériens et d'inspiration marxiste, qui ont produit des travaux sur le travail humain et sur l'organisation sociale, dont nous mentionnons les apports spécifiques.

Les sociologues fonctionnalistes s'intéressent aux caractéristiques des groupes et à la fonction régulatrice que les professions remplissent, au niveau du service rendu aux publics et à la

société. L'idéal - type défini par ce courant comprend cinq caractéristiques pour qu'une activité soit reconnue comme une profession. Il est présenté ainsi par Chapoulie (1973, p. 93) : 1) le droit d'exercer suppose une formation longue délivrée dans des établissements spécialisés ; 2) le contrôle éthique et technique des activités professionnelles est effectué par l'ensemble des collègues seuls compétents. La profession règle donc à la fois la formation professionnelle, l'entrée dans le métier et l'exercice de celui-ci ; 3) le contrôle est généralement reconnu légalement et organisé sous des formes qui font l'objet d'un accord entre la profession et les autorités légales ; 4) les professions constituent des communautés réelles dans la mesure où, exerçant leur activité à temps plein, leurs membres partagent des identités et des intérêts spécifiques ; 5) les revenus, le prestige, le pouvoir des membres des professions sont élevés ; ils appartiennent aux fractions supérieures des classes moyennes.

Pour les interactionnistes, Hugues et ses disciples de l'école de Chicago (Becker, 1998) la définition des fonctionnalistes ne résiste pas à l'épreuve de l'étude de certaines activités. Elle est trop essentialiste et figée et ne permet pas de comprendre les variations observées sur le terrain. La distinction entre occupation et profession est purement historique et contingente, toutes les activités tendent à devenir professionnelles. Ce sont des processus sociaux, des mouvements permanents de déstructuration et de restructuration de segments professionnels en concurrence et souvent en conflit pour obtenir le diplôme (*licence*), autorisation légale d'exercer une activité que d'autres ne peuvent pas exercer et le mandat (*mandat*), soit l'obligation légale d'assurer une fonction spécifique. Dans cette approche, la dynamique d'un groupe professionnel dépend à la fois des trajectoires biographiques de ses membres (*careers*) et des processus d'interactions entre eux et leur environnement, dont le résultat en termes de statut est considéré comme un construit social historiquement situé. Les apports spécifiques des courants « néo-marxiste et néo ou post-wébérien portent sur les questions de rapports sociaux, de production et de relations sociales : la reconnaissance sociale qu'obtient une profession correspond à un processus politique de contrôle du marché et des conditions de travail, acquis par un groupe à un moment historique déterminé.

Champy (2012) propose une troisième voie de sociologie des professions à partir d'une analyse critique des deux courants fondateurs, en restant dans un sillage interactionniste. Il considère qu'il ne s'agit pas tant de définir (ou pas) une profession, mais de caractériser des types particuliers de professions. Champy construit quatre objets d'étude possible à partir de deux variables, la « pratique prudentielle » et la présence de « protections » : 1) les professions à

pratique prudentielle⁶, 2) les professions assermentées, 3) les métiers qui ne sont pas des professions, mais à « marché fermé », 4) les « petits métiers » (Champy, *opus cité*, 2012, p. 9). Nous n'aborderons pas notre objet de travail avec une orientation sociologique dominante mais nous sommes sensibilisée par les travaux qui invitent à des croisements d'analyse entre le contenu des activités de travail et les dynamiques professionnelles en tension (Demazière & Gadéa, 2009). L'analyse du contexte représente une étape nécessaire avant de s'engager dans l'analyse de l'activité en situation.

La notion de professionnalisation est aussi polysémique, révélatrice d'enjeux sociaux liés à deux domaines (travail et formation) et d'enjeux de recherche. Elle est devenue très présente dans le langage politique, économique, pédagogique selon Demazière et *al.* (2012); leur catégorisation en termes d'usages sociaux est la suivante : 1) politique ou administrative elle s'est diffusée à travers les politiques publiques dans un contexte de raréfaction des emplois, 2) culturelle et identitaire, elle peut être mobilisée par tout travailleur, individuellement ou à travers des actions collectives, 3) pédagogique ou cognitive, elle interroge les finalités et les modalités de formation, 4) gestionnaire ou managériale, elle traduit les exigences adressées aux travailleurs à propos de ce qu'ils font.

Alors que l'on assiste à un glissement de la professionnalisation des métiers à une professionnalisation des personnes, l'éclairage de Bourdoncle (2000) nous paraît intéressant pour penser ce processus global de professionnalisation. Nous retenons deux des cinq objets définis par l'auteur que représentent : 1) les savoirs liés à cette activité qui connaîtraient une croissance en spécificité, rationalité et une diversification dans leur nature : Bourdoncle insiste sur des attributs valorisés par les fonctionnalistes et n'intègre pas les autres formes de savoirs ; 2) la formation à l'activité qui se professionnalise lorsqu'elle s'oriente plus fortement vers l'activité professionnelle dans ses programmes (rédigés plutôt en termes de compétences), sa pédagogie (stages, alternance), ses méthodes spécifiques (analyse de pratiques, méthodes des cas...) et ses liens forts avec le milieu professionnel.

Nous privilégions dans notre travail des analyses qui considèrent les activités concrètes de travail et les logiques des manières de faire, dans une visée d'intelligibilité et d'identification d'autres formes de connaissances, distinctes de « la science » pour « résister aux menaces que font peser les logiques managériales » (Champy, 2012) sur ces activités. Ces analyses font appel

⁶ Deux dimensions de caractérisation de la prudence : les incertitudes dues à la singularité et à la complexité des cas à traiter qui obligent à faire des paris au cours du travail et une composante de délibération sur les fins de l'activité (l'impossibilité de toujours remplir de façon également satisfaisante toutes les fins de l'activité rend inévitable des choix quant à leur hiérarchie) ou dilemme éthique.

à des approches constructivistes qui mettent l'accent sur le caractère inventif existant dans la production des savoirs notamment à travers le développement de la pratique réflexive chez les professionnels Schön (1985/ 1994) ou du « pouvoir d'agir » de ces mêmes professionnels (Rabardel & Pastré, 2005 ; Vinatier, 2012). Dans le contexte d'apparition récent de la notion de développement professionnel, nous nous situons dans l'acception suivante « processus dynamique, récurrent, intentionnel ou non » (Donnay & Charlier, 2006, p. 13) par lequel une personne développe ses compétences inscrites dans des valeurs et une éthique professionnelle, dans ses interactions avec le monde et dans des conditions qui le permettent.

La professionnalité

Depuis son apparition en France, la notion est devenue un enjeu dans les relations sociales, elle peut être reconnue, revendiquée et requise. Dans ses travaux sur le travail social, Aballéa (1992) clarifie le lien entre profession et professionnalité. Pour cet auteur, la dimension de l'expertise, conçue comme un « agencement de savoirs complexes », conduit à faire référence à la professionnalité pour un individu ou un groupe définie comme « une expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes de mise en œuvre » (Aballéa, 1992, p. 47). La professionnalité est au cœur d'une profession : il ne peut y avoir de profession sans professionnalité mais il peut y avoir professionnalité sans profession (sans système de légitimation et de contrôle de l'accès à la profession). L'auteur introduit de manière significative une dimension éthique à la notion. Nous retenons trois dimensions de la notion de professionnalité : une dimension technique qui renvoie au pôle des savoirs, une dimension éthique qui renvoie aux valeurs, principes, déontologie et une dimension sociale de construction de la professionnalité dans la formation et le travail et de place dans les processus de reconnaissance sociale des professionnels, individuellement et collectivement. Pour Jorro & De Ketele (2013) « la professionnalité est le positionnement à un moment donné de son parcours professionnel résultant d'un processus de professionnalisation qui a une histoire plus ou moins longue selon les personnes », il convient de parler de « professionnalité émergente » pour en signaler le caractère évolutif.

L'usage des termes de profession ou de métier existe dans la littérature professionnelle et scientifique pour qualifier les ASS. Comment le comprendre ? Nous partageons avec Demazière & Gadéa, (2009) l'idée qu'il est intéressant d'adopter une perspective historique un peu longue pour mieux comprendre les tournants, les *turning point* des interactionnistes (Dubar, 2001, p. 118) qui jalonnent l'existence d'un groupe professionnel. Nous présentons quelques éléments des processus de professionnalisation en lien avec notre objet d'étude.

1.1.2. Éléments du processus de professionnalisation des ASS

Le service social est la première activité du social à s'être professionnalisée, en France. C'est une profession jeune si l'on considère que le premier diplôme apparaît au début du XXe et ancienne par rapport aux autres métiers du travail social, de la seconde moitié du XXe. La profession d'ASS fait l'objet d'une littérature scientifique sociologique et professionnelle abondante. La dimension socio-historique a été étudiée par de nombreux auteurs (Kniebelher, 1980 ; Rater-Garcette, 1996 ; Aballéa, 1997 ; Jovelin & Bouquet, 2005 ; Pascal, 2014). Le Réseau Histoire du Travail Social a été aussi très actif dans cette production. La professionnalisation du groupe de celles qui vont devenir les assistantes sociales⁷s'apparente au processus de professionnalisation décrit par les sociologues fonctionnalistes, pour la première moitié du XXe. Le secteur occupé par les premières travailleuses sociales s'est construit du fait d'initiatives diverses, privées et publiques, d'œuvres⁸ patronales, philanthropiques, religieuses de plusieurs obédiences, ou encore des communes, des hôpitaux.

Premier acte vers la professionnalisation : la nécessité d'une formation

La professionnalisation s'appuie d'abord sur les praticiennes⁹ qui créent des services et des écoles, fin XIXe : elles contribuent à faire reconnaître l'activité sociale comme ne devant plus relever d'une activité charitable, exercée bénévolement. Des syndicats et associations professionnelles (philanthropiques, religieuses, féministes) très actifs œuvrent concomitamment à l'acquisition d'un statut et à la mise en place d'une formation initiale et supérieure¹⁰ dans une logique visant la reconnaissance d'une « profession » selon l'idéaltype fonctionnaliste. Dans cette conquête, une lecture interactionniste verrait des luttes d'influence entre différents segments professionnels présents dès l'origine pour obtenir la reconnaissance via le choix d'un nom. Le premier diplôme d'état d'assistant (e) de service social (DE) date de 1938. La reconnaissance de la nécessité d'une formation pour exercer s'affirme sous le nom d'ASS mais, dans le compromis, c'est l'approche médicosociale des infirmières visiteuses qui est privilégiée. L'identité des premières ASS est de ce fait, fortement associée au médical. La profession reconnaît en la formation initiale, continue et supérieure un fondement essentiel dans la conquête d'un statut. De nombreux travaux ont été publiés sur cette dimension (Morand, 1992 ; Rater-Garcette, 1996 ; Jovelin & Bouquet, 2005 ; Leplay, 2009 ; Bouquet & Garcette,

⁷ La féminisation du nom bien que le titre soit masculin traduit une réalité sociologique. Le groupe est féminin à 100% à l'origine, à 94% en 2015.

⁸ Il est question d'œuvres jusqu'à la loi de 1901 relative au contrat d'association.

⁹ L'usage du féminin est justifié pour la période car l'activité est encore exclusivement une affaire de femmes.

¹⁰ Le décret de 1938 du premier DEASS, prévoit une formation supérieure de service social. Dans les faits, la seconde guerre mondiale va contrecarrer sa mise en place

2011 ; Le Bouffant & Guélamine, 2012) dont nous retenons les éléments susceptibles d'éclairer notre questionnement. La durée de formation (3 ans) définie en 1938 reste inchangée malgré les souhaits de l'association professionnelle de la voir passer à 4 ans dans une logique de reconnaissance à un niveau II et non III au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La formation initiale repose depuis l'origine sur deux éléments articulés : des savoirs théoriques et méthodologiques construits par les professionnels et un principe d'alternance.

Le rapport au savoir

Les programmes d'enseignement se structurent progressivement en partant des besoins du terrain car les ASS sont aussi directrices d'écoles. Les travaux réalisés sur la formation montrent les emprunts successifs aux disciplines médicales, juridiques, puis psychologiques, sociologiques et enfin économiques et l'évolution de la répartition des heures d'enseignement par discipline à l'occasion des réformes successives (1968, 1980 et 2004). Ils rendent compte des modes d'approche privilégiés dans l'exercice professionnel. Une place croissante est faite à une unité de formation (UF) nommée « Théorie et pratique de l'intervention en service social ». La construction de cette UF, lors la réforme de 1980, vise pour Leplay (2009) à « prendre au sérieux les enjeux d'une réelle professionnalisation et à rechercher les meilleurs moyens de mieux articuler et de rendre plus cohérents la transmission des savoirs et les modes d'acquisition des compétences ».

La profession est exigeante en matière de valeurs, de déontologie et de savoirs dont doivent disposer les professionnels au début du processus de professionnalisation. Si elle est constante sur la question éthique (valeurs et déontologie), elle n'est pas restée homogène sur celle des savoirs. Dans les débats, on trouve la trace de rapports en tension entre théorie et pratique : pour certains les savoirs dits théoriques servent à comprendre les situations mais « la théorie n'est pas ce qui fait faire » (Sorel, 2001) ; pour d'autres ce qui se passe en situation réelle relève par essence du particulier et donc du non généralisable. Questions que Leplay aborde dans sa thèse sur les savoirs professionnels des ASS et que l'on trouve aussi formulée par Libois (2011) pour le travail social en Suisse. Des débats internes ont porté sur la pertinence du maintien de la formation dans le système d'écoles professionnelles ou, au contraire, sur celle de l'inscrire dans le cadre de l'université pour une meilleure reconnaissance des diplômes et des savoirs (position de certains syndicats et de l'association professionnelle).

La place du « terrain »

L'alternance existe depuis l'origine de la formation au service social, elle fait partie de la culture professionnelle. Les stages encadrés obligatoirement par des professionnels sont conçus comme gage d'une formation de qualité, et permettent aussi le contrôle souhaité sur les « prétendants »

au titre professionnel, terme de Bourdieu dans sa théorie des champs. C'est un modèle original par rapport à d'autres formations à visée professionnelle de cette époque : ni modèle du compagnonnage-apprentissage, ni modèle centré d'abord sur les acquisitions comme pour les médecins où la pratique intervient plutôt en fin de formation. Selon Pascal (2009) une réflexion sur l'intégration théorie-pratique est perceptible à partir des années 30. Il distingue trois grandes périodes dans cette évolution historique :

- une première qui relève plutôt de la juxtaposition entre les connaissances dispensées par des professeurs et des monitrices d'écoles, anciennes professionnelles et l'apprentissage des pratiques par « la monitrice de stage. La formation pratique est valorisée, elle représente la moitié du temps de formation et requiert que ces « monitrices doivent être elles-mêmes passées maîtres dans leur spécialité » (Pascal, 2009, p. 4) ;
- une deuxième *post* seconde guerre mondiale : il y a apprentissage en termes de savoir-faire mais aussi d'analyse « de ce faire et de soi dans ce faire » (*ibid.*, p. 8) en lien avec l'introduction du « *case-work* ». La complémentarité des deux lieux est affirmée : le stage est un moment dans un cursus de formation dont la responsabilité générale revient à l'école, le stagiaire reste sous l'autorité hiérarchique de celle-ci ;
- la troisième séquence correspond à la période actuelle caractérisée pour l'auteur par l'introduction de la logique compétence et de l'organisation apprenante via les sites qualifiants. Nous analysons cette période dans le chapitre C.

Les deux premières périodes de Pascal correspondent à un modèle qu'il qualifie « d'artisanal » de l'alternance : artisanal dans le sens où les relations entre les écoles et les terrains se vivent sur un mode peu formalisé hormis l'établissement d'une convention de stage. Les réseaux relationnels fonctionnent pour la recherche de stage, les liens se tissent entre les formateurs de centre de formation et les professionnels.

Deuxième acte de professionnalisation : une réglementation de et pour l'activité

Les ASS de cette époque veulent faire reconnaître le caractère singulier de leur activité requérant, à leurs yeux, la nécessité de savoirs pour un service de qualité, la garantie pour les bénéficiaires d'une confidentialité, la nécessité du contrôle des professionnels par le groupe lui-même et souhaitent obtenir, pour cela, la création d'un ordre professionnel. Les stratégies déployées, et notamment la création en 1944 d'une Association Nationale des Assistantes Sociales (ANAS) aboutissent partiellement (Mabon-Fall, 1995). La loi du 8 avril 1946 garantit l'obligation de respect du secret professionnel pour les diplômés et les étudiants et protège le titre réservant l'activité aux seuls diplômés. Ce qui confère un caractère réglementé à cette

profession. Dans cette même logique, un code de déontologie, non reconnu juridiquement est établi par l'association dès 1949 mais la tentative de création d'un ordre n'aboutit pas. Ce qui distingue la France d'autres pays comme le Québec, par exemple, et ce qui distingue cette profession d'autres professions du secteur social en France. Le contrôle à l'entrée, pendant et à l'issue de la formation par les professionnels existe jusqu'à une période récente via la sélection, l'accompagnement pendant les stages et la présence des professionnels lors de la certification.

1.2. Une professionnalisation inachevée en France

L'usage des termes de profession ou de métier existe dans la littérature professionnelle et scientifique pour qualifier les ASS. Dans une lecture fonctionnaliste stricte, il ne peut être vraiment question de profession. Quand le terme est retenu, il marque une référence donnée prioritairement à l'avancée du groupe professionnel sur la dimension statutaire, la position sociale : des attributs spécifiques comme le caractère réglementé, la formation, l'existence d'un code de déontologie. Le terme de « métier » est utilisé quand la référence porte davantage sur la dimension de l'exercice professionnel dans son actualisation auprès des publics. Il indique que le contrôle de l'exercice de l'activité par les professionnels n'est pas à l'œuvre, que le groupe professionnel n'a pas une autonomie dans la définition même de son objet, très déterminé par la commande publique et les employeurs, que les savoirs professionnels ne font pas l'objet d'une reconnaissance hors du milieu lui-même. La profession est parfois qualifiée de « semi profession » (Etzioni, 1969) pour les auteurs qui expriment ainsi cette position intermédiaire ou un processus inabouti de professionnalisation. Dans une lecture interactionniste, le terme de profession peut être retenu mais c'est la notion d'existence de segments professionnels qui définit pour (Jovelin, 1998, p. 28) « les professions sociales dans leur ensemble comme une agrégation de segments poursuivant des objectifs divers ».

Pour notre part, au-delà du « piège définitionnel » et d'une opposition stricte entre les courants fondateurs, nous gardons le terme de profession pour qualifier l'activité professionnelle des ASS, en reconnaissant la présence d'éléments de statut atteints (protection du titre et protection partielle de l'activité, existence d'un code de déontologie) mais avec une fragilité en termes de savoirs spécifiques reconnus, de non maîtrise de la définition de l'objet, d'une faible organisation professionnelle collective. Nous précisons les éléments que nous retenons des processus de professionnalisations ASS (groupe, activité, formation).

1.2.1. Une autonomie professionnelle recherchée

Une profession à l'origine très volontariste pour faire reconnaître socialement la valeur de son activité que les professionnels inscrivent dans une mission de service public, qui a tenté

d'obtenir une autonomie pour l'encadrer et réussi partiellement. De l'ensemble des travaux consultés, et sans tomber dans une vision angélique qui gommerait les difficultés aussi étudiées, se dégage une orientation humaniste de cette profession d'aide en service social, de promotion et d'émancipation humaine. Orientation traduite par : 1) des valeurs, principes d'action (respect de la dignité des personnes, respect de leur libre-arbitre, prise en compte de la singularité, etc.), 2) des outils méthodologiques diversifiés pour un service à rendre auprès des personnes, groupes ou collectifs, 3) une approche compréhensive globale des situations des personnes en contexte, et la recherche des conditions favorables à l'expression des difficultés, pour l'élaboration et la mobilisation des ressources *ad hoc* avec les personnes elles-mêmes.

1.2.2. Un déficit de construction d'une vision stratégique en termes de *career*

En revanche, les *careers*, au sens interactionniste de trajectoires et parcours biographiques sont contrastés : très affirmés et diversifiés jusque dans les années 50, peu revendiqués ensuite, voire jugés contraires à l'esprit de la profession. La rhétorique professionnelle du désintéressement, de la proximité au public est puissante et représente un facteur parmi d'autres de cette situation pour certains auteurs (Fino-Dhers, 1994). En période d'institutionnalisation des services sociaux, la réticence à occuper des postes d'encadrement, par exemple, au moment où c'était possible, représente une fragilité pour le groupe professionnel. Des stratégies plus offensives se font jour de nouveau, mais dans un contexte de marché de l'emploi plus ouvert et élargi à des personnes formées hors domaine.

1.2.3. Une formation alternée, professionnalisante

La formation relève de l'enseignement supérieur sans majoritairement se dérouler à l'université, s'adosse à un dispositif alternant et à un modèle de professionnalisation encadré par la profession. Elle combine des savoirs théoriques en sciences humaines et un engagement sur les terrains avec mises en situation en vraie grandeur. Cette conception a donné lieu à de nombreuses discussions sur l'importance relative de la formation pratique et de la formation théorique, et dans la définition des contenus d'enseignements. Les hésitations, les positions contradictoires des ASS traduisent les positionnements successifs et les enjeux de reconnaissance de la légitimité des contenus de formation comme le démontre Le Play (2009).

Synthèse

Ce modèle de professionnalisation qualifié par Chopart (2000) « d'artisanal-libéral » attribue une certaine autonomie au professionnel dans la définition des modalités d'action et des critères

de qualité de celle-ci, au regard d'objectifs institutionnels et de normes réglementaires. Il se caractérise aussi par une forte polyvalence des professionnels capables de mener une action de bout en bout et par une identité professionnelle revendiquant cet ensemble de paramètres. Les formes d'organisation du social ont engendré des « bureaucraties professionnelles » fondées sur l'autonomie professionnelle des salariés avec la particularité d'un recrutement de ceux –ci selon le mécanisme nommé par Mintzberg (1990) de « standardisation des qualifications » : qualification reconnue, culture commune, et décentralisation de pouvoir aux professionnels eux-mêmes. Ce modèle a rencontré des éléments de contexte favorables : des orientations politiques, institutionnelles en matière sociale en relative adéquation avec les orientations et valeurs professionnelles.

La professionnalisation des ASS s'est très fortement adossée à l'état, y compris comme employeur. C'est un élément significatif de bouleversements possibles quand le rôle de ce dernier se restreint, ce qui nécessite des modalités de régulation à plusieurs niveaux (État, Région, Département, Employeurs). La manifestation des ASS en 1991 pendant 9 semaines à travers la Coordination Nationale des Collectifs d'ASS (CONCASS) est déjà révélatrice d'un tournant. Les revendications de reconnaissance de la qualité, de la spécificité du travail et celle du niveau II (RNCP) n'obtiennent pas de réponses concrètes. Les suites données prennent la forme de groupes de travail chargés d'envisager une évolution de la formation dans un contexte plus général de transformations structurelles du domaine.

Il y a un large accord pour considérer que les professions subissent des « menaces » croissantes susceptibles de remettre en question leur autonomie, même relative (Champy, 2012). Dans un tel contexte on peut s'interroger sur ce qu'est aujourd'hui l'exercice professionnel. Notre étude vise à mieux comprendre les questions qui se posent lors de l'accompagnement en stage à partir des situations de travail : mieux identifier les enjeux pour « la professionnalité en acte » des ASS eux-mêmes nous apparaît comme une étape nécessaire préalable.

2. Une profession en tension sur les questions du sens de son action et de sa « relative autonomie »

La profession d'ASS est confrontée comme l'ensemble des « métiers orientés vers l'humain », qu'il s'agisse de l'enseignement, du soin, à des éléments contextuels d'ordre politique, économique, idéologique et organisationnel qui affectent les orientations générales et concrètes de son exercice ainsi que la formation depuis les années 1980-90. Ces tendances générales se retrouvent dans les pays européens et au-delà. L'évolution significative en France, se situe dans la conception même de la question sociale, de la nécessité et de la manière d'intervenir via le

social : c'est l'ensemble dont le social professionnalisé au premier plan qui se trouve interrogé très fortement par des conceptions politiques et économiques libérales.

2.1. Transformations structurelles dans le travail social

La nature des transformations étudiée dans différents domaines (éducation et formation, travail social, santé) par (Maroy, 2006 ; Amadio, 2008, 2013 ; Chauvière, 2010 ; Bertaux & Hirlet, 2011) s'articule autour de trois dimensions :

- des transformations économiques structurelles en termes de mondialisation, de nouvelle économie du savoir, avec l'intention affichée du développement des compétences de tous et la recherche d'adéquation des formations aux besoins du marché du travail ;
- des transformations sociales et culturelles avec une individualisation accrue des rapports sociaux, une transformation du rapport à la norme et à l'autorité ;
- un discours néo-libéral qui interroge le rôle de l'état et de ses institutions (Dubet, 2002) avec une critique de son rôle régulateur, du niveau des dépenses publiques (en particulier celui des dépenses sociales), des modes de gouvernance. Il valorise *a contrario* des modes de gestion et de gouvernance empruntant leurs référents au monde économique (résultats, productivité, efficacité, management par l'aval et non par l'amont, etc.). Cette idéologie gestionnaire et cette logique de performance s'imposent du fait d'un « déficit en matière d'orientation politique générale résultat de la complexification de l'action sociale et d'une gestion qui se veut pragmatique et rationalisatrice » pour Amadio (2013).

2.1.1. Rationalisation postmoderne et « formes » du service social

Les études montrent qu'on assiste depuis la seconde moitié du XXe à une radicalisation et une accélération du processus historique de rationalisation lié à la modernité. Dès 1922, Weber a cherché à comprendre ce qui singularise les sociétés modernes à partir de l'emprise progressive de la raison instrumentale sur toutes les formes de vie sociale, économique, politique, religieuse et culturelle. Cette rationalisation est un processus tendanciel pour Weber (1995) et pour certains auteurs, comme Habermas (1981, t.1, p. 228), des tensions entre ces deux formes de rationalisation peuvent se maintenir. De son côté, l'analyse de Dubet (2002) sur le déclin de l'Institution permet de comprendre que les travailleurs sociaux, dont les ASS sont confrontés aux symptômes d'une crise Institutionnelle, autrement dit une crise de sens d'ordre politique et social dont l'expression prend la forme d'un déclin de ce que l'auteur appelle le « programme institutionnel » en termes de moindre universalisme et homogénéité des valeurs, de déclin de l'idée de société et d'une emprise de l'organisation.

Dans ce contexte de transformation des sociétés et donc des contextes professionnels plusieurs tendances fortes sont à l'œuvre. Elles prennent des formes institutionnelles ou culturelles, elles émanent tant des organisations, du management, et des institutions nationales et supranationales de régulation des échanges. Un certain nombre de paramètres se dégage pour rendre compte des tensions présentes, comme dans de nombreux domaines professionnels ce que Lessard & Mérieu (2005) présentent pour l'éducation et la formation.

2.1.2. Les tensions à l'œuvre pour le service social

Nous illustrons les paramètres de ce double mouvement de mutations externes et de rationalisation interne pour l'évolution de la profession et de la formation d'ASS :

- des politiques sociales qui oscillent entre une tendance néo-libérale avec l'individualisation de la responsabilité des usagers par rapport à leurs situations et des préoccupations humanistes de prise en compte de leurs droits (la loi 2002-2 relative aux droits des usagers) ;
- la transformation du rôle de l'état : l'Acte I de la décentralisation est effectif en 1986 pour les services sociaux, ex-déconcentrés de l'état, puis décentralisés du conseil général (devenu conseil départemental). Ce sont les services employeurs d'ASS les plus importants. L'Acte II de la décentralisation a renforcé les pouvoirs et les compétences du département en matière sociale. Ce rapprochement du politique a créé des tensions sur le terrain en début de processus et des « chocs de légitimité » démocratique de proximité aux publics (Chopart, 2000 ; Chauvière, 2007). La remise en question par les élus du modèle « artisanal-libéral » des ASS porte sur deux points : leur « prévention à l'égard des élus en tant qu'employeurs, du fait d'une conception corporatiste du métier et leur absence de culture d'entreprise », et une difficulté des élus à comprendre leur expertise centrée sur des « approches individuelles avec des grilles de lecture trop psychologisantes » (Rapport de l'Assemblée des Présidents des Conseil Généraux, 1993, p. 4). Des études montrent que ces tensions exacerbées, ont laissé place à des relations plus amènes (Bertaux, 2005) ;
- ces transformations s'accompagnent de nouveaux modes de gestion de l'argent public. La loi organique relative aux finances publiques (LOLF) est applicable depuis 2006 à toute l'administration. Fondée sur une logique de modernisation, de performance de la gestion publique et de transparence de l'information budgétaire pour un contrôle plus étroit par le parlement, cette loi est inspirée du concept de « Nouvelle Gestion Publique » (NGP) et promeut une culture budgétaire orientée par les résultats, plutôt que par les moyens ;

- une tendance à la marchandisation du « social » qui commence par une « discrète chalandisation¹¹ » pour Chauvière (2007) puis par le fait que des services aux personnes glissent vers le secteur marchand, ou par des principes de mise en concurrence réglée de services prestataires via des appels d'offres avec contrats d'objectifs. La conséquence est une non pérennité des activités soumises à évaluation régulière, ce qui, en soi, représente une avancée démocratique mais qui pose une question, celle des objectifs et des méthodes de l'évaluation ;
- les tendances rationalisatrices présentes Chopart (2000) sont renforcées depuis lors et orientées, par des choix économiques en lien avec la re-politisation du social. Pour les ASS, les impacts se posent en termes de réorganisation des services, de division accrue du travail et de segmentation de l'intervention. Tendances que nous présentons dans le tableau :

TENSION	
← ————— Entre ————— →	
LOGIQUE DE L'INSTITUTION	LOGIQUE DE L'ORGANISATION
<p>La politique = Programme – avec articulation entre Finalités – Valeurs – Actions</p> <p>Le travail social comme Institution, inclus dans un projet social de la société /elle-même qui légitime son action</p> <p>Mise en question des institutions établies, discussion à partir des finalités et valeurs</p> <p style="text-align: center;">Logique de l'AMONT</p>	<p>Le politique = Procédures et protocoles Éclatement plus important des politiques publiques</p> <p>Rétrécissement de l'horizon universaliste Gestion plus immédiate et ciblée, plus fragmentée</p> <p>Mise en question à partir de ce que l'on peut faire ou pas. À partir du pouvoir explicite que confèrent les formes d'activités gestionnaires et procédurales.</p> <p style="text-align: center;">Logique de l'AVAL</p>
TENSION vécue par les professionnels	
← ————— Entre ————— →	
LOGIQUE DE MISSION	LOGIQUE DE PRESTATIONS
<p>Accueil Accompagnement Relation à l'Autre Temps</p>	<p>Guichet Dispositifs - Objectifs Ratio Objectifs - Moyens</p>

Tableau 1 : Impact des transformations structurelles sur la finalité de l'action sociale

Ces tendances dessinent un axe en tension entre une logique de l'Institution et une logique de l'Organisation soit la question du sens politique du « social ». Les sources principales de ces tendances sont analysées dans de nombreux travaux de sociologie, de sciences politiques, de sciences de l'éducation :

¹¹ Pour Chauvière « La chalandisation formate les comportements et les consciences, est plus avancée. Elle instille un habitus commercial banalisé (...) là où dominait le non-commercial, le non-lucratif » (p. 15).

- une tendance générale au déclin de l'autorité des professionnels : avec la cohabitation d'une régulation des emplois par une logique de qualification collective et par une logique de compétence individualisée. Ce déclin relatif des régulations autonomes et cette augmentation de régulation de contrôle est étudié par Demailly & de La Broise (2009) et dans le programme de recherche coordonné par Chopart (2000). Si la protection du titre vaut encore pour les ASS, les études réalisées montrent que ce sont les intitulés de poste qui changent, permettant ainsi un recrutement plus diversifié. Le marché du travail s'est ouvert depuis les années 1990 et cette concurrence non encore habituelle dans ce secteur modifie les règles du jeu des rapports salariaux sur la question de la reconnaissance professionnelle ;
- une offensive pour accroître le contrôle managérial sur les professions avec une régulation institutionnelle qui prévaut de plus en plus sur la régulation professionnelle par des normes d'action très précises qui bornent davantage les conditions de l'activité professionnelle (Diercks, 2013, p. 51) : registre de l'autonomie pratique, normative pour Aballéa (2012). Un nouveau mode d'administration des services ou « New Public Management (NPM) » se caractérise par des normes inflationnistes et un principe d'*accountability*, discuté quand il repose sur une justification des actions attendue seulement par les résultats de celles-ci (Turcotte, 2013, p. 122). La reddition de comptes sur les résultats remplace le rendu-compte sur l'activité réalisée. Ce qui se traduit par la mise en place « d'indicateurs peu pertinents au regard des pratiques » (Amadio, 2013, p. 66) voire inadaptés faute d'une définition claire de l'objet à évaluer (Ion & Ravon, 2007, p. 101). Cette critique du NPM est renforcée quand le recrutement de managers hors champ du social entraîne une transposition inadaptée au domaine (Amar & Berthier, 2007, p. 10) ;
- une tendance à la normalisation de l'activité par l'introduction de procédures, de normes de bonnes pratiques. Ces tendances entraînent-elles une restriction de l'autonomie de réflexion, sur le registre cognitif de la délibération avant une prise de décision ? ;
- l'émergence d'un rapport instrumental dans l'accès aux services des ASS qui peut instaurer un décalage entre les attentes des professionnels et les aspirations des usagers. Ecart entre des visions utilitaristes (consommatrices) de services et d'immédiateté et des visions plus compréhensives et d'implication à long terme ;
- l'évolution des moyens de communication et de diffusion de l'information qui modifient le rapport aux savoirs sociaux, y compris pour les usagers.

Des « atteintes à la professionnalité », expression de Ravon (2008) résultent de transformations de l'action professionnelle sur trois dimensions : 1) l'organisation du travail social (rationalisation, division du travail) avec des atteintes à l'autonomie professionnelle, 2) les

pratiques (désectorisation, territorialisation, singularisation), 3) l'activité (complexification des procédures, empilement des dispositifs d'action sociale, généralisation de l'évaluation) avec un risque majeur de standardisation des pratiques.

2.2. Une réorientation des pratiques

Les bureaucraties professionnelles sont remplacées par des structures complexes, de grande taille et ouvertes sur leur environnement (regroupements d'institutions souhaitant atteindre des tailles critiques). Les mécanismes de coordination des agents se rapportent à une « standardisation des objectifs et des résultats » selon Mintzberg (1990) : peu d'autonomie des professionnels, ligne hiérarchique verticale, contrôle de la prestation délivrée et du travail des salariés en fonction des objectifs. Un nouveau modèle émerge fondé sur la segmentation des fonctions et la remise en question de la polyvalence, la subordination des professionnels à l'institution et la qualification globale : *exit* le modèle « artisanal-libéral » (Chopart, 2000). « Les employeurs dans les métiers relationnels demandent aux professionnels de changer et les incitent à renoncer à la référence artisanale pour passer à une professionnalité managériale » (Demailly, 1998, p. 20). Professionnalité dont les maîtres mots sont : la notion de projet, une relation de service individualisée, le contrat, l'évaluation permanente des agents et des dispositifs, la transparence de l'action, la flexibilité, l'inscription dans des réseaux, etc. On peut comprendre, en raison de la structure même du marché de l'emploi des ASS où le secteur public est majoritaire, ce, par différence avec d'autres métiers sociaux, que la profession ait été confrontée très rapidement à ces transformations radicales après la décentralisation.

Les professionnels sont questionnés par ces transformations tant dans leurs références que dans leurs pratiques et, parfois, sur des aspects concernant des prérogatives relevant jusqu'alors de la profession (définition du sens, des normes de l'action et de jugement de la qualité du travail). Nous présentons synthétiquement dans le tableau suivant les éléments résultant des travaux consultés en termes d'axes en tension potentiellement sur deux dimensions, macro (1) et méso (2) du cadre général de l'action des professionnels.

Une telle présentation en tableau de ces dimensions s'envisage dans un esprit d'interdépendance des différents composants. La première, macro, relève du contexte socio-culturel dans lequel s'inscrit leur action, la seconde méso relève des logiques d'action dont la recherche qui concerne des ASS dirigée par Ravon invite à questionner les effets en termes « d'épreuves de professionnalité ».

Dimensions	TENSION	
	← Entre →	
1) « Philosophie » Politico- culturelle- sociale Finalité 1) Contexte économique 1) Logiques d'action 1) Approche et Moyens d'action	Injonction à l'autonomie de l'utilisateur Responsabilité de la personne Assujettissement Réduction des budgets « sociaux » Descendante Normes Approche « technico-légale » Forme d'extériorité Dispositifs, procédures , critères,	Assistance et notion d'ayant-droit Responsabilité de la société Émancipation Augmentation de la précarité Ascendante Besoins Approche « constructiviste » Forme de proximité Approche globale, diagnostic social argumentation
2) Logique générale d'action pour le professionnel ASS 2) Le sens du métier « signification » Identité pour soi et identité pour autrui 2) Le sens du métier « direction » 2) Mise en œuvre	Logique « institutionnelle » Prescriptions +++ Logiques managériales (chiffre, segmentation tâches, spécialisation) Horizon temporel à court terme Prestataire de service Approche technico-éthique Administrative Procédures	Logique professionnelle Autonomie , marge de manœuvre du professionnel dans ses modalités d'action et évaluation de celle-ci (qualité, globalité, polyvalence) Horizon temporel à long terme Assistant de service social , Approche « éthico-technique » Sociale Processus

Tableau 2 : Transformations structurelles et axes en tension 1) contexte socio-culturel, 2) culture et identité professionnelle

Celles-ci se dépassent (plus ou moins, ou non) sous réserve de certaines conditions (dont des espaces de discussion institutionnelle des pratiques et pas seulement d'analyse de pratiques intéressants mais insuffisants selon la nature des questions qui se posent). Deux types de conditions empêchant de réaliser le métier, de bien faire son travail ont été distingués : « des contradictions trop importantes entre les prescriptions et le travail réel et le manque de soutien, voire le défaut de reconnaissance des collègues et des responsables » (Ravon, 2008, p. 7). La restriction de l'autonomie des professionnels n'est donc pas située sur les mêmes registres par les auteurs. Plusieurs questions émergent quant à l'existence d'un écart vécu (ou non) par les professionnels entre le modèle « artisanal-libéral » décrit précédemment et le modèle que Bertaux (2005) propose d'appeler « industriel » issu de ces transformations. Si cette question n'est pas le point d'entrée dans notre recherche, l'intérêt de se rapprocher au plus près du contenu des situations de travail des ASS apparaît au vu des résultats de l'ensemble de ces

travaux. Les transformations indiquent des modifications substantielles quant aux prescriptions qui pèsent sur les professionnels au cœur même de ce qui a fondé leur professionnalité. Quels sont les éléments qui relèvent aussi d'une permanence (ou non) dans les pratiques, notamment la dimension d'irréductibilité de la rencontre singulière entre un professionnel et un usager dans une prescription qui prétendrait la définir ?

L'exercice de la profession d'ASS, et donc l'espace de la pratique professionnelle ne se limite pas au « travail direct en face à face » avec les usagers (de Robertis, 2007, p. 200). Toutefois, parce que ce rapport aux usagers considéré individuellement ou collectivement constitue une des dimensions historiques du cœur de métier, c'est à partir de l'accompagnement des stagiaires, dans cette dimension de la pratique que nous focalisons dans notre étude. Plusieurs travaux, qui font référence dans le domaine, s'attachent à comprendre cet aspect du point de vue des acteurs, professionnels ou institutionnels essentiellement à partir de leurs discours (Aballéa, 1997 ; Chopart, 2000 ; Bertaux, 2005 ; Ravon, 2008 ; Amadio, 2013). Nous avons entrevu les transformations susceptibles d'influencer l'activité au plus près de son effectuation auprès des publics : trois processus peuvent affecter cette dimension, l'intensification du travail, la spécialisation de celui-ci, entraînant une segmentation des tâches. La question d'un mouvement inverse à ce qui s'observe dans d'autres domaines professionnels où la polyvalence est attendue du côté des acteurs se pose.

2.2.1. Une forme « taylorisée ? » de recomposition et de segmentation des tâches

Dans de nombreux services, la fonction de premier accueil du public ne relève plus des attributions des ASS. Ces choix s'expliquent par l'augmentation de la fréquentation de certains services sociaux de proximité les Centre Médico Sociaux (CMS), le souhait de réduire le temps de réponse en termes de rendez-vous (gestion des flux), le souhait aussi de sélectionner le public au regard des missions (notion de tri), la recherche de productivité des acteurs. Il s'agit d'un processus d'autonomisation d'une tâche qui est confiée à des secrétaires médicosociales : or, y est inclus l'établissement d'un pré-diagnostic social, ce qui peut s'apparenter pour les ASS à une disjonction de tâches au sein d'un acte professionnel conçu jusqu'alors comme un tout. Cette spécialisation, vue potentiellement comme une valorisation des tâches de secrétariat peut représenter *a contrario* une perte de globalité pour les ASS, et une centration sur une dimension de gestion de *back office*. À la perte de cette première relation avec l'utilisateur dont l'importance est soulignée par de nombreux auteurs en termes de création d'alliance, est associée une interrogation portée par les professionnels sur les situations de « non-recours » à certaines

prestations par les publics faute d'informations personnalisées. Des études au contraire valorisent du point de vue des professionnels eux-mêmes ces réorganisations (Cousin, 1996).

2.2.2. L'approche globale à l'aune ou « l'épreuve » de la spécialisation

Ce principe d'action requiert une vigilance de la part des professionnels en raison de l'hyperspécialisation des services qu'entraîne la répartition des compétences entre les différentes institutions, de la procéduralisation des prescriptions dans certains dispositifs de politique sociale (RSA, en matière de logement), et de prescriptions de méthodes d'action définies *a priori* (exemple de pourcentage d'actions collectives prédéfini et prescrit pour chaque professionnel). Dans un contexte général marqué par la nécessité de réduire les budgets d'action sociale et la recherche de performance aux niveaux des organisations et des professionnels, la question du sens, de la finalité même de l'intervention des ASS peut se poser en termes de tension vécue entre la mise en œuvre de pratiques professionnelles et de réponses sous forme de prestations standardisées. Qu'en est-il du principe de la profession de l'autonomie professionnelle en termes d'approche globale des situations et de définition des moyens d'action qui revient au professionnel lui-même au regard des situations des usagers ?

La question de l'évaluation de la performance est une question délicate en travail social à plusieurs titres. Elle devient omniprésente dans les organisations au vu des transformations structurelles. Elle ne serait pas inscrite de façon dominante dans la culture professionnelle longtemps organisée selon une logique d'obligation de moyens et moins de résultats selon certains auteurs. Les statistiques et les rapports d'activité ont existé de tout temps. La culture de l'évaluation a été introduite dans les pratiques des ASS de manière hétérogène dans les services et a rencontré plus ou moins de résistances en fonction des méthodes et modalités mises en place. Une nouveauté réside dans le fait d'avoir à rendre compte à des personnes extérieures au champ du social, ce qui bouleverse les référents mobilisés par les différents acteurs. Fondamentalement, une logique d'évaluation orientée par un critère de performance interroge les résultats obtenus au regard de finalités poursuivies et requiert des démarches d'évaluation qualitative au côté de celles plus quantitatives dans ce secteur. Choisir de réfléchir à l'évaluation pose la question politique des finalités de l'intervention et du sens des pratiques et pas seulement de l'adéquation entre les moyens et les résultats, en termes d'efficacité et d'efficacités. Les études réalisées montrent que la défiance des professionnels à l'égard de ces démarches d'évaluation ne relève pas d'une « hostilité de principe ou de culture » pour Amadio (2013). Elle est fondée par les processus de standardisation et de rationalisation des actes professionnels qui les sous-tendent (quantification de contrats, projets pour et avec l'utilisateur, au

détriment du contenu et des dynamiques en jeu pour les intéressés). « Comment faire trace sans perdre le sens ? » écrit Amadio (2013). Se pose ensuite la question de l'usage de l'évaluation.

In fine, quand l'usage de l'évaluation entraîne des remises en cause plutôt que des remises en question constructives, cela peut entraîner un sentiment de perte de reconnaissance de leur professionnalité par les acteurs. En effet, une seule lecture de la « performance » des ASS en termes quantitatifs de « portefeuilles » de situations attribuées, de contrats remplis, de projets personnalisés rédigés, de nombre de groupes d'utilisateurs accompagnés, représente une réduction de la professionnalité sur sa dimension organisationnelle et productive-fonctionnelle au détriment de celle politique (sens), institutionnelle et relationnelle-technique (interaction et dynamique, processus) et, par conséquent une absence de reconnaissance de la qualité du travail très dommageable sur le plan identitaire comme toutes les études réalisées le démontrent. Cette question des résultats est délicate en raison de l'essence de ladite activité. Comment repérer le résultat d'un agir professionnel qui peut certes se traduire dans des objets matériels quantifiables en temps passé et/ou en résultat concret obtenu (dossier, démarches, contacts téléphonique, etc.) mais pour une part minoritaire de cet agir ; alors que la part dominante relève d'une mise en dynamique qui se construit avec et pour l'utilisateur, avec des avancées et des retours-en arrière parfois ; dynamique qui se construit aussi en fonction de variables qui dépendent des ressources de l'environnement ; dynamique temporelle, enfin où des résultats probants peuvent se manifester bien après l'intervention du professionnel. Nous complétons le tableau précédent (page 34) :

Dimensions	TENSION	
	← Entre →	
2) Mise en œuvre	Dossier-imprimés-cases : Procédures	Personne-situation-relation-projet Processus, dynamique
3) Interaction	« technique » référence <i>cure</i>	« professionnelle » référence <i>care</i>
Gestion relation /résolution	Demande (D) → réponse (R) Gestion technique	Demande(D) → reconnaissance de prise en compte globale (PCG) Évaluation contextualisation problématisation
Gestion relation /satisfaction	Centration sur le problème	Centration sur la prise en compte de la personne

Tableau 3 : Transformations structurelles et axes en tension pour le service aux usagers

La dimension de la productivité pose des questions d'intelligibilité de l'agir et de sa reconnaissance et peut entraîner des incompréhensions de la part de cadres (issus hors domaine) qui méconnaissent cette spécificité des métiers de l'humain. De fait, il apparaît dans les études

réalisées que les batteries d'indicateurs mobilisés ne permettent pas souvent de prendre réellement en compte les pratiques. La dimension subjective et intersubjective de l'agir professionnel en contexte a été, et est revendiquée par les professionnels comme une dimension essentielle de leurs pratiques : parvenir à la rendre plus intelligible peut permettre de la faire reconnaître et faire en sorte qu'elle ne soit pas sous-évaluée (ou niée) à l'aune de critères gestionnaires dominants.

Synthèse

Tout métier, toute profession évolue en fonction du contexte. La professionnalisation du groupe ASS est engagée dans un tournant au regard de l'analyse des transformations structurelles. Celle-ci apporte des clefs de compréhension quant aux rapports entre les employeurs d'ASS, les professionnels et leur environnement. On y retrouve des pôles en tension sur de nombreuses dimensions : le sens du travail (logique Institutionnelle - logique de mission), les conditions de travail et de la pratique (logique professionnelle - logique institutionnelle), la reconnaissance statutaire (logique qualification via le titre - logique compétence), et la dimension éthique (déontologie - bonnes pratiques), les stratégies de concurrence entre professionnels (brouillage des frontières entre métiers- maintien des identités de métiers), etc.

Question de sens et de reconnaissance quant au service à rendre au public

Les travaux consultés dessinent des tendances qui ont pour enjeu la nature même du service à rendre aux publics que rencontrent les professionnels. La professionnalité est questionnée dans le sens d'une prescription beaucoup plus forte en termes de définition du service à rendre selon des procédures et des critères institutionnels, dans une dimension plus collective et dans une incitation à mobiliser des orientations théoriques et des savoirs plus diversifiés (Cf. les rapports de GESTE¹²). Comment les professionnels composent-ils avec le ou les modèles élaborés au fil de l'histoire qui font une large place au rapport à l'Autre et à leur autonomie d'action, face à ces modifications structurelles. Qu'en est-il de l'impact du modèle qu'on l'appelle industriel ou « managérial » comme Demailly (2009) ? Y a-t-il un nouveau modèle d'engagement des professionnels (ou plusieurs) en termes de « professionnalité en acte » ? Dans les travaux que nous avons consultés, beaucoup s'arrêtent à la porte du travail effectif réalisé par les professionnels. Or, de nombreuses questions se posent. Quels compromis sont-ils amenés à effectuer dans les moments de positionnement, de choix et de prise de décision ? Dans ce tournant sensible dans la professionnalisation du groupe professionnel et de la professionnalité prescrite, il est légitime de poser la question de la place que la formation a, joue ou peut jouer.

¹²Rapports GESTE (société d'audit-consultant) au ministère des affaires sociales et de la santé sur la réingénierie des 10 diplômes d'Etat de travail social (du niveau IV au I), (2010 et 2013) note de synthèse et préconisations.

Traduction de cette question de « reconnaissance » en formation

Nous nous intéressons aux relations entre travail- activité des sujets et apprentissage. Notre question principale visant à comprendre les questions qui se posent pour l'apprentissage en stage en deuxième année de formation se trouve enrichie par ces éléments de compréhension du contexte. Les épreuves de professionnalité portent sur des dimensions différentes de l'agir professionnel des ASS. En prenant pour objet d'étude des pratiques effectives d'accompagnement des ASS-formateurs de terrain¹³ à partir de la délégation aux stagiaires de situations de leur travail, nous faisons l'hypothèse qu'ils y mobilisent leurs conceptions de cette professionnalité. L'approche développée au Centre de Recherches en Éducation de Nantes (CREN) par Vinatier et Altet (2008) qui articule activité des acteurs, interactions et situations a cet intérêt, pour nous, de permettre l'accès à la multi dimensionnalité de la pratique professionnelle en situation, afin d'en comprendre les articulations et les tensions.

À travers les questions qui se posent à eux lors de l'accompagnement de la « professionnalité émergente en construction », nous pensons pouvoir comprendre mieux la complexité de cet agir professionnel, les difficultés qu'ils rencontrent (ou non) dans leur double fonction d'ASS et de formateur. Identifier la (ou les) conception (s) de la professionnalité prescrite ou attendue à l'œuvre dans le champ de la formation initiale est une étape nécessaire avant d'engager une analyse de l'activité. Formation qui connaît, elle aussi, des transformations significatives à l'occasion de la réforme de 2004. Transformations qui portent sur les relations entre centres de formation et terrains, la place des terrains professionnels, la place des accompagnateurs de proximité des stagiaires, les articulations entre activité professionnelle-savoirs-apprentissages, entre les différents savoirs : savoirs théoriques et savoirs issus de l'expérience professionnelle et surtout de leur rapport dans la formation des compétences et le développement professionnel. On trouve dans les orientations de la réforme les oscillations décrites par Maubant entre instruction-éducation et éducation-formation quand il analyse les conditions d'émergence d'une voie de formation technologique et professionnelle au XIXe. Oscillations qui traduisent bien les tensions qui existent depuis longtemps entre les savoirs académiques ou techniques que l'on transmet, et ces savoirs qui s'inscrivent dans une formation sous l'influence des « corporations professionnelles » et qui traduisent entre autres la « question de la place de la pratique dans l'acte d'éduquer » (Maubant, 2004, p. 57).

¹³ Formateurs de terrain : c'est ainsi que nous désignons les professionnels qui accueillent lors des stages des étudiants de formation initiale. La dénomination des textes est celle de formateur sur site qualifiant.

B. La réforme de 2004, analyseur d'un renversement de paradigme

L'analyse de l'impact des transformations des professionnalisations dans le secteur social sur les pratiques de formation révèle les mêmes défis pour de nombreux pays au niveau international (Québec, Suisse, France, etc.). Quelles que soient les configurations singulières des professions dans chaque contexte national, deux points sont communs à la plupart des formations des intervenants sociaux : 1) elles sont « structurées par des référentiels de compétences, qu'ils soient nationaux et réglementaires, qu'ils soient propres à une université ou à une Haute Ecole pour la préparation à un ensemble de métiers, ou qu'ils soient portés par un ordre professionnel » ; 2) elles reposent sur des stages en milieu professionnel qui contribuent fortement à la professionnalisation (Carignan & Fourdrignier, 2013, p. 3).

Dans le présent chapitre, nous analysons les nouvelles orientations pour la formation initiale et dans le chapitre suivant, nous le faisons pour la « formation pratique », formule des textes pour qualifier le temps de formation en milieu de travail, en lien avec notre objet d'étude.

1. Un nouveau paradigme pour l'architecture de la formation

Dans l'intention des prescripteurs, via la Commission Paritaire Consultative (CPC), le nouveau principe organisateur s'énonce ainsi : c'est le contenu de l'activité professionnelle qui est la référence première et non plus une vision d'ensemble de la profession déclinée pour la formation à partir des disciplines et des méthodes (programmes et contenus) comme pour l'ensemble des formations. Le centre d'études et de recherches sur les qualifications qui a réalisé un état des lieux sur les réformes dans les formations au travail social précise ainsi la nature d'un des changements fondamentaux « la formation est en bout de chaîne » (CEREQ, 2013, p. 8). La lecture des textes éclaire ce point.

La formulation de l'article 1 des arrêtés¹⁴ relatif au diplôme d'Etat ASS évolue ainsi de :

(Art.1 1980). « Le DE ASS est décerné aux candidats qui, après avoir effectué les stages professionnels et la scolarité¹⁵ prévus au présent arrêté, réussissent les épreuves »

à :

(Art.1 2004). « Le DE ASS atteste des compétences professionnelles pour exercer les fonctions et les activités telles que définies à l'annexe I du présent arrêté »

¹⁴ Arrêté du 16 mai 1980, relatif aux modalités d'organisation des stages professionnels, au programme et au déroulement des enseignements et aux épreuves du DE ASS et l'Arrêté du 29 juin 2004 relatif au DE ASS

¹⁵ Souligné par nous.

La rédaction du texte fait place aussi, en creux, à la Validation des Acquis de l'Expérience. La création des référentiels ne doit rien au hasard. Elle s'analyse dans le cadre plus global de la rationalisation des activités humaines, déjà considérée et, plus spécifiquement pour l'Europe, comme la résultante d'une traduction rendue nécessaire par les principes de formation tout au long de la vie et de validation des acquis de l'expérience (VAE) d'une part, et la multiplicité ainsi que l'évolutivité des descriptifs de métiers anciens et nouveaux, d'autre part. Un référentiel devient « un outil de médiation normatif permettant aux activités humaines de s'y référer (de s'y rapporter) pour étudier un écart ou des différences » (Cros & Raisky, 2010, p. 107). La convergence entre les systèmes de reconnaissance des diplômes (Licence, Master, Doctorat, LMD et *European Credit Transfert System*, ECTS) et les qualifications professionnelles du Cadre Européen de certification (CEC) en est attendue.

En France, on assiste à un double mouvement pour la formation d'ASS. Les orientations de la formation initiale sont règlementaires et nationales. Les éléments significatifs de changement liés à la réforme de 2004¹⁶ sont le renforcement de la proximité avec le milieu de travail pourtant déjà forte depuis l'origine, le rôle accru reconnu aux terrains professionnels, l'introduction d'une logique fondée sur les compétences et d'une logique d'individualisation des parcours de formation. Se dessine déjà un projet de nouvelle architecture d'ensemble des diplômes dans le cadre des Etats Généraux du Travail Social, dont un des modèles repose sur une structuration par niveaux, à l'instar de ce que l'on connaît en Belgique ou en Suisse avec les hautes écoles spécialisées (HES) (Libois & Tschopp, 2013). La concrétisation de ce projet est vivement débattue, entre autres du fait de la « refonte » des métiers et la disparition possible des noms de ces métiers. La question de « l'universitarisation » des formations sociales, se pose de nouveau pour certains acteurs.

L'ensemble actuel est structuré sur quatre types de référentiels que nous présentons de façon synthétique, et que nous analysons en termes d'intérêts et de limites. Nous nous référons aux travaux de recherche francophones issus du champ professionnel et du champ de l'éducation et la formation des adultes dans le même domaine (Molina, 2013 ; Turcotte, 2013 ; Fourdrignier, Molina & Tschopp, 2014) ou des domaines proches (Fabre, 1994 ; Mayen, Métral & Tourmen, 2010 ; Nagels & Lasserre Moutet, 2013).

¹⁶ Décret du 11 juin 2004, arrêté du 29 juin 2004 et circulaire du 27 mai 2005. Textes modifiés par l'arrêté du 20 octobre 2008 et la circulaire du 31 décembre 2008. Circulaire du 5 décembre 2011 relative à la mise en crédits européens (ECTS) des formations préparant aux diplômes Post-baccalauréat en travail social.

2. Les référentiels et les compétences : des inséparables à mobiliser de manière éclairée

Les référentiels élaborés dans le cadre de la CPC sont considérés comme le résultat de compromis des négociations entre acteurs sociaux pour la définition normative de l'activité. Un point retient notre attention en lien avec notre questionnement. La construction même des référentiels, en ce qu'elle traduit la conception sous-jacente de l'activité et des compétences professionnelles questionne leur usage par les différents acteurs de la formation : étudiants, professionnels de terrain, formateurs. L'ensemble représente une opportunité de réinterroger les conceptions de la formation alternée.

2.1. Incomplétude inévitable des référentiels ?

L'ensemble général est structuré sur quatre types de référentiels présents qui s'articulent entre eux. Les deux premiers constituent le référentiel professionnel-métier.

1. Le référentiel qui définit la profession et le contexte d'intervention.
2. Le référentiel de 6 fonctions et d'activités associées à chacune d'entre elles (au nombre de 31, toutes nommées en termes d'action). Le caractère réglementé de la profession est affirmé. Contrairement à certains référentiels, il n'y a pas de référence à des domaines professionnels mais à des fonctions.
3. Le référentiel de compétences réparties en 4 domaines (DC) :

2 domaines « cœur de métier »	
Domaine de compétences 1 ou DC1 : Intervention professionnelle en service social	Domaine de compétences 2 ou DC2 : Expertise sociale
Subdivisé en 2 catégories : 6 critères et 38 indicateurs (voir <i>infra</i>)	3 critères et 15 indicateurs
2 domaines « transversaux »	
Domaine de compétences 3 ou DC3 : Communication professionnelle en travail social	Domaine de compétences 4 ou DC4 : Implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et interinstitutionnelles
2 critères 13 indicateurs	3 critères et 10 indicateurs

Tableau 4 : Domaines de compétences du référentiel ASS

L'ensemble des compétences (15 critères ou composantes) est requis pour l'exercice professionnel. Les compétences sont ensuite précisées par des indicateurs (68 au total).

4. Le référentiel de formation est organisé sur une logique de contenus d'unités de formation (UF) déjà présentes et référées explicitement aux disciplines des sciences humaines et sociales. La dimension philosophique est renforcée (nouvelle UF philosophie de l'action) : l'intention affichée est de doter les futurs professionnels d'un

éclairage conceptuel leur permettant de développer une analyse réflexive et critique. La construction modulaire des enseignements relève de l'initiative des centres de formation, s'organise transversalement aux quatre DC. Le volume de l'enseignement théorique est légèrement supérieur au volume consacré aux stages (élément distinctif par rapport aux autres formations du social).

5. Le référentiel de certification précise les conditions de validation pour chacun des domaines de compétences et le type des quatre épreuves du DE. L'épreuve du DC1 repose sur la constitution d'un dossier de Pratiques Professionnelles (DPP) et sa soutenance devant un jury. Plusieurs éléments sont significatifs : la présence obligatoire d'écrits d'analyse d'interventions « situées » (vécues lors d'un stage), la dimension réflexive et critique attendue à l'écrit et lors de la soutenance, une auto-évaluation du parcours de professionnalisation. La formalisation à l'écrit d'une analyse d'intervention requiert pour chaque candidat le passage du vécu à la formalisation de son activité en situation, ardu y compris en fin de formation initiale. Cette valorisation de l'expérience nous engage à approfondir la délicate question : comment « faire des expériences », tirer expérience de celles-ci en termes de construction des compétences et de construction identitaire professionnelle ?

Nous présentons le référentiel professionnel et le référentiel de compétences pour poursuivre notre investigation sur la professionnalité prescrite et mettre en exergue les dimensions qu'ils viennent interroger pour les acteurs engagés dans la formation. En tant qu'outil normatif, ils représentent l'activité professionnelle quand il est question d'apprendre le métier, de construire les compétences requises et (se) construire comme professionnel et ils peuvent représenter un point d'appui pour les formateurs de terrain. Selon certains auteurs, l'introduction des référentiels ne serait pas sans danger, nous mettons en relief les points aveugles qui subsistent.

2.1.1. Une profession définie dans le référentiel métier

Un emploi générique d'ASS est délimité à partir de l'identification d'un socle de compétences commun aux différents secteurs d'intervention, et justifie la mise en place d'une formation qualifiante commune à la profession. La trace des processus de professionnalisation (groupe et activité) est perceptible dans l'affirmation de la licence, du mandat, des repères éthiques et déontologiques garant de « la qualité des interventions » des professionnels.

« L'ASS exerce de façon qualifiée, dans le cadre d'un mandat et de missions spécifiques à chaque emploi, une profession d'aide définie et réglementée... l'ASS 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, de ses repères pratiques et théoriques construits au fil de l'histoire, et de lui-même en tant qu'individu et citoyen » (Référentiel professionnel, 2004, p. 20).

Nous représentons l'ensemble des déterminants contenus dans cette définition dans la figure :

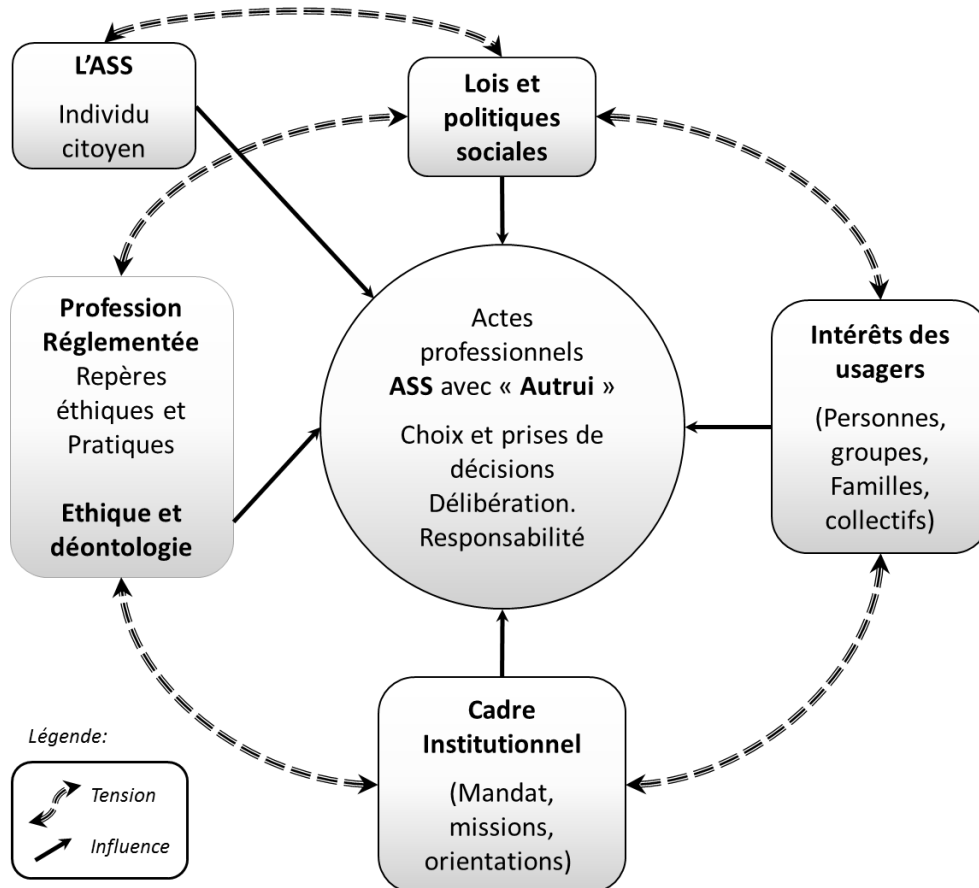


Figure 1 : Déterminants de la définition de la profession d'ASS

La responsabilité professionnelle située centralement est engagée dans les choix et les prises de décision qu'opèrent les professionnels dans les actes qu'ils posent en direction des usagers. La dimension axiologique est affirmée en termes d'une finalité promotionnelle du service et de valeurs, ainsi que des éléments relatifs au domaine plus technique. L'ASS est positionné comme un praticien disposant d'une marge d'initiative engageant sa responsabilité en relation avec les usagers, et non pas comme un exécutant. L'espace de délibération professionnelle¹⁷ existe si l'on se réfère à ce texte : délibération qui tient compte de l'influence de cinq pôles nommés (l'ASS, le cadre, les lois, l'intérêt des usagers et la profession). La co-construction avec l'utilisateur et la notion d'approche globale des situations, au cœur de la professionnalité revendiquée par

¹⁷ Délibération : terme que nous introduisons, au sens de processus d'examen des options possibles qui s'offrent au jugement du professionnel dans la visée d'un choix, d'une orientation ou d'une décision en situation. Acception qui rapproche cette profession des professions à « pratique prudentielle » pour Champy (2012) (*supra*, p. 19).

les ASS, sont réaffirmées bien que potentiellement en tension du fait des transformations organisationnelles. Cette place et ce rôle d'interface entre les usagers et les institutions, représentent un « atout de position stratégique » (Hatzfeld, 1998, p. 74) qui leur permet de participer « à une meilleure connaissance des situations des usagers contribuant à une meilleure évaluation des besoins et à de nouvelles dynamiques des politiques publiques » (Le Bouffant & Guélamine, 2012, p. 108).

Des axes potentiels de tension pour les professionnels se dessinent à l'intérieur et entre les cinq pôles représentés au vu des transformations structurelles analysées. L'idée de tension considère la présence d'influences opposées et/ou convergentes, l'acceptation n'est pas négative. Tension possible entre intérêt des usagers et contenu des politiques sociales autour de situations limites, tension entre logique institutionnelle et logique professionnelle (logique procédure/ processus, etc.), tension possible aussi entre le pôle l'ASS en tant qu'individu et citoyen dans son engagement subjectif et le pôle politiques sociales (en termes de valeurs) etc. Nous sommes invitée dans notre analyse de l'activité des formateurs à comprendre si, et comment, ces éléments contextuels se traduisent en « acte » dans l'accompagnement des stagiaires. Les textes orientent la professionnalité attendue (expertise) en termes de posture d'analyse critique pour être force de propositions et s'inscrivent dans une conception de la professionnalisation qui prévoit des spécialisations et des prises de responsabilités *post* Diplôme d'État (DE).

2.1.2. Un référentiel d'activités et de compétences génériques

La construction des référentiels est une tâche difficile car elle procède par séparation des dimensions contenues dans les situations de travail « alors même que l'activité consiste justement à relier ces dimensions » (Cadet, 2014, p. 102). Difficulté aussi pour trouver un équilibre entre dresser une liste de compétences à ce point exhaustive et détaillée qu'elle devienne inapplicable (reproche fait à la pédagogie par objectifs) et une liste dont le degré de généralité fait en sorte que toute évaluation soit impossible comme l'écrit Turcotte (2013).

Un référentiel d'activités se construit à partir des contextes socioéconomiques, des emplois et des fonctions, puis des activités de plus en plus situées. En général, on y « retrouve les secteurs d'activité, les types d'emplois et de fonctions accessibles, les tâches relatives à ces emplois et, de là, parfois les situations à maîtriser dans ces emplois » pour Mayen et *al.* (2010). Nous analysons le référentiel fonction-activités afin de voir comment les « situations génériques » ou classes de situations caractéristiques de Mayen et *al.* (2010, p. 35) sont identifiées pour la profession d'ASS, au-delà des différents secteurs d'emploi. Il est décomposé en six grandes fonctions qui précisent ce qui est attendu des professionnels : 1) accueil, évaluation,

information, orientation ; 2) accompagnement social ; 3) médiation ; 4) veille sociale, expertise, formation ; 5) conduite de projets, travail avec les groupes ; 6) travail en réseau, auxquelles sont associées 32 activités spécifiques.

Nous choisissons d'extraire les deux premières fonctions et activités du référentiel :

Fonctions	Activités
Accueil Évaluation Information Orientation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrer en relation/se mettre à disposition d'une personne et recueillir des éléments de connaissance permettant la compréhension de sa demande ○ <u>Évaluer la situation</u> en tenant compte des potentialités de la personne et de son environnement ○ Informer la personne sur les procédures, les différents acteurs, l'accès aux droits, à la santé ○ Orienter la personne soit vers un service interne soit, vers l'extérieur en fonction du diagnostic posé
Accompagnement social	<ul style="list-style-type: none"> ○ <u>Apporter une aide</u> à la personne en favorisant ses propres ressources et celles de son environnement (famille, milieu professionnel, etc.) ○ Co élaborer un plan d'action avec la personne en coordonnant les différentes démarches, en tenant compte de ses ressources, de son environnement et des moyens de l'institution ○ Négocier un contrat d'action avec la personne et en organiser le suivi ○ Rechercher et mobiliser les moyens, coordonner, articuler le travail d'accompagnement en lien avec différents acteurs ○ Évaluer avec la personne l'impact des actions et les ajuster en conséquence ○ Rédiger les écrits professionnels, organiser, classer, transmettre dans le respect du droit et de la réglementation en vigueur

Tableau 5 : Extraits du référentiel d'activités ASS. Annexe 1 arrêté 29 juin 2004

Les fonctions et « activités » sont très génériques, ne sont guère situées à défaut d'être associées par exemple à des domaines professionnels. La formulation utilisée relève d'une liste de tâches et de sous-tâches au sens que l'ergonomie attribue à ces termes : il y a confusion entre tâche comme « but (ou buts) à atteindre » et activité comme « ce qui est mis en œuvre par un sujet pour exécuter la tâche » (Leplat & Hoc, 1983). Ainsi, évaluer une situation en tenant compte des potentialités de la personne et de son environnement relève davantage de l'énoncé d'une tâche ou plus précisément des exigences de la tâche mais hors de tout contexte : l'évaluation de la situation d'enfant en danger relève-t-elle de la même activité que l'évaluation de la dépendance d'une personne âgée, dans le cadre de l'aide personnalisée à l'autonomie ? N'y

aurait-t-il pas importance à distinguer des cadres d'intervention « contraints »¹⁸ (ou non contraints) pour les usagers en ce qu'ils induisent des enjeux spécifiques à analyser ?

Le référentiel d'activité reconnaît d'une manière formelle la dimension de co-activité dans l'accompagnement social si l'on retient les formulations : « co élaborer avec, évaluer avec ». Or, la co-activité par essence ne peut se prescrire. Il ne suffit pas qu'il y ait coprésence pour qu'il y ait co-activité. Les caractéristiques spécifiques à une co-activité (interdépendance entre professionnel et usager) et les variables essentielles à prendre en compte ne sont pas explicitées. Le caractère dynamique de l'interaction est constant avec la co-construction pas à pas du diagnostic et des propositions de résolution qui ne s'élaborent que dans et par la façon dont se déroule l'interaction avec l'utilisateur et en fonction d'éléments contextuels. Peu de place est faite à cette dimension interactionnelle entre le professionnel et l'utilisateur comme dimension de « l'aide », pour la prise en compte des aspirations de la personne au profit des « ressources » de la personne elle-même, de l'environnement et de l'institution, toutes dimensions certes importantes. Le descriptif d'activités associé à la fonction « accompagnement » ne contient pas de dimension d'accueil, de rencontre, d'information, ni de compréhension ou de diagnostic « partagé » avant celles qui relèvent davantage de sa « mise en œuvre ». Ces étapes d'un processus d'action font pourtant partie des savoirs méthodologiques notamment décrits dans les ouvrages de référence de la profession (Conseil Supérieur du Travail Social CSTS, 1996 ; de Robertis, 2007). Faut-il y voir une segmentation de ce que Crapuchet et Salomon (1992) appelle un acte professionnel avec déconnexion du diagnostic de l'intervention, ou beaucoup d'implicite dans l'agir professionnel et la notion « d'apporter une aide » ... implicite renforcé par le « laconisme » des experts consultés au moment de la conception des référentiels, laconisme au sens de Vergnaud (1996) ?

La disjonction entre les fonctions de l'accueil, l'évaluation, l'information, l'orientation, de celle de l'accompagnement social peut paraître arbitraire. « L'usage de la notion de compétences s'accompagne du développement de la gestion des ressources humaines [...] il s'agit de rationaliser un peu plus les processus de production » (Nagels & Lasserre Moutet, 2013, p. 101). Si ce découpage peut correspondre à une norme d'organisation de services qui séparent ces fonctions dans différents postes d'emploi, sa présence dans le référentiel d'activités interroge par rapport aux normes de pratique de référence de la profession. D'une manière générale « les activités auxquelles renvoient les référentiels supposent des adaptations liées aux

¹⁸ Le cadre « contraint » fait référence à des situations où des décisions et des mesures de protection judiciaires s'imposent à des personnes mineures ou majeures, quand bien même elles auraient fait état de leur opposition.

environnements, aux caractéristiques propres des situations » (Chauvigné, & Lenoir, 2010, p. 81), c'est le cas ici en raison de leur dé-contextualisation.

Les formulations « rédiger, organiser, classer » présentes comme dans de nombreux référentiels ne rendent pas compte de la difficulté de la rédaction d'écrits professionnels, au regard des enjeux existentiels pour les personnes concernées dans le travail des ASS. Les situations de travail sont peu singularisées dans leurs conditions d'exercice, dans ce qu'elles requièrent comme engagement professionnel et charge affective, subjective pour les sujets qui y font face, débutants et professionnels, cela reste une question à approfondir. Les « critères » ou composantes relatifs aux quatre domaines de compétences sont précisés, tout d'abord les domaines dits « cœur de métier » :

Les domaines de compétences (DC) « cœur de métier »	
Le DC1 : l'intervention professionnelle en service social dans toutes ses formes : l'ensemble comprenant 6 composantes ou « critères » de compétences	Le DC2 : l'expertise sociale qui relève des méthodologies de recherche en sciences sociales, humaines et des compétences attendues des professionnels en termes d'expertise et de veille sociale : 3 composantes ou « critères » de compétence
Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne (ISAP) <ul style="list-style-type: none"> ○ Évaluer une situation ○ Élaborer et mettre en place un plan d'aide négocié ○ Apprécier les résultats de l'intervention Conduite de l'intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC) qui regroupe toutes les formes de travail auprès de groupes ou collectifs <ul style="list-style-type: none"> ○ Concevoir et mener des actions avec des groupes ○ Impulser et accompagner des actions collectives ○ Contribuer au développement de projets territoriaux 	Observer, analyser, exploiter les éléments qui caractérisent une situation individuelle, un territoire d'intervention ou des populations et anticiper leurs évolutions Veille professionnelle : s'informer et se former pour faire évoluer ses pratiques Développer et transférer ses connaissances professionnelles

Tableau 6 : Composantes des compétences « cœur de métier » ASS du référentiel

Ces composantes ou critères de compétences renvoient à une présentation valorisante de la profession au niveau de l'intervention directe auprès des publics qui va jusqu'à la contribution au développement d'un territoire, et de la recherche en travail social. Cette forme de « lisibilité » a l'intérêt de mettre en lumière et de valoriser certaines activités « opaques » (en termes d'expertise), ainsi que les savoirs méthodologiques et éthiques (Vallet, 2013, p. 139). Ce point de vue est partagé par de Robertis (2012). On peut s'étonner pour autant qu'il n'y ait pas plus de liens avec la définition de la profession. Il est admis que le choix de méthode ISAP ou ISIC relève de l'étape du diagnostic social réalisée par le professionnel en situation. Ce

savoir professionnel qui traduit une autonomie « technique » du professionnel, n'est pas ici mis en exergue au profit d'une focalisation sur le contenu processuel des méthodes en elles-mêmes, pour elles-mêmes, qu'il subsume pourtant. Le référentiel de compétences en DC1 est structuré d'une manière fonctionnelle, il reste implicite sur la question des valeurs qui n'apparaissent pas en tant que telles. De même, il est muet quant aux connaissances qui feraient partie des composantes de ces compétences.

Certaines des compétences ne peuvent se repérer que sur un temps long de développement des sujets : l'attitude distanciée et critique requise pour évaluer les résultats d'une intervention par exemple ou encore le transfert de connaissances. Il n'y a pas d'indications plus précises, à l'instar de ce qui se fait à Québec, où le référentiel des compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux (TS) indique trois niveaux de maîtrise de l'acquisition¹⁹ attendus en fin de formation initiale : par exemple, pour ce qui concerne la « recherche », située dans la compétence « être capable de contribuer au développement de la profession » : le niveau attendu est situé en niveau 3 (Référentiel de l'ordre des TS. Québec, 2012, p. 32).

On peut sans doute déceler la trace des enjeux et intérêts différents des contributeurs à la conception des référentiels, dont le souci légitime de faire reconnaître une professionnalité exigeante en termes d'expertise de la part des professionnels eux-mêmes.

Nous présentons les deux autres domaines de compétences dites « transversales » :

Domaines des compétences transversales	
<p>Le DC3 : la communication professionnelle dans le travail social rassemble ce qui concerne les sciences de l'information et de la communication et leur mobilisation dans les pratiques professionnelles et ce qui relève des relations professionnelles : 2 critères ou composantes</p>	<p>Le DC4 : l'implication dans les dynamiques partenariales, institutionnelles et inter-institutionnelles concerne la dimension des actions en partenariat et réseaux, en lien avec les orientations de politiques sociales et la mise en place de dispositifs y afférant. 3 critères ou composantes</p>
<p>Élaborer, gérer et transmettre de l'information Établir une relation professionnelle</p>	<p>Développer des actions en partenariat et en réseau Assumer une fonction de médiation S'inscrire dans un travail d'équipe</p>

Tableau 7 : Composantes des compétences « transversales » ASS du référentiel

¹⁹ **Niveau 1** : à la fin de sa formation l'étudiant sera capable de travailler de façon autonome à l'égard de l'ensemble des composantes de la compétence dans une situation habituelle (incluant les activités du PL 21)

Niveau 2 : à la fin de sa formation, l'étudiant sera capable de travailler de façon autonome à l'égard de la majorité des composantes de cette compétence dans une situation habituelle

Niveau 3 : à la fin de sa formation, l'étudiant aura les connaissances et les habiletés à l'égard des composantes de cette compétence, mais pourrait avoir besoin d'être supervisé ou de consulter un expert, un comité d'experts ou des travailleurs sociaux plus expérimentés.

La disjonction de la notion de relation professionnelle, située dans le référentiel en DC3 (la communication professionnelle), du domaine « cœur de métier » DC1 concernant l'aide à la personne est étonnante. On peut s'interroger sur le fait que le diagnostic de situation (évaluer une situation) n'inclut pas comme premier critère ou composante de la compétence le fait d'établir une relation professionnelle ? L'activité des ASS est par essence une co-activité : la dimension interactionnelle où le langage a une place importante est déterminante pour le diagnostic et la suite ; la dimension relationnelle n'est pas distincte de la dimension plus « technique » entendue comme celle relative à la résolution de la situation. Certes, les compétences contribuent toutes à la professionnalité globale, mais la pertinence du découpage retenu se pose à nouveau. Le référentiel à lui seul ne peut rendre compte de l'activité des professionnels en situation en raison d'une « atomisation des actions qui réduit les compétences à leur dimension performative et » [...] ce qui peut entraîner une vision taylorienne du travail » et une vision sommative des compétences (Cros & Raisky, 2010, *opus cité*, p. 109). Nous interrogeons pour notre part le risque que nous percevons de la définition de plus en plus fréquente du travail [ici des ASS] « en termes de compétences transversales qui a ainsi tendance à mettre à mal les savoirs professionnels associés à des expertises spécifiques de groupes professionnels » comme le mentionnent Wittorski & Ardouin (2012). Ces auteurs associent ce risque en particulier quand il y a une volonté d'institutionnalisation « locale » en termes de « métier d'une entreprise » d'une activité en tension avec les contours d'une profession existante (*Ibid.*, p. 103).

Il est alors utile de regarder les indicateurs de compétence proposés. En lien avec notre objet d'étude, nous proposons de le faire seulement par rapport à la « conduite de l'intervention d'aide à la personne (ISAP) » du DC1 et pour une des compétences du DC3 concernant la relation professionnelle pour ne pas surcharger le propos. L'ISAP et l'Intervention Sociale d'Intérêt Collectif (ISIC) sont les deux dimensions « cœur de métier » du DC1. Ces indicateurs de compétences sont particulièrement mobilisés en 2^{ème} année de formation, aussi bien en stage qu'au centre de formation alors que les étudiants–stagiaires s'engagent dans les situations professionnelles.

Le tableau suivant les rassemble :

DC1 Intervention professionnelle en service social. « Cœur métier » Conduite de l'intervention sociale d'aide à la personne	
Compétences	Indicateurs de compétences
Évaluer une situation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation ○ Savoir clarifier les difficultés et les aspirations d'une personne ○ Savoir mesurer et gérer son implication personnelle ○ Savoir analyser une situation complexe
Élaborer et mettre en œuvre un plan d'aide négocié	<ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir utiliser des techniques relationnelles ○ Savoir proposer et formuler un plan d'aide sur la base d'objectifs contractualisés ○ Savoir mettre en œuvre des stratégies (environnement, ressources, contraintes) ○ Savoir utiliser les ressources des dispositifs sociaux ○ Savoir évaluer l'action dans la durée ○ Savoir agir dans le respect des règles déontologiques ○ Savoir évaluer la notion de risques
Apprécier les résultats de l'intervention	<ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir définir des indicateurs de progression ○ Savoir évaluer ses méthodes pratiques et ses outils ○ Savoir partager les analyses avec la personne et les partenaires et construire une fin d'intervention
DC3 Communication professionnelle dans le travail social. Transversal.	
Établir une relation professionnelle	<ul style="list-style-type: none"> ○ Savoir se présenter et présenter son service ○ Savoir accueillir ○ Savoir favoriser l'expression ○ Savoir adapter son mode de communication au public ciblé et aux partenaires ○ Savoir utiliser les techniques de communication

Tableau 8 : Extraits du référentiel de compétences ASS. Arrêté du 29 juin 2004

Les indicateurs dits de compétences sont d'une manière générale formulés davantage comme des indicateurs de performance (liste de savoir faire quelque chose...). Leur formulation très générale comme « savoir accueillir » n'apporte pas grand-chose en soi par rapport à la complexité que cette dimension de l'activité peut recouvrir dans certains services, d'urgence par exemple. La dimension opérationnelle concrète, présente dans l'activité professionnelle l'emporte sur une dimension plus compréhensive : *quid* des connaissances qui permettent de « comprendre puis évaluer » une situation sans référence au contexte plus global ? Une part importante de l'activité des ASS est subjective, intersubjective et émotionnelle et engage le professionnel en interaction. « Établir une relation professionnelle » peut recouvrir plusieurs conceptions de posture : une techniciste « savoir gérer la violence d'un usager » ou plus clinique

« savoir l'accueillir comme une parole en souffrance » comme le suggère Vallet (2013, p. 139). Les valeurs et normes en jeu en sus de l'implication « personnelle » à « gérer » ne sont pas nommées au profit d'une dimension technique de mesure et de gestion.

Nous retrouvons les écueils soulignés en termes de réduction des compétences « à leur dimension performative » par Boccara et *al.* (2014). Il nous semble que la gestion de l'implication personnelle (DC1) soit liée au fait d'établir une relation professionnelle (DC3), leur césure représente une contradiction voire une mise à mal des savoirs professionnels dans le sens de Wittorski et Ardouin (2012). Les tensions inhérentes à l'activité sont singulièrement évacuées de même que les dynamiques interactionnelles. Dans quelle conception l'indicateur « savoir recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation » est-il situé en soi (résolution de problèmes ou problématisation de la situation avec, pour la personne), et quand il est juxtaposé et non pas relié au « savoir clarifier les aspirations ... », difficulté soulignée par Cadet (2014). N'y a-t-il pas un risque de « taylorisation des apprentissages » en lien avec une vision accumulative des compétences (Boccara et *al.*, *opus cité*, 2014, p. 124) ?

Une autre question se pose par rapport à l'exercice professionnel. Qu'est-ce qu'une situation complexe dans l'interactivité des professionnels avec des humains confrontés à des difficultés relevant du travail (son absence), de la santé (maladie et impacts sociaux), des relations intrafamiliales, du vieillissement (dépendance, la mort), etc. ? Y en a-t-il qui ne le seraient pas ? C'est une question qui, à ce jour, ne fait l'objet d'aucune littérature scientifique spécifique dans le domaine professionnel. Une situation resterait emblématique d'une « image » du métier d'ASS, celle ayant trait au signalement des enfants en danger, or on peut constater empiriquement qu'elle ne fait pas partie du répertoire de situations de tous les professionnels, loin s'en faut : qu'en est-il alors ?

Comme le suggèrent Mayen & Olry (2012) pour « concevoir » l'organisation des apprentissages dans les formations par alternance, il est nécessaire de connaître la réalité des milieux de travail et les envisager comme diversifiés au-delà d'une conception globalisante et « uniformisante ». La question de la confrontation (ou non) à la complexité des situations professionnelles est une question qui fait débat dans les formations en alternance. La littérature scientifique peut apporter des éclairages sur ce que recouvre cette question et nous pensons qu'il est utile, de plus, de se rapprocher des professionnels du domaine pour mieux connaître et comprendre comment ils conçoivent l'apprentissage sur ce point. L'incomplétude des référentiels pourrait s'en trouver réduite.

Les auteurs consultés introduisent une réserve en termes de réduction, de présentation de l'activité et insistent sur l'aspect construit et « relatif de tout référentiel » (Fourdrignier, 2013,

p. 16). Pour les plus réservés, les référentiels et notamment celui de compétence, « peuvent représenter des « *best practices* » (les bonnes pratiques, *i.e.* efficaces), des standards de performance » et ainsi entrainer une occultation des dimensions culturelles surtout s'il y a prégnance au niveau du discours sur les compétences d'un langage économique et une moindre place faite à la dimension humaine.

Tout référentiel se construit à partir d'une extraction de certains éléments d'un environnement. La dé-contextualisation et la généricité qui président à cette construction impliquent que les référentiels doivent prendre sens en s'ancrant dans des valeurs partagées. La dimension compréhensive et existentielle, nous l'avons vu, est au mieux implicite. En raison de l'écart entre le « prescrit » du référentiel et l'activité réelle, le risque est d'avoir une déliaison entre des composantes essentielles pour l'activité en ce qu'elles sont par essence reliées, des normes sans valeur, ce qui est particulièrement dommageable pour le public concerné. Cela peut générer au mieux des processus d'adaptation » et induire une perte de sens plus global de l'action professionnelle (Fourdrignier, 2013). Certains professionnels témoignent de ce que le référentiel des compétences visées « donne le sentiment de segmenter l'exercice professionnel et de lui faire perdre la dimension de globalité » valorisée par les travailleurs sociaux dans les relations avec les bénéficiaires de leur action (CEREQ, 2013, p. 5).

La culture est à la fois héritage et (re)construction : *quid* de ces processus d'adaptation quand le groupe sera exclusivement composé de professionnels socialisés à cette aune ? La difficulté inhérente à la construction de tels référentiels apparaît clairement et cela invite à explorer davantage la conception sous-jacente de la notion de compétences.

2.2. La ou les compétence(s) : pour les référentiels ou pour l'activité ?

Selon Bronckart (2009), il est généralement admis que la notion de compétence a d'abord été proposée en linguistique, dans le cadre des premiers travaux de Chomsky (1957). Considérée dans un premier temps comme des propriétés innées du sujet, indépendantes de tout contexte concret, elle évolue avec Hymes (1972) comme capacité adaptative (elle n'est plus innée) et contextualisée dont le développement requiert un apprentissage. La notion a émergé, de manière indépendante, dans les milieux du travail, de la VAE et de la formation des adultes. Dans les milieux du travail, la notion de compétence apparaît dès la fin de la seconde guerre mondiale, dans le cadre d'une réflexion politique ayant trait aux conditions de formation des travailleurs. Dans les années 60, le terme correspond à tout type d'accroissement de connaissances techniques, scientifiques, culturelles dans une optique de promotion sociale et professionnelle.

La notion se diffuse dans les années 80 avec une visée attendue de la formation professionnelle de contribuer à une plus grande efficacité économique des entreprises, sous l'impulsion du patronat (Cannac, 1985). Lequel patronat impulse ensuite l'intégration de la formation dans le temps de travail, aboutissant entre autres, à la notion d'entreprise qualifiante dans le contexte plus global de rationalisation des activités humaines (chapitre A). La notion a évolué dans les années 90 sous l'effet du contexte où « chaque salarié devient responsable de l'acquisition et de l'entretien de ses propres compétences » (Dubar, 2001, p. 112).

2.2.1. La ou les compétence(s)

La notion de compétence s'est imposée et devient centrale quand il est question de formation et de professionnalisation. Elle supplante celle de capacité dans le monde de la production et celle d'objectifs à acquérir dans le monde de la formation. Elle n'a pas de statut scientifique fait l'objet de controverses sur les finalités de son usage et sur son usage. Elle a donné lieu à une littérature abondante, de laquelle on peut dégager trois domaines d'analyse différents et relever deux « principes » à son arrivée massive (Bronckart, 2009).

Les trois domaines majeurs d'analyse repérés :

- elle peut être mobilisée pour qualifier les effets de la modification du travail lui-même, on parle alors des compétences requises ou acquises dans le travail ;
- elle peut l'être aussi en termes de reconnaissance sociale et politique de la qualité professionnelle des acteurs en tant que groupe professionnel ;
- enfin la compétence (en termes de processus) peut être mobilisée dans un sens de développement cognitif et personnel, professionnel d'un sujet.

Le premier principe est de faire rupture avec la logique des qualifications qui prévalait jusque-là, par l'introduction de la logique des compétences ; il s'agit d'une remise en cause du système de reconnaissance politique et sociale de la qualité professionnelle.

« La première logique repose sur le principe d'une correspondance stable entre les savoirs validés par un diplôme et les exigences d'un emploi, et semble pour cette raison ne plus pouvoir préparer les travailleurs aux mutations rapides et en partie imprévisibles des conditions de travail : les qualifications seraient nécessairement toujours “en retard” par rapport aux exigences de tâches qui évoluent et se complexifient en permanence » (Bronckart, 2009, p. 3 et 4).

Bronckart se situe sur les deux premiers domaines d'analyse et de signification attribuées à la notion et développe une analyse critique de cette dernière. La logique est présentée, selon cet auteur, à la fois comme une nécessité inhérente aux révolutions technologiques et au monde de

plus en plus concurrentiel et, en même temps, comme une opportunité pour les travailleurs (reconnaissance du travail réel et rupture avec une organisation taylorienne). La logique des compétences introduirait que, malgré des compétences « inadaptées », des travailleurs font face et témoignent en situation concrète de capacités mal connues ou mal définies. Ce sont donc ces compétences effectives qu'il s'agirait d'identifier, d'analyser, de comprendre, pour fonder de nouvelles démarches de formation, de développement.

Ce principe contient potentiellement une dimension positive en termes de réelle prise en compte et de reconnaissance des activités professionnelles mais à plusieurs conditions. Celles de : 1) ne pas substantifier la compétence et assimiler la compétence à la performance, 2) ne pas « déinstitutionnaliser » des lieux et espaces d'apprentissage et de développement potentiel des compétences pour aboutir à la prévalence de la formation sur le « tas », 3) ne pas oublier la dimension sociale et politique de la reconnaissance nécessaire de la qualité professionnelle avec le risque d'une déréglementation des relations « salariales » et d'une responsabilisation exclusive de sujets qui ne seraient plus adaptés aux évolutions des contextes. L'individualisation des rapports sociaux sur ce registre peut amener un affaiblissement des régulations collectives, une exclusion de certains (ceux jugés peu ou plus compétents), un accroissement de mobilités professionnelles souhaitées par l'entreprise et subies par les travailleurs. Une des hypothèses d'évolution de la forme « individualiste... incertaine d'identité professionnelle de réseau » (Dubar, 2001, pp. 127 et 128) pose la question d'une « crise identitaire permanente » et ses conséquences identitaires.

Le « modèle de la compétence » théorique (Paradeise & Lichtenberger, 2001) comprenait à l'origine une visée de développement professionnel : sa concrétisation à travers la gestion des compétences « et les objets associés- référentiels de compétence, etc.- n'est pas associée systématiquement à ce qu'on [...] nommerait un développement de l'activité. Le potentiel d'une nouvelle valeur reconnue au travail ne s'observe donc pas mécaniquement » (Ughetto, 2014, p. 35). Cela invite à être très attentif aux glissements de sens qui peuvent opérer.

Le second principe consiste à affirmer que les compétences ne peuvent être identifiées que dans le cadre même de l'activité située :

« Nous donnerons [...] une définition opérationnelle de la notion de compétence, en la considérant comme un rapport du sujet aux situations de travail, et en évitant en particulier de la réduire à une simple caractéristique innée de la personne. Dans cette perspective, la compétence peut être définie comme ce qui explique la performance observée en décrivant l'organisation des connaissances construites dans et pour le travail. » (Samurçay & Pastré, 1995, cités dans Bronckart, 2009, p. 15).

Le deuxième principe énoncé et surtout la définition que Bronckart a lui-même retenue, situent la notion de compétence sur le troisième registre d'analyse et de signification. Il y est question du rapport du sujet de l'activité aux situations de travail ; les notions d'apprentissage, de développement et d'organisation de l'activité sont introduites. Cette définition de la notion de compétence nommée « opérationnelle » par les auteurs est à resituer dans l'ensemble de la théorie de la « conceptualisation dans l'action » où « la dimension désintéressée de la culture doit être présente dans la formation » (Pastré, 2011a, p. 301). Cet auteur insiste sur cette propriété anthropologique des humains de se développer, notamment au travail, en considérant que cette « aventure fragile et nécessaire » requiert des situations, des dispositifs et des personnes (*Ibid.*, p. 304), et d'intégrer une « mutation conceptuelle de la notion de compétence [qui] ouvre une nouvelle voie à une nouvelle conception de la professionnalisation » écrit-il (*Ibid.*, p. 73).

La notion de compétence, de l'avis de nombreux auteurs, peut en effet servir des intérêts politiques et éducatifs divergents : elle présente à la fois une dimension positive de prise en compte des activités réelles et un risque de déconnection entre capacités pratiques et finalités générales de l'exercice d'une activité. Elle recouvre plusieurs acceptions possibles, voire une « surcharge de significations » comme l'écrit Olry (2005) importantes à circonscrire pour nous situer dans la réflexion sur l'accompagnement de la construction en formation initiale.

2.2.2. Des compétence(s) produits ou processus ?

Il existe de très nombreuses tentatives de définitions différentes : nous en retenons quelques-unes qui sont illustratives des orientations spécifiques possibles et qui permettent de situer les enjeux, tant politiques que scientifiques et professionnels du débat.

Une orientation issue des approches des milieux de travail consiste à partir de l'analyse des tâches, pour inférer les compétences de l'observation de la performance :

« La compétence professionnelle, qui correspond en fait à ce que nous préférons appeler compétences tout court : ensembles stabilisés de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissage nouveau et qui sédimentent et structurent les acquis de l'histoire professionnelle : elles permettent l'anticipation des phénomènes, l'implicite dans les instructions, la variabilité dans la tâche » (de Montmollin, 1986, pp. 121 et 122).

Cette définition est située dans une analyse fonctionnelle des compétences qui consiste à considérer comment un sujet mobilise, déploie en situation des « ressources » déjà là pour faire face et s'adapter aux situations et même les anticiper.

Les éléments apportés par Leplat (1997) en ergonomie introduisent davantage une notion de dynamique de construction des compétences ainsi que le sujet et les situations : les compétences sont finalisées (on est compétent pour une classe de tâches et non pas dans l'absolu), elles ne sont pas innées mais acquises par la formation ou l'expérience (on devient compétent), elles sont plus ou moins explicites (explicites ou tacites et, en dynamique possible), elles ne sont pas observables, ce qui est observable c'est la performance de l'action.

La compétence peut être envisagée d'une manière beaucoup plus globale :

« Nous venons de définir la compétence comme manifestation située de l'intelligence pratique au travail [...] requise à chaque fois que le cheminement de l'action efficace ne s'accommode pas ou difficilement de sa normalisation préalable et extérieure à l'opérateur » (Jobert, 2002, p. 252).

Dans cette approche, la compétence se manifeste dans l'activité située, comme un processus d'actualisation-réorganisation des ressources en fonction des propriétés des situations.

Une autre approche politique, celle du Mouvement des Entreprises De France (MEDEF)²⁰ :

« La compétence professionnelle est une combinaison de connaissances, savoir-faire et comportements, s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer » (MEDEF, 1998, tome 12, p. 4)

L'entreprise est omniprésente (ce qui ne saurait surprendre, en raison de la source). La compétence ne se manifeste que dans une situation professionnelle. L'essai de définition révèle ses orientations et ses limites : elle met l'accent sur le sujet professionnel et en aucun cas sur le caractère social et historique du contexte du travail lui-même. Il s'agit d'une compétence « produit », « d'exécution » qui se constate, elle est davantage associée au résultat de l'action, il n'est nullement question de processus qui permet son développement d'une part. D'autre part, on trouve l'idée que la compétence est « un savoir validé par l'action » comme pour (Cannac, *opus cité*, 1985, p. 37). Le MEDEF dissocie la compétence de la qualification qu'il définit comme ce qui « garantit les capacités potentielles mises à la disposition de l'employeur par le salarié [...] et qui est valorisée par une profession en fonction de situations-types ». Les dissocier permet de soustraire la notion de compétence « au contrôle collectif historiquement attaché à la codification sociale de la qualification » (Zimmermann, 2000, p. 7).

²⁰ La définition du MEDEF (1998) principal syndicat patronal est citée par Zarifian (1999)

Pour certaines organisations syndicales de salariés, la dissociation ne se retrouve pas. La qualification d'une personne est définie par l'une d'entre elles comme « l'ensemble des compétences mises en œuvre, mais aussi de tous ses acquis de connaissances théoriques et pratiques, de savoir-faire, d'expériences qui ne sont pas forcément utilisés dans son travail... » (Confédération Française Démocratique du Travail, 1995, p. 6). La compétence n'est pas à rechercher seulement dans la personne en action car elle est la résultante d'une construction conjointe entre salarié et entreprise pour plusieurs auteurs dont Lichtenberger (1997, p. 14). L'enjeu politique peut se définir comme la gestion de la tension entre un principe d'individualisation de la gestion des ressources humaines orientée logique compétences des employeurs et les principes d'équité et d'équivalence requis par leur codification sociale.

Au regard de notre investigation quant à la notion de compétence, s'il est difficile de retenir une définition satisfaisante, comment avancer dans la prise en compte de la complexité de l'agir professionnel qui oppose, de fait, une résistance à sa mise en référentiel. « La faiblesse de la notion de compétence, c'est qu'elle n'arrive pas à prendre en compte l'organisation de l'activité » (Pastré, 2011a, p. 77) ce que la lecture des référentiels nous a permis effectivement d'illustrer. Comment relier situations-compétences et activité du sujet ?

2.2.3. Pour une autre approche des compétences

Nous choisissons la voie que proposent Pastré (2011a), Mayen et *al.* (2010) et Vinatier (2012) à partir de leur référence commune à Vergnaud (1992, 2001) : ne pas faire de cette notion de compétence une substance ou un objet dont on peut détailler les propriétés indépendamment du sujet et des situations. Vergnaud se pose la question de son repérage. Il part de la définition de ce qu'est un professionnel compétent :

« 1/ A est plus compétent que B s'il sait faire quelque chose que B ne sait pas faire...2/A est plus compétent s'il s'y prend d'une meilleure manière : le comparatif meilleur suppose des critères complémentaires : rapidité, fiabilité, élégance, etc...3/A est plus compétent s'il dispose d'un répertoire de ressources alternatives qui lui permettent de s'adapter et d'adapter sa conduite aux différents cas de figure qui peuvent se présenter. 4/ A est plus compétent s'il est moins démuni devant une situation nouvelle, jamais rencontrée auparavant. » (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006, p. 151)

Vergnaud passe de la notion de compétence à celle de schème (organisation de l'activité et pas seulement le résultat) et la proposition (4) témoigne de la transformation du travail lui-même qui requiert une adaptation plus importante (activité de diagnostic, nouveaux instruments de travail, situations discrétionnaires, environnement dynamique). « Le développement dans le

travail, ce n'est pas l'acquisition de compétences complètement décontextualisées, mais la montée en abstraction de compétences contextualisées » (Pastré, 2011a, p. 76). Plus fondamentalement la question de la compétence renvoie à la conception de la connaissance : il faut passer à une conception d'une « compétence-exécution » à une « compétence adaptation » (*Ibid.*, p. 72). Selon l'auteur, l'évolution du travail en général et la nature en particulier des activités de services requièrent une adaptation très importante de la part des professionnels (faible prescription des buts et du mode opératoire, diagnostic de situation dans des environnements dynamiques, co-activité donc compréhension des attentes et réactions de l'interlocuteur, et importance d'un agir communicationnel voire stratégique) « la compétence devient la capacité à s'adapter à la plus grande variété des situations possibles sans sortir de son métier » (*Ibid.*, p. 74). Nous retenons qu'il s'agit « de la capacité à traiter des problèmes spécifiques en les voyant comme des cas particuliers de configurations plus générales » (*Ibid.*, p. 75) et pas de compétences générales. Au-delà des indicateurs de performance qui relèvent davantage d'une conception de compétence –exécution, il est utile de partir de la performance en situation qui est contextualisée, mais ne pas y rester pour accéder aux compétences par abstraction. Nous retrouvons le sujet de l'activité en situation : pour quelle forme de connaissance ?

2.2.4. Les compétences et l'activité d'un sujet professionnel

Pastré indique que le débat sur les compétences amène un débat philosophique sur la question du sujet : « est-ce le sujet épistémique ? » (*Ibid.*, p. 78) qui porte les compétences. La réponse est négative pour l'auteur, car la compétence serait alors une connaissance qui dirige l'action et on serait amené à faire de la pratique une simple application de la théorie. Il s'oriente dans une autre voie et pense le sujet porteur de compétences comme un « sujet capable » comme l'a qualifié Rabardel (2005). « C'est un sujet qui se positionne dans l'agir avant de se positionner dans le savoir, et qui utilise à sa convenance, le savoir comme ressource pour orienter son agir » (Pastré, 2011a, p. 124). L'auteur discute le débat stérile à ses yeux quand il est posé en termes d'une opposition frontale entre *épistémè* et *métis* en se référant à Aristote. *Epistémè* relèverait de la connaissance de l'essence des Êtres, l'ontologie, que l'on traduit souvent par la science alors que *métis* ferait référence à la sagesse, à cette « intelligence rusée » comme Dérienne & Vernant (1974) l'ont montré et qui concerne toute pratique (l'histoire, etc.). En introduisant une autre ontologie que celle-épistémique, Aristote a fait avancer la réflexion sur une ontologie qui « prend pour objet la *praxis* et le devenir » (Pastré, 2011a, *opus cité*, p. 81) en permettant de considérer qu'il y a deux dimensions essentielles et surtout inséparables à toute activité,

l'effectivité et la potentialité (théorie de l'acte et de la puissance). « L'effectivité de l'acte est l'actualisation d'un potentiel qui se réalise » (*Ibid.*, p. 81). C'est en partant de l'acte qu'on peut inférer la puissance pour penser le développement. Si on prend le chemin inverse, il est difficile de penser le développement car ce dernier est d'une certaine manière déjà-là et s'actualise dans l'acte. D'où la nécessité de partir de la performance pour inférer la compétence. « L'acte inscrit le développement dans le réel ; mais l'acte renvoie à un ensemble de possibles qui lui donnent sa profondeur et son extension » (*Ibid.*, p. 85).

Penser l'activité d'un sujet c'est la penser en développement où se combinent le possible, le nécessaire et l'actuel et non pas dans son effectuation seule, et accéder à la part d'épistémique dans la pratique, d'où la référence à Vergnaud (1996). Dans « la conceptualisation au fond de l'action » cet auteur conçoit la connaissance humaine comme une adaptation au réel, prolongeant ainsi les travaux de Piaget et se situe dans une ontologie de la pratique. Cette adaptation par conceptualisation à partir des « schèmes » dans leur couplage avec les situations renvoie à un autre sens (signification) de « l'épistémique ». « C'est une manière de faire qui s'appuie sur une manière (souvent implicite) de penser » (Pastré, 2011a, p. 89).

C'est dans cette direction que Vinatier s'engage aussi quand elle discute la notion de compétence qui s'est imposée dans le domaine de la formation et invite à la penser en lien avec la notion de « savoirs d'expérience », en proximité avec ce que Vergnaud appelle « la forme opératoire de la connaissance ». Pour elle :

« la forme opératoire de la connaissance est la manifestation d'un sujet qui agit, qui engage son identité singulière en acte et en parole, son expérience singulière et qui participe, avec son style propre, au développement d'une culture professionnelle » (Vinatier, 2012, p. 41).

Il s'agit pour l'auteur(e) de considérer la compétence comme l'intelligence de l'activité d'un professionnel saisie dans sa complexité ; elle conçoit le développement professionnel comme : « développement des compétences professionnelles et développement du sujet professionnel » (*Ibid.*, p. 44). C'est dans ces dernières propositions que nous situons notre travail en rapprochant la notion de compétence de celle de savoirs d'expérience : l'existence des ressources personnelles n'est pas niée mais la compétence est située pour partie dans leur actualisation en situation. La compétence pourrait désigner le processus ou la « relation dynamique » par lequel un sujet s'engage et sollicite l'ensemble de ses ressources (dont ses valeurs) et de ses expériences en contexte, et par là même peut les réorganiser en fonction des caractéristiques et des exigences particulières d'une situation.

Ce qui nous rapproche d'une référence nord-américaine citée par Turcotte (2013) qui s'inscrit dans le monde de la santé où la compétence est définie comme :

« the habitual and judicious use of communication, knowledge, technical skills, clinical reasoning, emotions, values, and reflection in daily practice for the benefit of the individual and community being served and depends on habits of mind, including attentiveness, critical curiosity, self-awareness, and presence »²¹ (Epstein & Hurdert, 2002, cités dans Turcotte, 2013, p. 120).

Le sujet professionnel est réintroduit dans ce qui le constitue : son identité, ses valeurs et émotions ainsi que les connaissances, les compétences techniques, la réflexion et cette notion de présence qui réintroduit l'Autre ou les Autres de l'interactivité.

La dimension de l'actualisation des ressources en « situation » et en contexte mérite une explicitation. En effet, ce qu'une personne peut faire dans une situation donnée est fonction des ressources et contraintes de la situation et du rapport que la personne entretient avec celle-ci. Certains auteurs insistent, en effet, sur le caractère distribué de la compétence dans la situation et engagent à se poser un certain nombre de questions quand il s'agit d'analyser l'activité d'un professionnel. « La personne dispose-t-elle des moyens suffisants pour agir ? N'est-elle pas face à des injonctions implicites, voire contradictoires » (Mayen et *al.*, 2010, p. 34) ? Cela requiert donc de considérer que la « compétence est située et distribuée » et qu'une focalisation exclusive sur les ressources des sujets-professionnels peut représenter pour ces derniers une responsabilisation excessive, « des professionnels peuvent être plus ou moins compétents pour, avec, et parfois malgré les conditions de leur travail ». Nous partageons cette analyse et nous rajoutons une autre question : qu'en est-il quand l'agir ne repose pas seulement sur le seul professionnel ?

Synthèse

L'identification des compétences représente une difficulté pour toutes les professions et sans doute plus singulièrement encore, quand lesdites professions relèvent d'un agir professionnel complexe qui met en jeu des dimensions techniques, cognitives, socio-affectives et axiologiques (finalités, valeurs, éthique).

²¹ « La compétence est l'usage habituel et judicieux de la communication, la connaissance, les compétences techniques, le raisonnement clinique, les émotions, les valeurs, et la réflexion dans la pratique quotidienne pour l'individu ou la communauté « servie » et dépend des habitudes de l'esprit dont l'attention, la curiosité critique, la conscience de soi et la présence ».

L'usage de la notion de compétence dans l'analyse de toute activité humaine oblige à la prudence, c'est ainsi que nous comprenons la position du philosophe Jean Pierre Le Goff.

« Au-delà du discours pseudo-savant et de la confusion du discours sur les compétences, se développe en effet, une approche bien particulière du travail humain. Celui-ci est appréhendé en termes de mécanismes et comportements élémentaires que l'on décompose à l'extrême et instrumentalise en vue d'objectifs à atteindre. Découpée et mise à plat en termes de compétences parcellisées, codifiées dans de multiples catégories et schémas, l'activité professionnelle est réduite à une machinerie fonctionnelle qu'on prétend maîtriser et perfectionner en vue d'en améliorer les performances » (Le Goff, 1999, p. 33).

La question de la conception de la professionnalité sous-jacente à la réforme de la formation se pose, professionnalité entendue en termes d'expertise (savoirs) et de références (sens et valeurs) au sens d'Aballéa (1997). La formation est considérée comme un levier de changement des pratiques professionnelles à l'occasion de la réforme avec un renforcement souhaité dans les pratiques professionnelles des interventions de type collectif (ISIC). L'empreinte de la culture méthodologique professionnelle est présente dans le référentiel de compétences en DC1, mais la terminologie qualificative de l'intervention professionnelle est très processuelle « technique » et se substitue à la notion de « rencontre » humaine. La question se pose de la signification à attribuer au fait de situer la relation professionnelle comme une compétence « transversale », décontextualisée d'une dimension de la pratique professionnelle, « cœur de métier ». La dimension relationnelle du travail social est considérée comme étant au cœur de la professionnalité dans ce domaine, la nécessité de « mieux comprendre ces caractéristiques relationnelles du travail social se révèle [être] un enjeu professionnel important » pour Chouinard, Couturier & Lenoir (2009, p. 1).

Ces deux points posent plus globalement la question de l'autonomie d'action des professionnels par rapport au choix de leurs méthodes et modalités d'intervention, collective et/ou individuelle. Cela nous incite à nous rapprocher des professionnels pour comprendre, en particulier, si dans les articulations entre activité des sujets et situations on retrouve un axe en tension entre la prescription de normes institutionnelles sur ce registre et l'autonomie de choix des professionnels eux-mêmes. Nous pensons utile de connaître la conception qu'en ont les professionnels ASS quand ils « forment » les stagiaires.

L'impact de l'irruption de la notion de « compétences » et des référentiels dans la conception des formations sociales interroge la manière d'accompagner les futurs professionnels. « Se professionnaliser » renvoie tout à la fois pour nous à : 1) accéder à une qualification validée et

reconnue socialement (obtenir le Diplôme d'État), 2) contribuer à la constitution d'une profession avec ses attributs (identité, culture et socialisation professionnelle, dimension éthique et déontologique), 3) construire des compétences, 4) se construire comme sujet professionnel dans un groupe professionnel constitué. L'analyse invite à un usage prudent et éclairé des référentiels en raison des limites et risques en termes de :

- réduction potentielle des activités professionnelles à certains traits de surface, et des « compétences » à la performance, en restant aux activités visibles, sur ce qui se voit, s'observe, alors qu'il convient de revenir au véritable travail des professionnels, un travail qui se décrit et se dit difficilement, tant sur les buts, la dynamique en jeu et sur le sens. *Quid* des cultures professionnelles, des savoirs qui restent implicites, savoirs d'expérience sans lesquels l'exercice d'une compétence est compromis ?
- risque de représenter une norme absolue. Car, s'ils peuvent représenter des outils permettant de formaliser l'activité et aider les différents acteurs à dialoguer ensemble comme le suggèrent plusieurs auteurs (Vallet, 2013 ; Fourdrignier, 2013), il ne s'agit pas d'en faire une « bible des apprentissages » (Ward, 2011, p. 31) mais de se les approprier et les considérer comme indicatifs et évolutifs. L'étude de Molina (2014) sur l'usage du référentiel de compétences par les formateurs de terrain ASS pour l'évaluation est intéressante à ce propos. Elle montre que cet usage n'est pas dominant, pour l'instant au profit de la mobilisation de leurs propres référents (normes et règles de métier) ;
- risque d'instrumentalisation de la formation selon une logique techno-instrumentale des apprentissages (Chauvigné & Lenoir, 2010). Question de la logique de formation : professionnalisation ou accumulation des compétences, renforcée par la représentation de la formation comme une somme de compétences et la logique accumulative introduite par les ECTS. Une étude réalisée en France auprès d'ASS-formateurs-terrain, apporte un éclairage sur ce risque. L'auteur(e) québécoise a interrogé des ASS français sur ce qui a motivé leur engagement comme formateurs. Ils ont fait part de leurs motifs ainsi qu'une des dérives identifiées en lien avec la nouvelle réforme.

« On vient chercher sur les terrains de stage, pas un positionnement professionnel, on vient chercher de la marchandise pour mettre dans son dossier de pratiques professionnelles (DPP) » (Gusew, 2014, p. 51).

Ce problème est soulevé par d'autres auteurs (Vinatier, 2013 ; Leys, 2015) : le fait de considérer qu'une personne pourrait accumuler des compétences autonomes les unes par rapport aux autres, ce qui vient questionner la conception de l'apprentissage et celle de la connaissance. Le questionnement se pose en termes de conception de formation pour les étudiants, (pour les

différents formateurs, les employeurs) et donc d'attentes en réciprocité : acquisition d'un « faire » successif par *training* (faire acquérir), ou engagement dans une formation envisagée aussi comme une transformation identitaire des personnes, processus complexe et non linéaire qui est avant tout construit, déconstruit et reconstruit par le sujet lui-même (contribuer à l'engagement). Cette dimension doit être rapprochée de la tendance générale de rationalisation instrumentale de l'accès aux services qui vaut aussi pour les étudiants.

Les référentiels s'imposent dans le champ de la formation et de la certification mais pas dans celui de l'organisation du travail des professionnels, notamment dans la définition des fiches de postes. Ils s'imposent aux organisations et aux professionnels dans le cadre de leur fonction comme sites qualifiants. Les processus de socialisation professionnelle peuvent se poser en tension pour les structures d'accueil entre acquisition d'une culture professionnelle « réelle » ou prescrite à travers les référentiels. Tension potentiellement renforcée par les transformations significatives qui peuvent impacter la « professionnalité attendue » tant au niveau du système d'expertise (savoirs, méthodes) que du système de référence (finalités et sens de l'action) et d'autre part, et par une forme d'incomplétude des référentiels qui la prescrivent. Il est opportun de comprendre comment les professionnels ASS se situent dans ce *turning point*, cette période de « transformation » du monde du travail et celui de la formation. Des travaux s'emparent de cette question à travers l'analyse de la conception des référentiels ou de leur usage en formation. Nous souhaitons partir de la « professionnalité en acte » soit des situations réelles auxquelles les professionnels et les débutants qu'ils accompagnent font face. Non pas pour mesurer un écart potentiel dans l'usage des référentiels, il y a des travaux qui commencent à paraître sur ce point, mais pour mieux comprendre ce que requiert l'apprentissage en deuxième année de formation, année charnière dans ce parcours de trois ans, à partir des questions qui se posent aux stagiaires et aux formateurs dans le contexte actuel. Dans le prochain chapitre, nous cherchons à comprendre ce qui est en jeu dans cette réforme quant à la place des « terrains professionnels » et la conception sous-jacente des relations entre les savoirs formalisés et les savoirs expérientiels.

C. L'expérience au cœur d'un dispositif « alternant » renouvelé

La formation en alternance correspond à un « temps plein de formation et d'éducation à scolarité partielle » selon Clénet (2012, p. 49), idée de Ozanam précisée ensuite par Lerbet (1993) qui contient que le travail est « formateur » et désigne *stricto sensu* un va-et-vient entre différents espaces et temps de cette formation. Ce n'est pas cette acception minimaliste qui convient pour la formation d'ASS, plus en adéquation avec la définition de Malglaive :

« L'alternance est un mode d'organisation de parcours formatifs qui articule explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage. Elle a comme objectifs de construire des compétences (combinaison dans l'activité de savoirs formalisés (théoriques et procéduraux), et de savoirs en acte (savoir-faire et savoir pratique) pour *in fine* permettre à la personne de se qualifier et s'insérer dans le milieu professionnel » (Malglaive, 1994, pp. 26-28). Pour notre part nous rajoutons à cette définition « pour se construire professionnellement ».

Cette définition très complète permet d'envisager qu'une formation en alternance convoque *a priori* plusieurs dimensions et registres d'une manière spécifique, qu'il est sans doute possible de distinguer en tant qu'objets de recherche comme le dit Geay (2007) mais qui dans la pratique sont indissociables. L'analyse peut porter sur la dimension institutionnelle et organisationnelle, la dimension didactique de l'apprentissage qui doit tenir compte des espaces différents, la dimension pédagogique et enfin la dimension plus personnelle d'apprentissage pour les alternants qui, dans ce type de formation sont confrontés à des modalités très diversifiées.

Nous analysons, dans ce chapitre, les changements introduits dans le mode d'organisation du dispositif de formation et identifions les orientations à l'œuvre en partant de l'analyse des textes. Nous présentons la forme organisationnelle-pédagogique dessinée, les places et rôles des acteurs : cette connaissance des contextes est une étape nécessaire avant de nous engager dans une analyse de l'activité des formateurs-tuteurs.

1. Une forme organisationnelle renouvelée du contexte d'apprentissage

L'alternance affirmée « comme principe majeur, fondateur du socle d'acquisitions des compétences nécessaires à la qualification professionnelle » est définie comme « un mode dynamique d'intégration de connaissances et de compétences » et représente un enjeu

fondamental de réussite du parcours de formation (circulaire de 2008²²). Les notions de site qualifiant, de compétences et de référentiel très fortement liées dans l'esprit des textes viennent signifier les resserrements des liens entre dispositif de formation et monde du travail. Fourdrignier (2010) insiste sur le rôle déterminant de trois textes fondateurs pour comprendre la montée en puissance du rôle des employeurs dans le processus de certification aux métiers du social : 1) le rapport Villain (1995) qui insiste sur une articulation plus étroite entre lieu de stage et centre de formation, 2) la circulaire de 1998, déjà citée qui confère au stage une valeur d'acquisition de connaissances, 3) le rapport Lorthiois (2000) qui propose le développement du tutorat. Notre analyse fait référence aux nombreux travaux²³ concernant ce type de formation.

1.1. Les fonctions de l'alternance

La formation en alternance concernée n'a pas à voir avec un dispositif « réparateur » parmi l'ensemble des fonctions possibles d'un tel dispositif comme le précise Fernagu-Oudet (2007) : insertion pour des publics jeunes ou en difficultés, requalification, qualification, socialisation ou immersion professionnelle.

Deux fonctions sont confirmées dans la réforme. L'accès à la qualification aux côtés de la VAE depuis 2002 et la socialisation professionnelle visant la construction identitaire au plan social et professionnel (culture professionnelle), avec une dimension de culture institutionnelle renforcée sur les lieux de stage. Cette forme de socialisation repose sur un statut de stagiaire en milieu professionnel. Il n'y a pas de contrat de travail, pas de lien de subordination ni de salaire, même si les stages doivent être gratifiés depuis 2008. L'engagement est scellé par une convention administrative et pédagogique qui lie les trois acteurs : le stagiaire, l'établissement de formation et l'employeur. L'alternance est selon le rapport Villain de 1995 une appellation juridiquement impropre mais pratiquement fondée pour les formations de travail social : la dénomination étant réservée pour les dispositifs encadrés par le code du travail (contrats de professionnalisation ou d'apprentissage).

Une dimension est particulièrement affirmée et explicitée : les lieux de stage sont reconnus comme des lieux de « coproduction de connaissances pratiques et théoriques », en sus de leur légitimité première de production de services sociaux. De même, le lieu de formation est considéré comme un lieu d'expérimentation et un lieu d'enseignements de savoirs formalisés.

²² Circulaire DGAS/4A/2008/392 du 31 décembre 2008 relative à la formation et à la certification du diplôme d'Etat d'assistant de service social, p. 11. Ministère du travail, des relations sociales, de la famille et de la solidarité, Direction générale de l'action sociale.

²³ Nous pensons à Barbier, Boru & Berton, 1996 ; Boru, 1996 ; Cohen-Scali, 2000 ; Clénet, 1998 ; Clénet & Demol, 2002 ; Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Geay, 2007 ; Olry, 2007 ; Maubant, 2007 ; Ward, 2011 ; Mayen & Olry, 2012 ; Fourdrignier, 2010, etc.

Nous considérons pour notre part qu'il s'agit de deux « milieux de pratiques » qui proposent des mises en situation différentes comme le suggère Mayen (2012b) : situations, études de cas sont aussi présentes en formation.

La distribution des stages qui occupent presque la moitié du temps total de la formation est légèrement modifiée dans le processus de formation. Quelques orientations sont définies²⁴ :

- les objectifs généraux : le stage de 1^{ère} année de formation de 4 à 6 semaines nommé « stage de découverte » vise la confirmation du choix professionnel, se déroule « autant que faire se peut » auprès d'un professionnel ASS. Les « stages professionnels » de 2^{ème}s et 3^{ème}s années de 19 semaines ont pour objectifs la « maîtrise de l'intervention professionnelle », une « maturation professionnelle » et doivent porter de façon équivalente sur l'intervention individuelle et sur l'intervention collective en lien avec l'épreuve de certification du DC1 (circulaire citée, p. 64) ;
- la diversité des expériences pour « la compréhension du rôle et la construction de l'identité professionnelle » (Cohen-Scali, 2000, p. 35) est maintenue, les étudiants effectuent leurs stages sur 2 ou 3 sites qualifiants. L'obligation de stage en polyvalence de secteur est levée.

Des éléments significatifs apparaissent en termes de place reconnue aux sites qualifiants, et d'une « fonction tutorale » souhaitée « organisée » côté employeurs (Boru, 1996, p. 104) comme une des formes de garantie de la qualité des stages.

1.2. Un dispositif partenarial renforcé

Le modèle « artisanal » de l'alternance décrit et vécu n'a plus court, les relations se formalisent à tous les niveaux. L'ensemble repose sur des procédures plus définies, sur la signature de convention cadre qui fixe les engagements pour : 1) les entreprises : un projet d'accueil, leur potentiel au regard des attentes de la formation (nombre de stages, nature du travail, modalités de contacts entre étudiants-école-terrain, participation des professionnels à la formation, etc.), l'identification d'un référent chargé d'organiser et animer la dimension formation en lien avec les services Relations ou Ressources Humaines (RH) pour les conventions, la gratification, etc. ; 2) l'établissement de formation : la nomination d'un référent institutionnel ; 3) tous les acteurs, des instances de travail pour le pilotage de l'alternance (le conseil technique pédagogique).

L'analyse d'un tel dispositif s'effectue pour Clénet & Demol (2002) à quatre niveaux interdépendants.

²⁴ Au moment de la recherche de terrain, la politique de gratification des stages a, semble-t-il, modifié cet ordonnancement par fractionnement de stages longs.

- Les trois premiers pôles socio culturel, institutionnel et organisationnel recouvrent l'ensemble des éléments développés dans les chapitres précédents qui influent sur les contextes de la formation et du travail : les besoins en professionnels, les besoins en qualifications et professionnalisations et leurs niveaux, la place du travail dans la formation, la nécessité de création de réseaux et de relations partenariales. Les enjeux sont politiques (le pilotage de l'alternance), économiques et professionnels (professionnalités attendues), pédagogiques (ingénieries de formation favorisant l'articulation des lieux et des contenus en lien avec les réalités évolutives du monde du travail).
- Le quatrième pôle permet de situer le contexte prescrit de l'activité des formateurs. Il s'agit du pôle des acteurs avec du côté de l'école une logique de formation en termes de contenu et de niveau ; l'organisation générale (socle commun, enseignement spécifique, modules, modalités d'accompagnement), les groupes de formation, l'équipe des enseignants et des formateurs permanents ou occasionnels. Dans cette logique formative, se traitent les questions relatives aux contenus, aux méthodes pédagogiques, aux procédures d'évaluation, à l'accompagnement des parcours de formation, à la conception des apprentissages. Du côté de l'entreprise, la logique est celle du milieu socio-professionnel et des métiers (cultures professionnelles) ; l'entreprise en tant qu'organisation avec sa culture, le type de relations et les modalités de travail (réunions, analyse de pratiques, etc.), l'équipe plus locale, les évolutions des pratiques. Dans cette logique productive, se traitent les questions relatives à la nomination des professionnels accueillant, la conception de l'apprentissage (nature, situations, sens du travail). Le troisième acteur est l'apprenant « au cœur » de cette alternance : sur un plan formel institutionnel et pédagogique, les étudiants sont représentés dans les instances de régulation de la formation. Sur un plan collectif et individuel l'articulation des espaces - temps peut être facilitée par l'organisation et par les relations entre les acteurs. Les questions qui se posent au stagiaire-apprenant ; la reconnaissance de sa singularité, la construction du projet personnel-professionnel, l'évolution de ses représentations (de soi, des autres et du monde), la construction des savoirs, compétences et identité professionnels dans l'espace de stage, au centre de formation et dans les allers-retours entre les deux.

La réforme a introduit une double référence comme une des conditions pouvant faciliter la construction du projet de formation pour chaque étudiant : un référent école qui accompagne le parcours et un formateur-terrain de proximité qui accompagne le stagiaire pour chaque stage en site qualifiant. Les relations entre ces acteurs sont précisées, deux visites doivent être organisées entre référent- école-stagiaire-le formateur sur site qualifiant à *minima* pour chaque stage.

1.3. Un accompagnement du parcours de professionnalisation

La réforme de 2004 a eu un impact sur l'organisation des centres de formation et dans la distribution des rôles en son sein (nomination de responsables de l'alternance, instances à créer, etc.). Une tendance forte se dessine relative à l'idée de parcours individualisé de formation avec des procédures d'allègements largement encouragées, et de formes diversifiées d'accompagnement desdits parcours ou cheminements de professionnalisation : sur le plan pédagogique, des travaux en groupes restreints centrés sur les expériences vécues au centre de formation et/ou en stage et, de façon plus individuelle, la mise en place d'un référent de formation. Le rôle de ce référent inclue des échanges en cas de doutes ou de questionnements, des bilans et le lien avec les formateurs sur sites qualifiants. Le référent est un interlocuteur pour l'étudiant au long des trois ans et, à ce titre, formalise pour le diplôme d'État une évaluation synthétique du parcours qui tient compte de l'avis écrit des référents de chaque stage. Le renforcement souhaité des visites de stage représente autant d'occasions de prendre en compte le projet, de revenir sur les expériences, d'effectuer des bilans formels des acquisitions et de la progression du stagiaire. Les travaux consultés montrent que ces temps d'évaluation-accompagnement reposent sur divers outils (projets de stage, convention pédagogique, référentiels, bilan écrit) et qu'ils permettent de prendre en considération les dimensions identitaires, culturelles, professionnelles de la formation. Le milieu professionnel est aussi encouragé à organiser le « tutorat » par rapport aux stagiaires.

1.4. Une nouvelle distribution de la fonction « tutorale » en entreprise

Le modèle relationnel « duel » professionnel-stagiaire, dominant auparavant n'est plus aussi exclusif, on passe à une relation à une équipe, pluri-professionnelle (quand elle existe) : le stagiaire apprend par et dans l'organisation. Dans cette évolution, l'insertion des stagiaires est souhaitée *a priori* dans l'ensemble des dimensions ou niveaux du milieu de travail. Il y a un changement important : un moindre encadrement par le groupe professionnel lui-même des futurs entrants. La référence d'un formateur de proximité ASS n'est obligatoire que pour la moitié du temps total de stage. C'est l'institution qui accueille, il y a responsabilisation et implication des lieux de stage dans la formation. La tendance au renforcement d'une logique institutionnelle par rapport à une logique plus professionnelle est présente dans ces orientations. L'inscription du stage professionnel dans un cadre élargi a pour objectif « l'enrichissement du processus de qualification ». Deux aspects y contribueraient : l'élargissement du territoire d'apprentissage *via* une extension des lieux de stage possibles et l'élargissement « des pratiques

professionnelles observées en passant d'une relation de transmission exclusivement duale avec un ASS à une relation avec une équipe pluri-professionnelle » (circulaire 2008²⁵). Le site qualifiant constitue un espace de formation avec sa logique propre répondant à des règles de fonctionnement spécifiées pour la formation. Le nouveau modèle s'apparente, sur un registre fonctionnel au modèle du « tutorat organisé » (Boru, *opus cité*, 1996) parmi les trois formes construites (spontané et institué pour les deux autres). Pour l'auteur, le tutorat est :

« L'ensemble des moyens humains et organisationnels qu'une entreprise (et particulièrement certains salariés appelés tuteurs) met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants » (*Ibid.*, p. 103).

La formation en alternance subsume, pour les ASS, cette notion de tutorat puisque ce n'est pas le mode exclusif de formation comme dans d'autres dispositifs de professionnalisation. C'est à ce titre que Chauvière (2006) critique le terme de « site qualifiant », souligne que c'est l'ensemble du dispositif qui est qualifiant. Nous pensons effectivement que les sites contribuent mais, au même titre, que les établissements de formation à créer les conditions pour que des personnes aient accès à une qualification. Cette remarque posée, les trois niveaux de tutorat « opérationnel, relais, hiérarchique » décrits par Boru (*Ibid.*, p. 106) peuvent être présents désormais dans les formations du travail social. En lien avec notre objet d'étude nous développons plus spécifiquement celui de « tuteur opérationnel » nommé dans les textes ASS, formateur sur site qualifiant et que nous avons choisi de nommer formateur de terrain (FT).

Les prescriptions des textes sont complétées par les centres de formation dans des orientations plus spécifiques pour chaque année de stage. Les employeurs peuvent préciser, de leur côté, les principes et modalités concrètes de l'accueil et le déroulement des stages, à travers des guides ou des livrets d'accueil des stagiaires. Ces protocoles fixent les modalités d'évaluation des stages, les rendus-compte attendus par l'institution (stagiaires et FT) et parfois des limites à l'engagement des stagiaires dans certaines activités (analyse de la pratique) ou à la délégation de situations particulièrement « sensibles » au regard des usagers. Le formateur de terrain se trouve en proximité directe avec le stagiaire, il accompagne celui-ci, seul ou en équipe dans l'acquisition d'une ou plusieurs compétences, et contribue à sa construction identitaire. Nous avons inféré les rôles qui lui sont dévolus :

- un rôle d'accueil, de facilitation de l'intégration du stagiaire dans le milieu professionnel (connaissance des publics et des politiques sociales), de socialisation professionnelle ;

²⁵ Circulaire n° 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.

- un rôle de création des conditions favorables pour les apprentissages professionnels, qui passe par la mise en place d'un cadre de stage formalisé dans un « contrat » ou une convention pédagogique personnalisée. Cet accord tient compte des besoins et aspirations du stagiaire, du projet du FT et des moyens du site dont l'accès aux diverses ressources ;
- un rôle de mise à disposition de situations du travail pour la construction de compétences, de savoirs en lien avec les principes et les règles de travail inhérents à la culture professionnelle. La construction du positionnement professionnel ASS repose sur :1) « la prise de conscience des responsabilités que ce métier exige », 2) sur une certaine maîtrise de l'intervention professionnelle (sens, méthodes, valeurs, éthique, règles), 3) « une posture qui s'appuie non seulement sur l'expertise technique mais aussi sur la dimension stratégique et éthique de la fonction ». L'engagement des stagiaires auprès des usagers est requis dès la seconde année de formation. Le lieu de stage devient un « lieu de co-production de connaissances pratiques et théoriques » ;
- un rôle d'accompagnement. Il suit la progression des acquisitions, dresse des bilans réguliers avec le stagiaire et informe le référent professionnel du site qualifiant de l'évolution du stage.

La réforme représente une opportunité de poser plus clairement le cadre de la formation sur site dans certains services, faciliter ainsi l'accueil des stagiaires et ensuite l'accompagnement de proximité, autre élément important en termes de conditions d'apprentissage. L'évolution est perceptible pour certains services employeurs, mais une étude récente qui concerne les ASS montre que si l'accueil en stage est parfois organisé collectivement sur le plan administratif, l'accompagnement au quotidien relève encore majoritairement du modèle du « tutorat ASS-stagiaire » (Molina, 2014).

Synthèse

Les textes définissent *a priori* la qualité des stages à la présence de deux éléments, l'organisation générale du service accueillant et la qualité de l'accueil de proximité en termes de « compétence des professionnels ». Nous pensons comme de nombreux travaux consacrés aux apprentissages professionnels le démontrent, que ces dimensions sont toutes deux importantes, de même que l'engagement du stagiaire lui-même.

Le dispositif d'accompagnement de l'alternance relève formellement de l'ensemble des espaces et de l'ensemble des acteurs : centre de formation, entreprise ou milieu de travail et stagiaire. La forme « institutionnelle » affichée et prescrite dans plusieurs textes se réfère, par ailleurs à une alternance « intégrative ». La circulaire de 2008 précise que les orientations pour les

formations sociales soulignent « l'importance de la mise en œuvre de l'alternance intégrative et son lien avec le renforcement de la qualité des formations », rappelées dans les orientations ministérielles pour la période 2011-2013. Après avoir présenté ce que recouvre cette notion, nous identifions pour la formation concernée les points d'appui et les questions.

2. Une alternance prescrite de type « intégrative »

De nombreux travaux ont pris pour objet les formations en alternance ». Ils ont permis d'esquisser des typologies qui font référence, au rang desquelles nous retenons celles de (Malglaiive, 1975, 1993 ; Bourgeon, 1979 ; Geay, 1996, 1999 ; Lerbet, 1993) qu'ils ont chacun dénommées à leur façon.

2.1. Les formes sociales des formations en alternance

Trois grands types ou formes sociales sont définis en fonction du degré de relations entre les acteurs dans « le partage du pouvoir de former » (Geay, 2007, p. 30) et, trois types en fonction de la manière dont les apprenants vivent l'alternance en termes de régulation cognitive (Lerbet 1993). Il n'y a pas de correspondance exacte entre les trois formes et les types. Parmi ces trois formes juxtapositive ou aléatoire, juxtapositive-associative et intégrative, les deux dernières sont représentatives en majorité de la formation étudiée.

L'alternance juxtapositive-associative relève de situations dans lesquelles les partenaires de la formation identifient des objectifs de travail commun mais où il n'y a pas de véritable unité du système de formation. Les savoirs restent relativement isolés et les relations entre les partenaires faibles. L'influence du terrain est reconnue et le centre de formation qui met en place les séquences de savoirs formalisés, établit un dialogue avec les acteurs de la formation écrit Lerbet (*opus cité*, 1993). Au niveau de la régulation cognitive, elle peut relever de situations « d'alternance-renversabilité » (action - réflexion et action) sans pour autant que la réflexion soit réinvestie sur le terrain (Geay, 1999, p. 112).

L'alternance intégrative (Malglaiive 1993), copulative²⁶ où il y a « compénétration effective des milieux de vie socioprofessionnelle et scolaire en une unité de temps formatif » (Bourgeon, 1979, p. 37). Le lien est structurel et les relations sont plus que formelles. Ce type est considéré comme la forme la plus aboutie de l'alternance, sorte de type idéal : celle où l'ingénierie formalisée permet un décloisonnement entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques en compétences professionnelles. Les

²⁶ Copulatif en linguistique : qui sert à établir une relation, une liaison ; en grammaire qui sert à lier

interactions fonctionnent dans les sens production/formation et formation/ production, ainsi que dans l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux. Pour qu'il y ait rencontre entre alternance intégrative et « l'alternance- réversibilité » (Lerbet, 1993 ; Geay, 1999), il faut que l'apprenant puisse gérer ce qu'il vit sur le terrain et en centre en puisant dans un registre de ressources commun et qu'il puisse anticiper des projets d'apprentissage d'un domaine dans l'autre (la boucle de « réversibilité » fonctionne complètement). La question du registre de ressources commun ne signifie pas qu'elles soient identiques dans les deux lieux. Cette notion d'alternance intégrative signifie apprentissage expérientiel et travail réflexif sur l'expérience : le comment et sur quelles dimensions restent à préciser.

Par rapport à ces modèles de la littérature, le modèle strictement aléatoire se rencontre peu pour les ASS. La forme « juxtapositive-associative » a existé et existe encore, on en retrouve la trace dans les travaux de Pascal (2014). Le dispositif alternant s'apparente à un mixte « juxtapositif-associatif et intégratif », *via* les séquences d'analyses dites de pratique en institut, la participation de professionnels à la formation, les rencontres formalisées entre les différents acteurs dont les étudiants. Ce ne sont pas des nouveautés apparaissant avec la réforme mais, le dispositif requerrait néanmoins une attention renouvelée pour tendre vers plus « d'intégratif » (Cf. les prescriptions réitérées).

L'analyse apporte des arguments qui traduisent cette intention au niveau de la conception de la globalité du dispositif et au plan organisationnel et pédagogique. Les relations entre les acteurs ne sont pas conçues comme indépendantes ou subordonnées mais comme reliées et complémentaires. Des modalités nouvelles sont susceptibles d'alimenter les interactions entre production/formation et formation/production : la co-évaluation pour la certification en cours de formation, la création de l'enveloppe de 110 heures consacrées aux relations entre les deux espaces, la nature même de l'épreuve de certification du DC1 qui repose sur des expériences de stage. Dans les échanges formellement créés dans une intention positive par rapport aux apprenants, l'ensemble des protagonistes peuvent développer des types de liens et de rapports différents qui vont influencer les conditions formatives pour ceux-ci.

2.2. Expérience, apprentissage et développement en formation « alternée »

À ce stade de notre présentation, il nous semble important de présenter comment cet accompagnement de l'expérience en formation est pensé, conçu globalement en formation en alternance, pour la formation ASS avant de le considérer plus spécifiquement encore pour les lieux de stage.

2.2.1. Apprentissage et développement à partir de l'expérience

La question des liens entre expérience et formation n'est ni récente, ni étrangère au domaine professionnel étudié, nous en avons rendu compte au premier chapitre. La place accordée à la réflexivité est très antérieure à la dernière réforme. La consultation de la littérature montre qu'elle est abondante pour « l'analyse des pratiques » qui concerne les professionnels pour eux-mêmes. Certains travaux portent sur l'analyse de pratiques en formation initiale (Blanchard-Laville, 2003 ; Vallet, 2003 ; Millet & Séguier B., 2005 ; Ott, 2009 ; Cifali, 2012). En général, ils s'intéressent aux dispositifs de formation qui, à travers la mise en place de groupes restreints, nommés de façon diverse, soutenus par des objectifs et des références théoriques différents, partent de l'expérience des formés pour élaborer cette expérience. Les dispositifs peuvent relever d'une logique de socialisation aux normes, gestes et à la culture professionnelle, d'une logique de recherche d'intelligibilité et de développement de compréhension des situations et de soi en situation (visée développement du pouvoir d'agir des acteurs-sujets, inscrits dans leurs contextes institutionnels et organisationnels) ou d'un croisement de ces deux logiques. Ces dispositifs sont inspirés par une forme de réflexivité (réfléchir sur soi-même) du praticien réflexif (Schön, 1994) ou de la psychanalyse qui mettent l'accent sur le sujet-professionnel. Ils peuvent être ciblés sur le groupe en formation avec des orientations psychosociologiques, ou orientés « méthodologie professionnelle ASS » (Cf. chapitre A) qui visent à comprendre le travail à accomplir dans les situations du travail ou de formation.

Les formations en alternance sont actuellement valorisées politiquement et socialement. Les travaux scientifiques montrent que l'alternance n'est pour autant, en soi, ni un remède aux maux économiques et sociaux (chômage, déscolarisation des jeunes, etc.), ni un dispositif qui pourrait se décréter meilleur que d'autres systèmes, *a priori*. Une formation en alternance provoque des « écarts » du fait des modalités spatio-temporelles qu'elle introduit, des dissonances et des questionnements que cet ensemble peut provoquer pour les acteurs. Les travaux montrent que les écarts produits par l'alternance ne sont pas en soi producteurs d'apprentissage. Nous retenons à la fois : 1) qu'une part importante revient à l'activité de l'alternant lui-même (engagement, travail, construction des savoirs, etc.), 2) que les modalités visant à favoriser l'exploitation des expériences vécues dans les deux lieux sont nécessaires, et à envisager de manière croisée (expérience vécue en stage reprise en centre de formation, expérience vécue au centre de formation reprise en stage) sans pour autant que tout le monde fasse la même chose, et, enfin 3) qu'un accompagnement soit proposé pour ce travail de construction identitaire-professionnelle.

« La reconnaissance et la légitimité des écarts épistémiques et identitaires des formations en alternance doivent être accompagnées d'un travail d'élaboration des raisons qui les génèrent. Faute de quoi, le vécu subjectif des écarts risque de générer une dé-légitimation des savoirs en circulation et conduire ainsi l'apprenant à ne voir que les côtés négatifs de l'alternance » (Kaddouri, 2012, p. 213).

Dans notre étude, nous faisons le choix de nous intéresser aux conditions et à ce qui s'apprend sur le lieu même du travail auprès des acteurs concernés : stagiaires et formateurs de terrain.

2.2.2. Les conditions de l'apprentissage en milieu de travail

Des travaux conduits en anthropologie ou sociologie de l'éducation et de la formation mettent en évidence le rôle essentiel de l'environnement professionnel et de l'accompagnement, en termes de disponibilité et de qualité des interactions avec les apprenants, comme des facteurs importants de la réussite des apprentissages. Le courant anglo-saxon du *Workplace Learning* (Billet, 2001, 2009), ou ceux de Lave (Lave, 1988 ; Lave & Wenger, 1991) mais aussi la didactique professionnelle francophone (Pastré, 2006 ; Olry, 2005, 2007 ; Mayen, 1999, 2000, 2002, 2012 ; Filliettaz, 2009, 2014 ; Kunegel, 2007, 2012 ; etc.), montrent que les apprentissages ne sont pas automatiques et que certaines conditions peuvent les empêcher ou au contraire les favoriser.

Ces travaux focalisent sur les facteurs sociaux et socioculturels des environnements ou sur les facteurs plus individuels d'engagement des différents acteurs. Les travaux de Lave font état d'une participation progressive aux activités allant, métaphoriquement parlant, de la « périphérie » vers le centre (les activités les plus « critiques » en didactique professionnelle). Les débutants sont impliqués dans des activités de complexité croissante et sont reconnus sur le plan identitaire de manière progressive aussi ; il existe cependant des situations d'accueil où les apprenants restent longtemps en « périphérie ». Le travail de Kunegel (2012) montre très précisément pour les apprentis du secteur automobile comment ces derniers sont engagés dans ce qu'il a nommé des formes d'interaction tutorale sur le lieu même du travail et comment ces formes évoluent dans le temps en fonction de l'évolution de l'autonomie des apprenants. Les études montrent que la disponibilité et la qualité des interactions entre les tuteurs et les apprenants constituent des facteurs contributifs à la réussite des apprentissages, et *a contrario* que des situations « dégradées » entraînent potentiellement des abandons de formation. (Filliettaz et al. 2014, p. 23).

Filliettaz (2012) propose une modélisation qui croise les analyses de Fuller & Unwin (2003) concernant les propriétés qualitatives des environnements de travail et celles de Billet (2001,

2009) relatives à l'engagement des acteurs. Cette modélisation lie dialectiquement la question des affordances « soit l'ensemble des ressources rendues disponibles et permettant aux personnes d'engager des formes d'apprentissage dans la conduite d'activités de production » (Filliettaz, 2012, p. 73) et celle de l'engagement soit « les modalités spécifiques par lesquelles les travailleurs font usage des ressources [...] en vue d'y faire l'expérience d'apprentissage » (*Ibid.*, p. 75). La question de l'engagement concerne aussi bien le stagiaire, le formateur de terrain et l'ensemble des acteurs du site accueillant. L'exercice d'une fonction tutorale dans une organisation et l'accompagnement des tuteurs opérationnels au sens de Boru (1996) relèvent de ces affordances et occupent une place importante pour faciliter, par exemple, l'accès à des activités riches en opportunités d'apprentissage (situations de travail et ressources).

La figure empruntée à Filliettaz (2012, p. 75) se lit de manière dynamique : les axes figurés sont des axes en tension et indiquent un *continuum* possible entre les positions sur chacun d'entre eux et le fait que certains environnements puissent se révéler expansifs sur certains aspects et restrictifs pour d'autres.

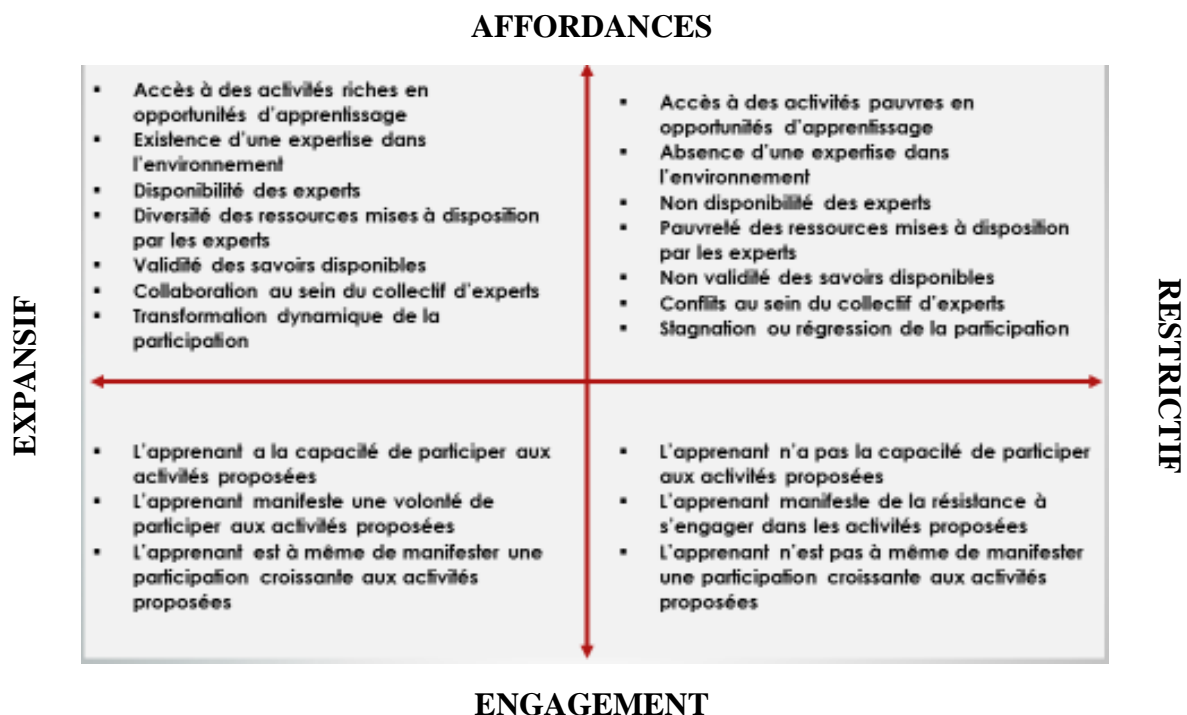


Figure 2 : Les facteurs de variation qualitative des environnements de formation (Filliettaz, 2012)

La question de la « qualité » d'un milieu professionnel ne relève donc pas seulement de la qualité de l'accompagnement de proximité même si ce dernier est important et central. Ces éléments relatifs à l'environnement de l'apprentissage sont nécessaires mais non suffisants car « l'engagement » du tuteur et du stagiaire dans les différentes tâches et actions ainsi que l'usage

des ressources représentent un deuxième facteur tout aussi important. Deux types de facteurs représentent les conditions favorables pour la réussite des apprentissages au travail : le fait que l'environnement propose aux apprenants de participer à des activités et des interactions avec l'ensemble des acteurs concernés et le fait que les apprenants s'engagent dans ces activités et les formes d'accompagnement dont ils bénéficient : dans cet engagement il y a un rapport dialectique entre formateurs et apprenants.

La dimension personnelle de l'apprentissage est essentielle, en termes de construction des savoirs par l'apprenant lui-même et spécifique du fait du dispositif en alternance en ce sens qu'il diversifie les situations d'apprentissage et les stratégies possibles de cet apprentissage. L'accompagnement est nécessaire et vise à ce que « la charge de l'apprentissage » ne pèse pas seulement sur l'alternant. De nombreux auteurs ont démontré que ce type de formation est exigeant à vivre sur les plans cognitif, subjectif et identitaire d'une part, et que l'analyse de l'agir professionnel est amplifié par la médiation d'un tiers d'autre part.

3. Un accompagnement nécessaire

L'alternance « est productrice de tensions vives car basée sur l'articulation de logiques différentes en tension qui oscillent du complémentaire au contradictoire, et qu'il s'agit d'accompagner » (Chaix, 1996, p. 110). Pour Mayen (1999b) l'une des caractéristiques de ces parcours de formation les plus favorables au développement des compétences tient en leur capacité à mettre à disposition une gamme étendue d'écart (théorie-pratique, action et énoncé sur l'action, pratique routinière et pratique d'exception, compréhension concrète et compréhension abstraite). L'exploitation formative de ces écarts ne peut pas s'effectuer seulement dans l'action mais dans les échanges langagiers à propos de l'action au cours des interactions tutorales ou par l'analyse de l'activité réalisée avant et après l'action avec l'aide des formateurs ou des enseignants. Dans son principe même, l'idée est que de la différence peut advenir des apprentissages : ainsi pour Astier (2007) la pluralité de discours, de modalités, de façons d'apprendre au sein des lieux et entre eux donne au dispositif un « aspect polyphonique » (Astier, 2007, p. 70) potentiellement favorable.

Pour Chaix (1996) ou Kaddouri (2012) les moments de transition d'un espace à l'autre, inhérents au dispositif alternant n'impactent pas de la même manière le vécu subjectif de l'apprenant. Le rapport aux contenus et aux situations d'apprentissage proposés dans l'un ou l'autre peut être différent selon l'histoire, le parcours, les acquis antérieurs et selon le « vécu » des transitions comme en continuité ou en rupture. Kaddouri situe les écarts au niveau épistémique (statut différent des savoirs et leur irréductibilité les uns par rapport aux autres) et

identitaire (transition identitaire représentée par la formation elle-même, transformation identitaire dans le rapport à soi, aux autres, etc. avec des offres identitaires différentes selon les lieux de formation). Les formateurs de terrain ASS font état, à l'occasion de visites de stage, de la difficulté que rencontrent les stagiaires à mobiliser les connaissances formalisées « enseignées ».

Se posent les questions de « l'enrôlement » des stagiaires dans les tâches, de la conception des situations qui leur sont proposées et des actions de médiation en vue de l'apprentissage, sans perdre de vue la dimension éthique inhérente à la nature du travail lui-même. Les objets du travail sont des objets « existentiels » pour les usagers, qui se trouvent momentanément ou plus durablement en situation de fragilité sociale. Se pose aussi la question de la dimension interactionnelle présente entre formateur et stagiaire. Une propriété décisive de la formation est le caractère humain de l'objet de l'action (Rogalski, 2007), autrement dit « c'est une activité adressée à autrui » (Piot, 2010, p. 3) et « avec autrui » pour Vinatier (2009). L'objet de l'action d'accompagnement en tant que formateur peut être défini comme le rapport entre les stagiaires et les situations de l'activité professionnelle ; rapport que le formateur vise à modifier pour atteindre des objectifs de connaissances et/ou de compétences. La nature dynamique de ce rapport permet de considérer la « formation sur le terrain de l'expérience » comme relevant de la gestion d'un environnement dynamique au sens de Rogalski (2007).

3.1. L'accompagnement individuel de l'expérience en formation

L'expérience est analysée plus individuellement au cours de la formation dans tous les espaces de la formation. La réforme produits deux mouvements différents :

- sur les sites qualifiants le maintien d'un accompagnement de proximité du stagiaire, c'est sur cette dimension que nous portons l'accent, mais qui est englobé dans une dimension plus collective, voire institutionnelle ;
- au centre de formation la structuration d'un accompagnement individuel plus formalisé aux côtés de modalités groupales.

Pour Ott (2009), les formes individuelles de l'accompagnement au centre de formation prennent la forme d'entretiens avec différents interlocuteurs (responsable de filière ou de stage, ou d'un formateur de l'équipe) ou la proposition d'une « supervision » extérieure au centre de formation en cas de difficultés. L'auteur s'est davantage focalisé dans son étude sur l'accompagnement en centre de formation, il « évoque » celui qui est proposé par les formateurs de proximité sur sites qualifiants en partant de propos de certains d'entre eux (propos à l'occasion de formation continue) ou d'entretien avec une responsable de l'organisme de formation. Il ressort de ces

discours que les formateurs sur sites qualifiants « déclarent » se sentir démunis face à la réforme sur les plans pédagogique et organisationnel, et du côté de la responsable de la formation que les étudiants seraient plus en difficultés pour se distancier de leurs référents de stage en particulier dans les pratiques d'ISIC qui seraient non « conformes » à ses yeux, *a contrario* de l'analyse individuelle où « ça va », propos cités (Ott, 2009, p. 338). Le site qualifiant ne jouerait pas toujours son rôle, en ne proposant pas de relais au FT si celui-ci est en difficulté « car pas bien formé » (*Ibid.*, p. 338) sur cette dimension de l'ISIC.

La notion de « site qualifiant » prônée ne se retrouve pas encore « en acte » d'une part, et d'autre part cet exemple met en lumière les jeux relationnels possibles entre les acteurs qui font vivre les dispositifs. La réflexion proposée par Chaudet (2011) concerne les relations entre les formateurs de centre de formation et les formateurs de terrain en travail social. L'auteur indique quatre types de rapports possibles nommés l'intrusion, l'excès de retenue, l'indifférenciation et le réglage des échanges. Ce dernier procède d'un équilibre, une sorte de synthèse de l'ensemble des rapports alors que les trois autres indiquent un déséquilibre situé côté du formateur de centre de formation ou celui du formateur de terrain ou du côté des deux. Dans l'exemple cité par Ott, le rapport peut s'apparenter à de l'intrusion du centre de formation par rapport au terrain et pour le moins mériterait « un réglage » peut-être institutionnel, à tout le moins au niveau des acteurs de terrain. Cet exemple indique aussi qu'il est utile y compris pour la dimension ISAP de l'intervention de mieux connaître et comprendre les questions qui se posent aux FT, eux-mêmes, dans leur fonction seconde eu égard à l'évolution de la professionnalité attendue et prescrite en contexte. Cette connaissance réciproque permettant de mieux comprendre d'abord et de mesurer ce que produit une réforme qui prétend modifier les pratiques professionnelles de terrain en prenant pour levier la formation initiale.

Les contacts personnalisés pour le suivi du parcours de professionnalisation (visites de stage, espaces de certification conjointement réalisée, séquences d'évaluation) permettent des échanges entre les différents acteurs pour une compréhension partagée de la progression de l'apprenant concerné mais ne peuvent aboutir à une connaissance fine et surtout approfondie de l'accompagnement que les formateurs réalisent pourtant au quotidien et pas à pas avec les apprenants. Ces espaces de « réflexion » et de conceptualisation restent dans l'ombre ; cette part de l'activité de tutorat est méconnue en France car nous avons trouvé des travaux qui s'intéressent aux apprenants mais très peu sont centrés sur l'activité des formateurs eux-mêmes au plus près de leur accompagnement des stagiaires quand ils les engagent dans des situations qui concernent les usagers (hormis celui de Tourmen déjà cité).

3.2. Les « prescriptions » pour former à partir de l'exercice professionnel

C'est au formateur-tuteur de proximité que revient souvent de construire le déroulement du stage, les propositions concrètes de l'engagement du stagiaire auprès des publics, le choix des situations, la progression envisagée (ou non) et les formes de guidage, de monstration et d'accompagnement de la réflexion. Nous avons précisé les rôles afférents à cette fonction.

Dans les textes règlementaires, la qualité de l'accueil est subordonnée à la recommandation que les professionnels de terrain « acquièrent ou consolident les compétences nécessaires à cette activité » sans plus de précisions. La recommandation d'acquisition de compétences formatives peut faire référence à la formation existante pour les ASS.

3.2.1. La formation des « formateurs de terrain »

Cette formation de « moniteurs de stage » a été mise en place en 1969 en lien avec les souhaits du groupe professionnel ASS soucieux d'un « encadrement » de stage de qualité (Partie I) et en conformité avec les textes sur l'organisation des stages professionnels qui préconisaient une formation des professionnels. L'accès à cette dernière s'est ouvert aux autres professionnels sociaux de niveau III, suite à l'incitation de la branche professionnelle du secteur médico-social à renforcer la qualité de l'accompagnement des stagiaires sur le terrain professionnel et à l'évaluation de la formation au travail social (Rapport Villain, *opus cité*, 1995). Une forme de reconnaissance des formateurs s'est traduite par la création d'une « formation des formateurs de terrain » (FT) d'une durée de 280 heures sur 2 ans. L'accès est conditionné par l'accueil de stagiaires et, réciproquement, certains ASS font de l'accès à la formation un préalable pour s'engager dans cette nouvelle fonction pour eux.

La conception de la formation, qui existe toujours, intègre des apports de connaissances complémentaires à celles de la profession d'origine sur un registre didactico-pédagogique et des séquences d'analyse des pratiques d'accompagnement. L'ensemble est englobé dans une alternance entre des temps et lieux de travail et de formation. La formation de maître d'apprentissage, obligatoire pour l'accueil d'apprentis est apparue plus récemment sous l'impulsion de la branche professionnelle. Il y a eu dès lors, une recherche d'harmonisation entre la formation de formateur terrain (1998) et les dispositifs de formation tutorale mis en place par les opérateurs de formation de la branche [pour les maîtres d'apprentissage (MA) et les tuteurs référents (TR)]. Ces couplages représentent une incitation pour certains professionnels en termes de parcours possibles (*career*), c'est un point positif. Dans le même temps, l'évaluation menée par le CEREQ (2013) apporte un éclairage critique sur les tendances

observées des « nouvelles » formations de tuteur dans le domaine. À la demande de la branche professionnelle, la durée du 1^{er} module de 120h a été séquencée en 3 sous modules de 40h incluant dans le cahier des charges une progressivité pensée du technique (les outils opérationnels) au global de la fonction.

« Il y aurait sans doute à s'interroger sur l'orientation prise par ces formations tutorales... désormais l'accent semble mis davantage sur les références réglementaires, sur l'appropriation des notions de site qualifiant, de projet d'accueil... alors qu'auparavant l'orientation portait sur la relation pédagogique propre au tutorat ».
(CEREQ, 2013, p. 25)

Cet éclairage conforte notre intérêt à alimenter notre réflexion pour la conception de ces formations continuées. D'une manière générale, on constate une inégale incitation de la part des employeurs en travail social à l'engagement des professionnels dans les formations au « tutorat de proximité » quand elles ne sont pas obligatoires réglementairement, ce qui est le cas pour les ASS. Dans les situations majoritaires où les professionnels ASS ne sont pas « formés », l'hypothèse sous-jacente des textes est que les compétences de la formation initiale sont considérées comme une base suffisante pour la transmission du métier. Le référentiel de formation le laisse envisager (compétence en DC2 expertise sociale « constituer des savoirs professionnels en vue de former des étudiants »). Dans cette configuration, l'expérience professionnelle acquise fait consolidation et/ou le site qualifiant peut, en référence à la « notion d'organisation apprenante », mettre en place des espaces et des temps de partage d'expériences.

3.2.2. Un accompagnement « empirique » intuitif

Les études consultées (CEREQ, 2013 ; Gusew & Laurin, 2013) montrent que les professionnels ASS débutent en majorité dans l'exercice de cette fonction seconde de tutorat de proximité de manière empirique, « intuitive » comme ils le disent à l'occasion d'échanges. Ils s'engagent avec pour référence ce qu'ils ont connu eux-mêmes lors de leur formation initiale, et/ou parfois l'aide d'un collègue qui a déjà expérimenté l'accueil et l'accompagnement (CEREQ, 2013). Leurs motifs d'engagement sont divers :

- l'intérêt des échanges avec les stagiaires propices à des questionnements sur leurs pratiques et à une actualisation des questions traitées en formation ;
- l'intérêt pour la transmission du « métier » comme un devoir déontologique et la conviction de la qualité du système alterné, la reconnaissance vis-à-vis de ceux qui les ont accueillis eux-mêmes, et l'intérêt à ce que les stagiaires revivent (ou non) ce qu'ils ont vécu ;

- la solidarité pour les étudiants, en lien avec la difficulté récurrente pour les ASS de trouver les lieux de stage depuis les années 60 (Ward, 2011 ; Gusew, 2013 ; Molina, 2014) ;
- l'intérêt des échanges entre pairs quand ils accueillent à plusieurs.

Le fait de rester reliés à la formation, de pouvoir échanger avec d'autres formateurs de terrain ou de centres de formation traduit plus globalement une prise en compte des enjeux concernant l'avenir des métiers du social. Ces professionnels souhaitent s'engager dans une dynamique de formation pour les futurs professionnels en prenant une part active au sein d'institutions employeurs dont le rôle est réaffirmé fortement. Ils manifestent leur intérêt pour des liens réguliers avec les centres de formation et expriment souvent un sentiment de solitude une fois que les stagiaires sont sur le terrain.

La mise en situation de travail comme moyen de formation repose sur l'hypothèse que l'on peut apprendre en travaillant en situation « réelle ». La littérature scientifique mentionne plusieurs formes possibles d'apprentissage à partir de situations de travail :

- l'apprentissage par l'exercice direct de l'activité ou apprentissage incident ou « sur le tas » ou compagnonnage : on peut apprendre des situations du travail en les vivant, avec l'ensemble des contraintes, aléas et ressources du « réel », c'est un apprentissage non volontaire ;
- une deuxième forme que l'on peut qualifier d'apprentissage de l'activité, soit en la vivant et en mettant en place une analyse après coup. Ces apprentissages « institués » Pastré (2011a, p. 256) reposent souvent sur un dispositif dédié (comme dans une formation en alternance). L'apprentissage se réalise encore après l'activité effective, par l'explicitation de cette dernière quand un formateur ou un tuteur étaye l'apprentissage par la médiation du langage ;
- la troisième relève de l'utilisation des situations de travail transposées à des fins didactiques dont la formation sur simulateurs est l'exemple le plus abouti (pilotes d'avions ou de métro, conducteurs de centrales nucléaires).

Ces trois formes peuvent coexister pour l'apprentissage d'un même métier et nous pensons que c'est le cas, pour l'apprentissage professionnel ASS. Nous n'avons pas connaissance de l'existence de formation sur simulateur, dans ce domaine, mais nous pensons par exemple que des jeux de rôle construits à partir de situations « réelles » représentent cette troisième forme possible dans des séquences de formation aux métiers « sociaux ».

C'est dans la deuxième forme que se situe notre ancrage pour l'étude, avec l'intérêt pour envisager la troisième et notamment l'interrogation d'une « transposition » didactique

potentielle des situations du travail. Le dispositif de formation ASS articule l'enseignement de savoirs « formalisés », des séquences d'analyse de pratique en établissement de formation et un temps de formation « accompagné » sur le terrain par des professionnels. La confrontation au « réel de l'agir » est nécessaire et souvent insuffisante pour l'apprentissage, lequel requiert des médiations, c'est un point qui fait consensus dans la littérature scientifique dans les courants pédagogiques en formation d'adultes. « Ce n'est pas tant l'expérience qui est considérée comme formatrice que la prise de conscience sur laquelle elle débouche grâce à un travail accompagné de distanciation, d'objectivation et de développement d'un outillage cognitif d'analyse du vécu » (Albero, 2009, p. 674). L'enjeu de l'accompagnement en formation pour les FT est de favoriser l'appropriation et la formalisation d'une expérience vécue par le stagiaire en lien avec ce qu'apporte l'établissement de formation.

Nous avons cherché dans la littérature du domaine comment ces questions sont renseignées. Ne nombreuses recherches ont mis en évidence l'importance des médiations formatives dans le processus de développement professionnel et se sont intéressées aux pratiques, rôles et fonctions des tuteurs de terrain en tentant de clarifier les significations et les postures de l'accompagnement en formation (Paul, 2004 ; Pelpel, 2005 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007 ; Ott, 2009). Pour notre part, nous cherchons à comprendre l'activité des « accompagnants » mais à partir des situations professionnelles. Un certain nombre d'ouvrages méthodologiques sont parus depuis la mise en place des sites qualifiants dans les formations au travail social. Ils visent à faciliter la construction de l'accueil des stagiaires au regard des nouvelles dispositions réglementaires sous la forme de guides exhaustifs (Fourdrignier, 2010 ; Ward, 2011). Ces manuels renseignent le « quoi faire », le « comment s'y prendre pour le faire » en partie aussi avec les modalités de construction illustrées d'exemples de livret d'accueil des stagiaires (Ward, *opus cité*, 2011, pp. 63-67), la liste des points à aborder lors des visites de stage (*Ibid.*, p. 78) ou encore les étapes d'un entretien d'accueil d'un usager (*Ibid.*, p. 96).

Ces travaux insistent aussi sur la question souvent délicate pour les FT des différentes formes d'évaluation (formative, sommative, certificative). En revanche, sur la question des situations de travail, ces ouvrages invitent les formateurs de proximité à partir de situations rencontrées dans la pratique professionnelle pour arriver « à l'identification des compétences mobilisées et maîtrisées » mais qu'en est-il ? Les mêmes auteurs insistent sur la nécessité de confronter en stage les étudiants à des situations complexes, mais cette dernière notion n'est pas renseignée au regard d'un répertoire de situations professionnelles qui ferait référence et notamment quand il s'agit des situations relatives aux usagers. Ce sont des dimensions à approfondir avec les professionnels eux-mêmes car elles sont laissées à leur initiative pour la formation.

Dans ce moment où il y a insistance sur la production de savoirs attendue désormais de la part des « sites qualifiants » (I^{ère} partie), il nous paraît utile d'approfondir les questions spécifiques à cette forme sociale de formation avec les professionnels concernés.

Nous choisissons d'explorer les processus d'émergence et de construction des savoirs professionnels sur les lieux du travail pour contribuer à éclairer ces questions problématiques à partir des questions qui se posent aux débutants et à leurs accompagnateurs. Tenter d'élucider avec les professionnels la ou (les) conception (s) de « la logique épistémique » sous-jacente nous paraît fécond dans le contexte de réforme de la formation et l'irruption de la logique compétence, précédemment analysée.

Synthèse

Les travaux consultés insistent sur l'importance d'un accompagnement à proposer aux sujets qui s'engagent dans un dispositif de formation alternant dans l'ensemble des espaces où se réalise l'apprentissage. La conception de l'apprentissage repose sur l'hypothèse du « travail formateur » (Geay, 1996, p. 181) et de présence de savoirs de l'expérience. L'expérience et la réflexivité sont au cœur de cette conception. Ce ne sont pas des notions totalement nouvelles qu'aurait introduit la réforme en 2004 pour le domaine. Nous partageons le point de vue du CEREQ (2013, p. 8) sur ce point. Nous avons identifié des instances initiées dans les centres de formation qui ont pour visée cette élaboration de l'expérience dans plusieurs dimensions et nous avons mis en exergue la notion de suivi des parcours de professionnalisation plus accentuée depuis la réforme avec une double ingénierie à développer (centre et terrain). L'accompagnement des stagiaires sur les « sites qualifiants » fait l'objet de préconisations formelles visant à améliorer la qualité de l'accueil, de la socialisation professionnelle dont le registre « institutionnel ». Il n'y a pas d'obligation de formation à l'accompagnement pour les formateurs de terrain et des dimensions de type didactique restent en questionnement pour eux. Les textes font aussi référence à la reconnaissance d'une « production de savoirs » à partir de l'expérience en stage, alors même que les référentiels de compétences et de formation ne rendent pas compte de ce type de savoirs. L'accompagnement sur le terrain de l'expérience professionnelle en formation initiale requiert, selon nous, une attention renouvelée en raison de ces éléments.

Conclusion de la 1^{ère} partie

Le renforcement des liens entre les deux espaces de formation est attendu dans une approche dite plus « intégrative ». Dans cette invitation-prescription, c'est dans l'acceptation d'une approche de la formation en alternance qui invite à mieux connaître et comprendre ce que les situations « réelles » requièrent pour l'activité des débutants et pour leurs accompagnateurs et ce, du point de vue de ces derniers, que nous souhaitons orienter notre travail et tenter de développer une approche « didactique » de l'apprentissage en formation initiale à partir des situations du travail relatives aux usagers. Nous pensons que cette connaissance peut permettre d'avancer vers une reconnaissance réciproque, une des conditions requises pour un fonctionnement *ad hoc* d'un dispositif de formation en alternance et, pour concevoir des séquences de formation. Prendre pour objet d'étude l'activité de « tutorat » des ASS s'inscrit dans la problématique plus générale d'une relative méconnaissance de cette activité, et renvoie à un ensemble de questions que l'on retrouve dans d'autres formations professionnelles.

Comment les FT concilient-ils les exigences liées à leur travail en direction des usagers et les enjeux liés à la formation, à la construction des compétences et de l'identité professionnelle des stagiaires. Cette question ayant été complexifiée du fait de l'identification d'axes en tension au sein de leur propre activité de professionnels ASS. Les transformations structurelles peuvent avoir un impact y compris au « cœur » de leur professionnalité sur les registres de l'expertise et des valeurs (Cf. chapitres précédents).

Ce point requérant, selon nous, de comprendre le positionnement des professionnels eux-mêmes « en acte » et non pas au niveau des discours, ce qui existe déjà.

Complexification aussi du côté de la formation qui change de paradigme, assigne à ces mêmes professionnels une place valorisée en raison de l'importance accordée à l'expérience « sur la place du travail » dans la formation, et à l'analyse de cette expérience y compris lors de la certification. L'analyse de la réforme a mis en lumière l'impact de la logique compétence, l'incomplétude des référentiels et la réduction manifeste de la complexité de l'agir professionnel. Comment s'y prennent-ils en tant que FT au-delà des prescriptions générales pour mettre à la disposition des stagiaires des ressources leur permettant d'apprendre dans et de l'activité ?

Dans notre étude, nous nous intéressons à l'activité des formateurs de proximité que Boru (1996) nomme les « tuteurs opérationnels », en considérant que cette activité peut être en partie déterminée par la forme organisationnelle et le contenu retenus dans les services en fonction de

leur culture de la formation. Elle reste cependant pour une part « discrétionnaire » au sens de Valot, 2006, cité par Pastré (2011a, p. 190). C'est-à-dire que le mode opératoire reste de l'initiative des FT dans le choix des situations ou encore dans les modalités de l'accompagnement de proximité à mettre en place.

Notre question initiale s'est enrichie de la compréhension des enjeux contextuels. Comment les ASS, en tant que formateurs « orientent-ils ou créent-ils » les conditions de la construction du pouvoir d'agir des stagiaires –débutants sur une dimension de la pratique professionnelle relative au « cœur de métier », à un moment de *turning-point* de la professionnalisation du groupe professionnel et de l'activité. Les tensions identifiées au niveau général font-elles l'objet d'un travail d'élaboration entre formateurs et stagiaires et, si oui, comment et sur quelles dimensions : les savoirs, si oui lesquels ? Sont-ils d'ordre théorique, procédural, technique, relationnel, relatif au sens de l'action, à la dimension subjective et intersubjective liée à l'interaction, aux valeurs ? Au-delà du quoi faire ou d'un comment faire que l'on retrouve partiellement dans les référentiels, les prescriptions ou les manuels, mais qui « réduit » la complexité de l'agir professionnel, nous souhaitons nous intéresser au « comment le faire ».

Les questions qui en découlent sont pour nous les suivantes : à partir de leur usage en formation, peut-on éclairer la question de la complexité des « situations » de travail quand elles sont relatives aux usagers ?

De là, émergent des questions plus globales : comment les formateurs facilitent-ils « l'acquisition de savoirs » ou l'émergence-construction des savoirs d'expérience ? Comment renseigner les processus de développement des sujets professionnels en termes de pouvoir d'agir ? Sur quoi les formateurs focalisent-ils leur médiation ? Comment penser la contribution du centre de formation et du lieu de pratique sur cette dimension ? Comment alimenter les formations de formateurs, et/ou peut-être aussi des espaces de discussion (centre de formation et terrains professionnels) à propos d'un registre de ressources commun aux différents espaces, dans ce moment où la réforme introduit un volume horaire de 110 heures à consacrer à ces relations ?

Nous présentons dans les prochains chapitres notre cadre conceptuel pour développer et approfondir ce premier questionnement.

II. Cadre théorique et positionnement de la recherche

Notre étude s'inscrit dans le courant des recherches qui articulent la question des dispositifs de formation en alternance à celle des contenus de savoirs professionnels et les modalités de leur construction pour les débutants et interactivement à leurs accompagnateurs. Elle vise à étudier les relations entre activité, situations de travail et apprentissage en formation initiale d'ASS, et à comprendre les questions qui se posent aux formateurs de terrain dans leur accompagnement des débutants-stagiaires de deuxième année de formation. Nous avons retenu une entrée qui privilégie l'approche de l'activité d'accompagnement de ces formateurs en nous centrant sur la médiation que peuvent représenter les situations du travail pour l'apprentissage, et le rapport dialectique entre les formateurs et les stagiaires dans l'engagement de formation. La recherche interroge l'intérêt d'une approche « didactique » de l'apprentissage à partir de situations « cœur du métier » ASS, sur le lieu même du travail dans le cadre de cette formation en alternance à visée « professionnelle ». Dans cette seconde partie, nous développons la présentation des cadres théoriques de référence qui guident l'éclairage et l'approfondissement de nos questions de recherche. Elle se subdivise en trois grands chapitres.

Dans le chapitre A, nous identifions les orientations possibles des dimensions plus spécifiquement pédagogiques et didactiques dans ce type de formation en présentant les apports de Fabre (1994) et de Vergnaud (1996) pour penser les formes de la connaissance et les articulations entre les savoirs formalisés ou « prédictifs » et les savoirs d'expérience. Nous nous référons au courant de la didactique professionnelle, dans ses récents développements, concernant les activités à dominante relationnelle (Vinatier, 2002, 2009, 2012 ; Mayen, 2005, 2007, 2012 ; Filliettaz, 2009, 2014). Ce courant situé en filiation avec Vergnaud nous paraît fécond en raison de la théorie de l'activité humaine qui le sous-tend et que nous présentons au chapitre B. Notre intérêt à nous situer dans le sillage de Pastré (1999, 2005, 2006, 2011a) pour envisager l'apprentissage en situation professionnelle réside dans le point de vue anthropologique dont il est porteur. Nous situons la question de l'objet ou des objets spécifiques du travail dans le domaine professionnel étudié et les questions que cette spécificité pose pour l'analyse de l'activité des ASS comme professionnels et comme formateurs de terrain. Nous entendons ces spécificités en termes de nécessaire prise en compte de la relation à autrui, ou plus exactement de la dimension « d'interaction langagière » présente dans l'activité. Nous

adoptons une approche interactionnelle de l'accompagnement, dans une conception globale socio constructiviste de l'apprentissage, en centrant notre recherche sur l'analyse de l'activité de médiation qui se déploie dans les entretiens à visée d'apprentissage entre formateurs-tuteurs et débutants à partir des situations du travail. A cette fin, nous présentons dans le chapitre C, l'orientation retenue de croiser une analyse en didactique professionnelle et une analyse linguistique interactionniste suivant ainsi les travaux de Vinatier (2009, 2012, 2013).

A. Les questions didactiques et pédagogiques en formation professionnelle

Le dispositif de formation initiale des ASS accorde une place importante à l'expérience dite « pratique » dans les conditions réelles du travail. Cette expérience est considérée comme un vecteur de socialisation professionnelle et comme un moyen largement promu par la réforme pour développer les compétences requises pour l'exercice du métier, reconnaissant ainsi les lieux de stage comme producteurs de savoirs. Des interrogations nombreuses se font jour lors des formations continuées de ces professionnels : interrogations qui portent pour certains formateurs sur un écart ressenti entre leur formation initiale et la formation dont disposent les stagiaires depuis la dernière réforme de 2004, lequel provoque un sentiment d'incompétence pour former la jeune génération. Les interrogations didactiques et pédagogiques portent sur le choix (ou non) des situations à confier aux stagiaires, sur la progression à envisager (ou non, et comment), sur les modalités d'accompagnement favorables à l'apprentissage (écrit, entretiens formatifs, type de relation pédagogique, etc.), sur les liens entre les enseignements dispensés et la pratique, sur les enjeux de responsabilité vis-à-vis des usagers.

Dans le renversement de paradigme de la formation (I^{ère} partie) et l'orientation forte de partir du travail pour penser la formation et le développement des sujets professionnels nous souhaitons développer une recherche qui favorise la reconnaissance de l'intelligence au travail sans tomber dans ce qui a été reproché à la pédagogie par objectifs. La qualité de l'intégration des stagiaires et de l'accompagnement en « milieu de travail » revêt des enjeux renouvelés sociaux, professionnels et de formation mais plus globalement la pertinence du dispositif dans son ensemble est aussi interrogée. Avant d'aborder la question de l'accompagnement de l'apprentissage sur le terrain des stages, il nous semble nécessaire d'élucider les enjeux spécifiques à ce type de formation.

1. Les logiques à l'œuvre dans les conceptions de la formation

Plusieurs modélisations théoriques de conceptions de la formation permettent de considérer les logiques à l'œuvre en fonction de l'intention d'un dispositif. Pour nos travaux, nous allons retenir celle de Fabre (1994) qui invite à penser le « problème ou la problématique » présent (e) de toute formation à partir de son intention dominante. La formation peut être désignée par son contenu (on forme à), par les effets escomptés sur le formé (par) et par ses objectifs (former pour). La formation contient une triple orientation ou « logique » didactique (à), psychologique

(par) et d'adaptation socioculturelle (pour) et une logique dominante en fonction d'un problème fondamental à résoudre. Il y a des intermédiaires possibles entre les différents pôles repérés. La dynamique du champ pédagogique rend compte de logiques et visages différents de la formation. Le schéma suivant est emprunté à Fabre (1994, p. 26)

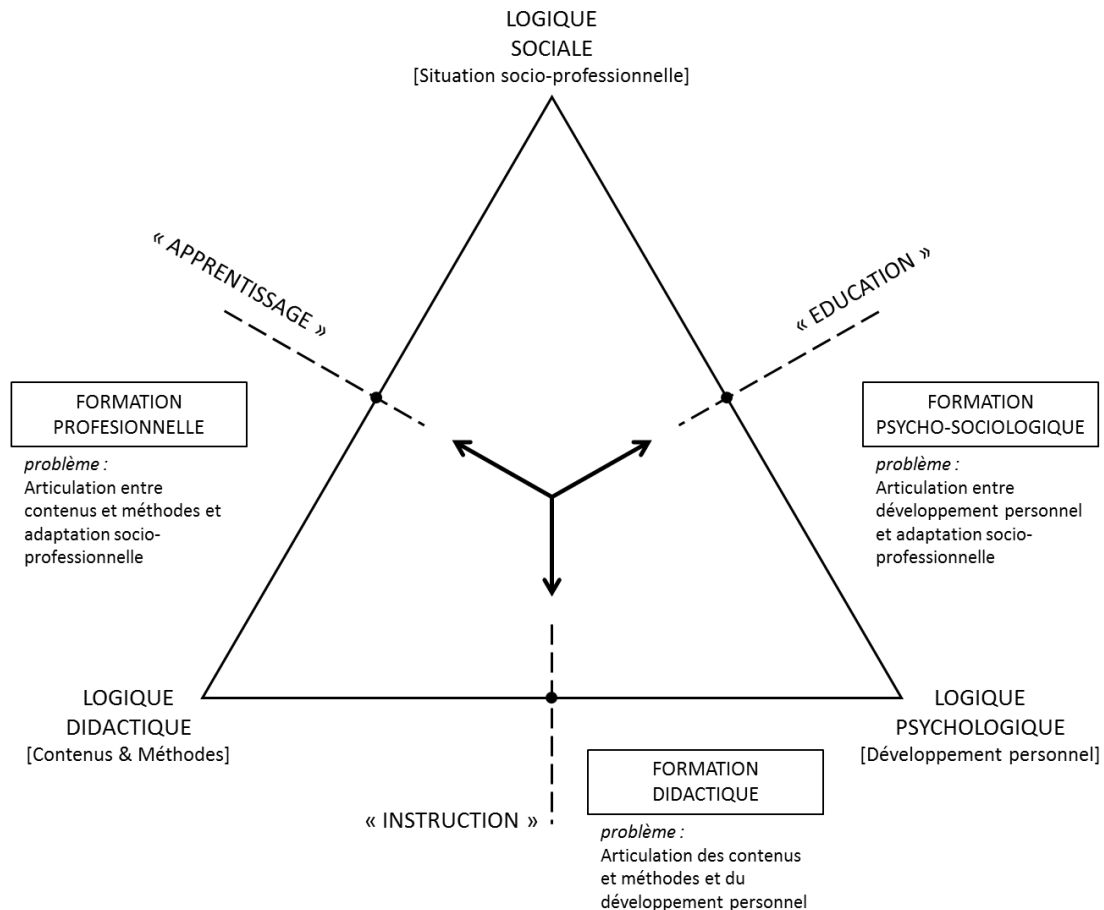


Figure 3 : Dynamique du champ pédagogique (Fabre, 1994)

Fabre propose une représentation de trois logiques en fonction de l'intention dominante présente : de préparation à un métier (logique d'adaptation professionnelle), de développement personnel (logique psychologique) ou de construction de savoirs (logique didactique). Toute formation se constitue en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), la troisième restant en marge.

Les trois logiques sont toujours liées mais réparties différemment et l'intérêt réside dans le fait d'identifier les « problématiques spécifiques » selon l'intention dominante.

1.1. Articulation des logiques en formation professionnelle

L'articulation des trois logiques pour la formation professionnelle est représentée comme suit pour Fabre (1994) :

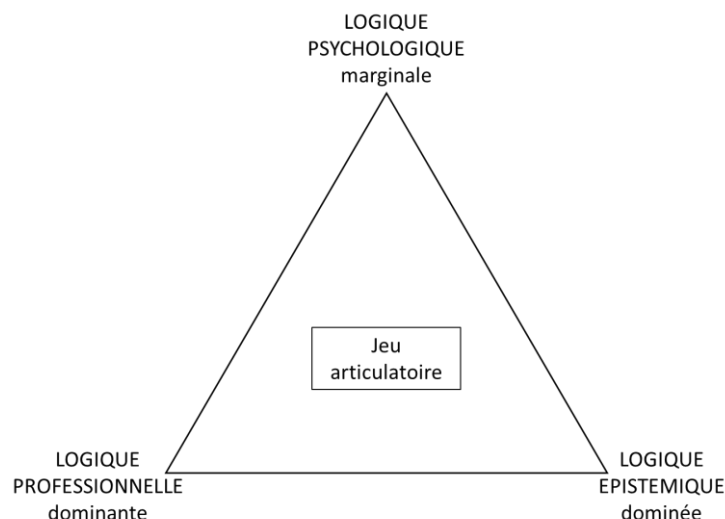


Figure 4 : Logiques à l'œuvre en formation professionnelle (Fabre, 1994)

Le problème « fondamental » en formation professionnelle) est d'articuler l'acquisition des contenus et des méthodes et l'adaptation socio-économique ou aux exigences socio professionnelles : « comment la formation peut-elle s'avérer à la fois épistémologiquement valable et socialement utile ? » (Fabre, *opus cité*, 1994, pp. 28 et 92).

Cette catégorisation des trois logiques que Fabre présente en tension peut servir l'analyse de la formation d'ASS concernée en tant que système, résultat mais aussi en tant que processus. Nous retenons ses propositions pour l'analyse, en tant que processus, tout en interrogeant l'articulation proposée lorsque la logique professionnelle est dominante. La formation ASS échappe – t-elle (ou non) à ce principe du tiers exclu en raison de l'objet même du travail qui requiert un engagement de soi en tant que professionnel : qu'en est-il alors du pôle présenté comme marginal de la logique psychologique ? Qu'en est –il enfin du pôle épistémique ? Si nous retenons la formulation de la problématique principale de Fabre pour cette logique de formation en tant que dispositif, nous souhaitons mieux comprendre comment elle se présente sur le terrain professionnel, quand il s'agit « de faire apprendre ».

Des questions émergent : comment les savoirs formalisés enseignés au centre de formation sont-ils (ou non) mobilisés, « appliqués ? », pour l'activité dans les situations « cœur de métier », pour comprendre ces situations, pour agir ? Comment les différents types de savoirs (techniques, procéduraux, relationnels, etc.) circulent-ils ? Y en a-t-il certains qui retiennent l'attention des formateurs, si oui lesquels ? Y en a-t-il qui se construisent si oui comment, de

quelle nature sont-ils ? Quelle place prennent les valeurs et la subjectivité ? Comment les FT concilient-ils les exigences liées à leur travail en direction des usagers et les enjeux liés à la formation, à la construction des compétences et de l'identité professionnelle des stagiaires (les trois pôles de Fabre). Comprendre comment les stagiaires mobilisent (ou non) les savoirs enseignés au centre de formation, identifier la nature des savoirs professionnels qui se construisent lors des interactions entre formateurs de terrain et stagiaires au plus près du travail, requièrent des outils conceptuels et méthodologiques qui permettent d'accéder aux sens et significations attribués par les sujets-acteurs eux-mêmes et donc aussi à la dimension identitaire présente dans cette activité.

1.2. La mise en scène et la médiation

Dans l'accompagnement, des processus d'apprentissage se déploient sur des échelles de temps à court, moyen et long terme, et le formateur de terrain doit avoir une représentation des différentes mises en scène à organiser, des continuités et des ruptures à aménager, selon Vergnaud (1992). Ceci implique un niveau relativement général des actions de formation qu'il propose mais aussi un niveau plus microscopique sous « la forme d'intervention adéquate pour aider l'apprenant au moment opportun, ou au contraire une abstention calculée, un choix raisonné des gestes et actions à montrer, des mots à dire, des questions à poser, des demandes à honorer ou à refuser » (Vergnaud, *opus cité*, 1992, p. 21).

Le fait de proposer des situations de son travail s'intègre dans le niveau général d'une action de formation pour un formateur de terrain. Ces situations du travail « envisagées comme des moyens et des sources » de l'apprentissage conservent leur visée première (le service de, pour et avec l'utilisateur) : comment les formateurs et les stagiaires gèrent-ils cette tension ? Vergnaud (1992) décrit deux dimensions de la fonction de formateur, la mise en scène et la médiation, complémentaires au rôle décisif qui revient à l'apprenant dans l'apprentissage. Pour cet auteur, le formateur a besoin d'avoir une claire représentation du contenu des apprentissages (savoirs disciplinaires et professionnels), « de bien connaître un domaine de connaissances et son épistémologie, pour analyser les compétences et leur organisation au cours de l'apprentissage » (*Ibid.*, p. 23) et les chemins qu'emprunte l'apprenant pour se les approprier. Les entretiens en amont de l'engagement puis les entretiens de tutorat situés *ex post* de l'engagement des débutants dans ces situations représentent une configuration d'accompagnement. Ils peuvent être assimilés, selon nous, à ce niveau microscopique des actions décrit par cet auteur. Ils se présentent comme une ressource à disposition pour les apprenants. Leur analyse en termes de liens entre la nature des interactions entre formateurs et

stagiaires, autrement dit « l'engagement » des apprenants au sens de Billet (2009) en réciprocité avec celui des formateurs, et la construction potentielle des savoirs peut représenter une piste de compréhension des questions qui se posent pendant les stages et éclairer les processus d'apprentissage quand un apprenant est « mis » en situation de travail.

Si l'on suit Vergnaud et Vinatier, il convient même de considérer, plus précisément encore, qu'il y a un rapport dialectique entre formateurs et stagiaires dans l'engagement de formation. La dimension interactive entre le FT et le stagiaire est de fait très importante, ainsi que le rôle du langage pour les apprentissages « affordances et engagement [se présentent] comme les ingrédients d'une dualité constitutive des apprentissages professionnels » (Filliettaz et *al.*, 2014, p. 25). Le formateur « agit » avec un stagiaire qui a lui-même ses propres intentions, valeurs et préoccupations du moment. Il ne suffit pas qu'il propose une situation pour qu'il y ait apprentissage. Les questions « didactiques » qui se posent aux formateurs de terrain trouvent leur origine dans le fait que les savoirs qui se transmettent résultent d'une intrication complexe avec des activités de travail, ils sont très fortement contextualisés. Nous faisons l'hypothèse que l'analyse des interactions verbales qui portent sur l'analyse conjointe des situations relatives aux usagers (cœur de métier) entre formateurs et stagiaires peut permettre de mieux cerner la complexité de l'agir professionnel et se révéler féconde pour les professionnels dans l'élucidation de ces questions.

2. L'articulation des savoirs « formalisés » et d'expérience pour l'apprentissage

Les recherches portant sur les plans pédagogique et didactique dans les formations en alternance prennent des orientations différentes :

- dans le sens d'une opposition entre deux modalités d'apprentissage qui seraient bien distinctes dans chaque contexte : apprentissage de contenus de savoirs explicites, formalisés dans des programmes ou référentiels, transposés didactiquement, du côté des centres de formation dans une visée de compréhension de l'action ; et de l'autre un apprentissage plus « informel », produit par la contribution à l'activité productive, où les savoirs en jeu seraient d'une autre nature (pratiques, locaux) et à visée de production d'actions en contexte d'entreprises. Geay est parfois situé ainsi quand il distingue ce qui se ferait en entreprise où on serait plutôt sur l'échange de pratiques et au centre de formation où on serait plutôt sur « l'analyse de pratiques, *i.e.* avec modélisation » (Geay, 2007, p. 35),
- dans le fait de questionner cette uniformité supposée dans l'un ou l'autre contexte. Dans cette orientation, des travaux montrent que l'apprentissage ne peut pas être toujours qualifié

d'informel en situation de travail car organisé (Lave, 1991 ; Mayen, 1999a ; Veillard, 2000 ; Billet, 2009 ; Vinatier, 2012 ; Filliettaz, 2009, 2014) et, que du côté des centres de formation il n'y a pas qu'une seule logique transmissive sous « la forme scolaire » mais des séquences de travail de retours sur expériences, de jeux de rôles, etc.

Notre approche se situe dans la deuxième orientation. Nous pensons que les aménagements du dispositif alternant sont certes importants et que « l'alternance n'est ni dans l'aller-simple, ni dans le retour, mais dans les relations qui s'instaurent entre l'aller et le retour, la dialectique qui y prend forme en acceptant qu'il y aura peut-être des détours » jolie formule de Fernagu-Oudet pour considérer la complexité de ce système dynamique de formation (*opus cité*, 2007, p. 7).

Concevoir un dispositif de formation qui articule savoirs académiques et savoirs d'expérience n'est pas une mince affaire de l'avis de tous les auteurs consultés (Malglaive, 2005 ; Denoyel, 2012 ; Clénet, 2012). Nous pensons que c'est le cas, pour la formation ASS dans son dispositif général et pour les formateurs de terrain soucieux de cette articulation des savoirs quand ils accueillent les stagiaires. Maubant propose une nouvelle forme d'alternance qu'il appelle « alternance dialectique » : il s'agit « d'inscrire un processus dialectique entre situation d'enseignement-apprentissage, situation de formation et situation de travail ».

« La situation d'enseignement-apprentissage est celle où l'apprenant est mis en situation de comprendre l'acte professionnel et où on le conduit à identifier, pour les mobiliser dans l'action les savoirs professionnels nécessaires, que ceux –ci se nourrissent des situations de formation et/ou des situations de travail » (Maubant, 2007, pp. 61 et 62).

L'alternance ne se réduit pas à une articulation des connaissances et des activités, « une théorie ne s'applique pas dans la pratique » (Malglaive, 2005, p. 72) elle s'y investit en devenant une ressource qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée. Concevoir un projet d'accueil pour un formateur de terrain implique de penser les rapports entre exercice du travail dans des situations et construction des savoirs. Toute pratique est une intelligence des choses et sans appel à la théorie, ou à une forme quelconque de rationalité la pratique est condamnée à la « stérilité » et à la stagnation écrit Malglaive (2005).

La dimension didactique de l'apprentissage, didactique au sens de « l'étude systématique des processus de transmission et d'appropriation des connaissances » Vergnaud (1992), s'envisage sous une forme inversée dans une formation en alternance par rapport à une didactique scolaire « classique » d'enseignements disciplinaires. Elle part du métier et de l'expérience, considérés comme source et moyen de production de savoirs (Geay, 2007, p. 30) et non pas des programmes ou des référentiels. Les didactiques disciplinaires s'intéressent en effet aux

processus d'enseignement-apprentissage des savoirs (formalisés) alors qu'une didactique « professionnelle » s'intéresse à la maîtrise des situations professionnelles. Vouloir accorder plus de place à l'expérience, notamment entre autres, à partir de situations du travail *in situ*, requiert des médiations didactiques et pédagogiques spécifiques. Construire des situations de formation à partir de la logique d'utilisation en situation professionnelle nécessite, selon Geay, une double méthodologie didactique de problématisation des situations professionnelles et ensuite de construction de situations-problèmes. Plusieurs dimensions du processus apprendre sont partagées par de nombreux auteurs se référant au courant constructiviste (théories sociocognitives et psycho cognitives) :

- l'importance des situations –problèmes comme source d'apprentissage, où par exemple l'apprenant est confronté en stage à des situations significatives, autrement dit potentiellement sources de conflits sociocognitifs. Geay (2007) affirme comme Aumont & Mesnier (1995) l'importance de partir de l'expérience de l'apprenant et donc sur le fait que le tuteur doit faire expérimenter « le choc du réel » pour qu'il y ait expérience formatrice (situations qui aient du sens et qui présentent un problème) ;
- le rôle des interactions sociales dans l'accompagnement du processus d'apprentissage (Bourgeois & Nizet, 1999).

Il s'agit d'identifier les tâches d'entrée dans le métier puis les situations les plus riches et les plus complexes pour y repérer les « savoirs en usage » (au sens de Malglaive, 2005, p. 87). Pour Geay, c'est aux enseignants que revient cette tâche en pluridisciplinaire de repérer ces savoirs en usage (théoriques et pratiques mis en œuvre) et les savoirs-outils (technique, linguistique) et ensuite on construit des situations problèmes qui partent du programme et du référentiel. Pour notre part c'est en co-élaboration avec les formateurs que nous nous proposons de le faire. Dans le domaine professionnel ASS, un travail qualifié d'exploratoire par Tourmen et *al.* (2014) pose cette question très récemment et s'intéresse aux premiers apprentissages réalisés par des stagiaires en première année de formation. À partir d'entretiens avec les formateurs de proximité et les stagiaires, les auteur(e)s ont identifié ce qu'elles appellent les « tâches d'entrée confiées » lors de ce premier stage et montrent que des savoirs s'y construisent. Elles montrent aussi qu'une progressivité est « organisée » dans le cadre d'une pratique qualifiée d'empirique.

2.1. Les savoirs issus de l'expérience

La complexité de l'agir professionnel des ASS, en soi, constitue un aspect spécifique de la formation à partir de l'expérience de cet agir. L'agir dans des situations d'incertitude, d'instabilité, de singularité, d'urgence, de conflits de valeurs, tous termes repris à Morin & Le

Moigne (1999) auxquels nous rajoutons ceux de co-activité, de dynamique, de subjectivité et d'intersubjectivités, repris à (Vinatier, 2002, 2009, 2012 ; Mayen, 2005, 2007 ; Pastré, 2011a) comporte son propre savoir dans l'acception que nous retenons de la compétence (I^{ère} partie). La notion d'expérience comme celle de compétences est polysémique et peut renvoyer à trois zones de significations au moins par rapport à la formation : 1) elle peut être conçue comme issue de l'activité matérielle ou symbolique ; 2) elle peut être relative à des habiletés ou à des connaissances acquises au cours d'une période ; 3) elle peut être conçue comme un évènement ou une occurrence qui laisse une impression sur un sujet. L'expérience au travail est souvent écart entre ce qu'un sujet souhaite faire et ce qu'il parvient à faire, ou entre ce qu'un sujet pense avoir fait et ce qu'il a fait, etc.

Dans le cadre de notre étude, nous retenons que l'expérience désigne ce que le sujet acquiert par la pratique au travail, c'est-à-dire plus précisément encore à partir de l'engagement dans des tâches professionnelles et des situations lors de stages : laquelle activité fait ensuite l'objet d'une analyse avec l'aide du FT. L'expérience est toujours située (et d'abord contextualisée), elle met en jeu d'autres dimensions que cognitives, et dépasse en cela les connaissances acquises en formation précisent Rogalski et Leplat (2011). Ces deux auteurs citent Fischer (2002) pour qui l'expérience « porte les empreintes de toute la personne. Elle contient des idées et des concepts, des pensées et des émotions et elle ne se confond pas avec la perception immédiate ». Distinguer expériences et connaissances apprises ne revient pas pour autant à les opposer car « elles peuvent se développer conjointement : les connaissances peuvent faciliter l'acquisition de l'expérience, et à travers l'expérience peuvent s'élaborer des connaissances explicites » (Rogalski & Leplat, 2011, p. 5). L'expérience est celle d'un sujet et comporte une double dimension comme le précise Vinatier (2009) elle est vécue et en tant que telle, elle est marquée par la contingence, les imprévus et elle est parlée, échangée lors des entretiens de *debriefing*. Dans notre étude, à la complexité présente dans le faire, nous devons tenir compte de la complexité présente « aussi dans le dire. L'énonciation est essentielle dans les processus de conceptualisation » (Vergnaud, *opus cité*, 2007 p. 4). Faire et dire ce que l'on a fait sont deux activités distinctes.

Malglaive qualifie de « savoirs en usage » l'ensemble de ces savoirs qui régissent l'action au rang desquels il y a les savoirs formalisés (théoriques, procéduraux), qui donnent à connaître les lois d'existence, de constitution et de fonctionnement du réel mais aussi les savoirs pratiques et savoir-faire plus directement issus de l'action de ses réussites et des échecs, ses aléas. Ces savoirs résultent soit de l'opposition qu'oppose le réel à l'action (effets non voulus) qui permettent de combler les interstices laissés, ou résultent du fait que l'activité humaine est une

coaction (partenaires, organisation, système sociotechnique du travail). Pour Malglaive, l'ensemble des savoirs s'interpénètrent, se combinent et s'entremêlent dans et pour l'action, « dans certains cas, les premiers constituent les fondements à partir desquels se constituent les seconds ; dans d'autres cas les savoirs pratiques et les savoir-faire servent de points d'ancrage autour desquels s'organisent savoirs théoriques et procéduraux » (Malglaive, 2005, p. 89 et 90). Il nomme investissement et formalisation, ces deux formes de transformation possibles.

Il apparaît alors heuristique de cerner l'ensemble des savoirs mobilisés ou construits dans les situations à partir de la compréhension de cet agir professionnel ; en prenant en compte que certaines des ressources conceptuelles ne sont pas forcément conscientes pour le sujet et peuvent rester implicites et que, d'autre part, au-delà des prescriptions, normes et savoirs qui préexistent à l'action des professionnels (ou des stagiaires), pour autant leurs interactions auprès des usagers les amènent à vivre des épreuves subjectives qui interfèrent avec l'ensemble de ces ressources et réciproquement. Aux savoirs, nous rajoutons les valeurs et les intentions qui génèrent tout autant l'activité d'un sujet quand il est question d'activité avec et pour des humains. Nous partageons avec Vinatier (2009) l'idée que l'activité d'un professionnel est certes opérative mais qu'elle ne se réduit pas à un « faire propre » ; elle est aussi porteuse des valeurs et des rapports qu'entretiennent les sujets à eux-mêmes, aux autres et à leurs milieux d'appartenance. Nous retenons aussi l'idée que s'il n'est pas anodin de parler de productivité dans le travail social, pour autant les savoirs productifs sont inhérents à toute profession, qu'il s'agit d'une dimension noble du travail et que « rejeter la dimension productive de l'acte revient à une position nihiliste qui dessert l'agir professionnel » (Libois, 2011, p. 103).

Deux séries de questions découlent de ces propositions : de quelle nature sont les savoirs, mobilisés dans l'activité des professionnels et comment ces professionnels accompagnent leur construction à partir de l'activité que les stagiaires déploient dans les situations, autrement dit comment l'activité des FT contribue (ou non) à « faire apprendre » le métier ?

Afin de mieux comprendre les articulations entre situation de travail et situation d'enseignement-apprentissage, et les médiations des formateurs de terrain, nous situons notre recherche dans une approche socioconstructiviste de l'apprentissage qui accorde une place centrale aux interactions entre le sujet apprenant et le monde (objet et autrui). L'approche épistémologique génétique de Piaget a représenté une étape décisive dans le développement de cette approche avec l'idée fondatrice que c'est par l'activité du sujet confronté au réel qu'émerge l'intelligence. Les travaux de psychologues comme Vygotski (1997) et Bruner (1983) ont apporté d'autres éclairages en insistant davantage sur la place des interactions sociales pour le développement de la pensée. Vygotski en particulier se démarque de Piaget,

son contemporain, en situant l'apprentissage, dans un premier temps au niveau social puis au niveau individuel, au niveau inter psychique puis intrapsychique. Les travaux de ces deux auteurs focalisant sur le rôle « d'autrui » dans l'apprentissage se sont imposés par rapport à notre objet d'étude. Nous présentons les apports qui nous permettent de penser les liens entre activité en situation, apprentissage et interactions sociales et en premier lieu, la théorie piagétienne de la connaissance comme activité du sujet, théorie prolongée par Vergnaud.

2.2. Une théorie opératoire de la connaissance

Dans l'approche épistémologique génétique de Piaget, l'enfant construit des compétences par la constitution de schèmes d'action et de pensée dans et à partir de l'interaction avec l'environnement, selon une succession déterminée de stades. La théorie de l'apprentissage sous-jacente considère alors que l'interaction entre un sujet et les « objets » du monde (y compris les interactions avec des « autres ») permet la construction et le développement des connaissances. Les actions d'un sujet s'intériorisent progressivement pour devenir des opérations mentales dont la caractéristique est qu'elles sont réversibles. Entre le sujet et le réel, il y a une structure organisatrice qui permet au sujet d'agir. L'intelligence organise le réel en construisant, par son fonctionnement, les schèmes ou grandes « catégories » de l'action. Le schème en tant que notion s'inscrit dans le courant constructiviste de la connaissance : il constitue une organisation interne de l'action, qui permet de comprendre comment celle-ci peut être efficace, reproductible, adaptable et intelligible.

Piaget identifie le développement de ce qu'il nomme des « invariants opératoires » dans les situations auxquelles l'enfant fait face. Pour l'auteur, le sujet est un sujet épistémique, qui se construit une représentation du monde ou apprend du fait de cette interaction avec le milieu en construisant des invariants opératoires ou logiques, mais il n'est pas inscrit dans une culture. Piaget a ainsi montré que « l'action est une connaissance autonome », qu'il y a un décalage entre « Réussir et Comprendre », avec l'exemple fameux de la « fronde » et que la « prise de conscience » représente un travail de conceptualisation (au sens de construction de la connaissance : théorisation²⁷ et conceptualisation ne sont pas du même ordre).

Dire que « l'action est une connaissance autonome » ne va pas de soi car le plus souvent et spontanément on subordonne l'action à la connaissance, or l'expression signifie « qu'il y a en elle [en l'action] de la conceptualisation et que cette conceptualisation n'est pas nécessairement consciente » pour la personne qui agit (Vinatier, 2013, p. 20). Piaget a démontré qu'il peut y

²⁷Théorisation au sens de système de connaissances avec des exigences de cohérence et de complétude. Conceptualisation comme un réseau de concepts pour organiser et coordonner l'action.

avoir un décalage temporel entre « réussir » et « comprendre », car la réussite d'une action (savoir-faire) peut précéder sa compréhension (savoir comment on s'y est pris pour y parvenir). Ce temps de retard de la conceptualisation sur la réussite en acte renforce cette idée d'autonomie de l'action. Piaget lui-même souligne que :

« réussir c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action » (Piaget, 1974b, p. 237)

Il existe dans l'action des connaissances non –conceptualisées. Piaget insiste sur le fait que l'action est grosse d'un pouvoir cognitif – forme opératoire de la connaissance qui est le savoir-faire - mais que celui-ci ne se prolonge pas mécaniquement en une conceptualisation. Trois paliers sont décrits pour caractériser cette transformation 1) la premier est celui de l'action matérielle sans conceptualisation, mais dont le système des schèmes constitue déjà un savoir élaboré, « abstraction simple » qui échappe néanmoins à la conscience du sujet, 2) le second est celui où l'action et la compréhension progressent simultanément en mettant en jeu le processus de réfléchissement, « abstraction réfléchissante », qui assure le passage du plan de l'action au plan de la représentation, 3) le troisième où la compréhension se libère de l'action, par un processus de réorganisation formelle de ce qui a été construit précédemment, pallier des « abstractions réfléchies ».

La prise de conscience, dit Piaget, constitue un travail de conceptualisation, soit ce passage du plan de l'action au plan de la représentation sémiotisée (sous la forme de langage, d'images mentales), sous-tendu par un mouvement d'abstraction. La prise de conscience est un processus, et non pas un simple mécanisme passif d'éclairement : la désadaptation de l'action est loin de déclencher, à elle seule, la prise de conscience. Le processus des réadaptations est aussi important qu'elle, dans la mesure où il va faire intervenir des moyens nouveaux dans l'action, entraînant des choix délibérés qui requièrent la conscience. Cette prise de conscience s'effectue en tenant compte dans un premier temps des effets les plus visibles de l'action, et dans un deuxième temps en identifiant la coordination interne des actions. Un mouvement inverse est possible par lequel la coordination exerce une influence sur l'action. Selon Piaget « ce que la conceptualisation fournit à l'action c'est un renforcement de ses capacités de prévision et la possibilité, en présence d'une situation donnée, de se donner un plan d'utilisation immédiate » (Piaget, 1974b, p. 234). Soit une capacité d'anticipation. C'est-à-dire que quand la compréhension rejoint la réussite, la coordination agie est relayée par une coordination conceptuelle : le sujet se représente les transformations qu'il opère sur le réel sous la forme

d'opérations mentales. Ce qui permet d'établir des liens entre la réussite de l'action et la compréhension des « raisons » de la réussite pour pouvoir faire le transfert des apprentissages d'une situation à l'autre. Une idée essentielle pour penser la formation et l'apprentissage, un concept n'est pas d'abord appris ou transmis, il est construit par le sujet.

2.3. Les formes de la connaissance

Pour Vergnaud (1996) « c'est par l'action que commence la pensée... », il y a une unité de la connaissance mais qui peut recouvrir deux formes, une opératoire et une prédicative²⁸, c'est la forme opératoire qui est première dans l'expérience humaine c'est-à-dire que c'est elle qui permet de résoudre des problèmes en action. Il s'intéresse au sujet qui construit son expérience à travers des situations. Cette forme opératoire s'appuie en partie sur les connaissances implicites que les sujets se sont construits au fil de leur expérience. Une connaissance prédicative peut se transformer en connaissance opératoire et l'inverse est aussi possible. La forme prédicative correspond à la connaissance mise en mots, rendue explicite. Nous retrouvons en d'autres termes la proposition de Malglaive qui se réfère lui aussi à Piaget.

La théorie des champs conceptuels de Vergnaud invite à penser les « savoirs d'expérience » comme proches de cette forme opératoire de la connaissance pour l'activité que nous étudions. Dans l'exercice de l'activité, les savoirs sont transformés en outils pour « agir » : certains outils se transforment dans un double mouvement, de « pragmatisme » de certaines connaissances prédicatives, d'« épistémisation » de connaissances expérientielles. Les savoirs formalisés ne sont pas absents mais ils n'apparaissent pas comme tels puisque transformés. Dans cette transformation, les valeurs portées par le sujet professionnel sont présentes.

Concevoir la pensée au sein même de l'action et envisager la circulation possible entre ces deux formes de la connaissance permettent de sortir d'une opposition stérile entre pensée et action et de comprendre ce qui se passe dans les apprentissages et en particulier en formation alternée.

3. La théorie de la « conceptualisation dans l'action »

Vergnaud se situe clairement dans la filiation conceptuelle de Piaget, en a situé certaines limites et a construit la « théorie des champs conceptuels » qui en tant que cadre théorique peut s'appliquer aux domaines scolaires mais aussi aux domaines professionnels. L'hypothèse qui est faite est que ce qui oriente et organise l'activité d'un sujet ce sont les schèmes, autrement

²⁸ Vergnaud a choisi très précisément les termes de ces deux formes de la connaissance : opératoire plutôt que procédurale pour éviter de masquer la dimension de conceptualisation présente dans les opérations les plus simples ; prédicative plutôt que déclarative car la « déclaration suppose le langage » contrairement à la prédication qui peut ne pas le mobiliser dans une connaissance en acte par exemple.

dit que l'action incorpore, contient des concepts qui l'organise et dont la rationalité n'est pas accessible sans le recours à l'analyse. L'apport de cet auteur est de lier approche développementale et analyse didactique. Ses recherches portent sur l'apprentissage des mathématiques et sur le développement des compétences à tout âge de la vie. Par la formule « au fond de l'action, la conceptualisation » (Vergnaud, 1996), l'auteur insiste sur le fait que la plupart des connaissances sont des compétences où la pensée intervient régulièrement.

3.1. Le schème

Vergnaud a étendu l'utilisation du concept de schème à toutes les conduites humaines qui supposent une adaptation, bien au-delà de l'intelligence sensori-motrice (en référence aux stades du développement décrits par Piaget).

« Le concept de schème est pertinent pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 153).

Vergnaud définit le concept de schème comme « une organisation invariante de l'activité pour une classe de situation donnée », il précise :

« il existe des schèmes dans tous les domaines de l'activité (gestuels, techniques, langagiers, symboliques, sociaux et affectifs) ; ces schèmes sont hiérarchiquement organisés, les uns étant des schèmes élémentaires destinés à être intégrés dans des schèmes de plus haut niveau, et permettant d'organiser des niveaux plus complexes ». (Vergnaud, 1996, p. 284)

Le schème désigne donc une organisation de l'action efficace, qui se généralise et va donc pouvoir se répéter. Penser schème, c'est penser que l'action humaine est organisée et que c'est à partir du schème qu'il est possible de rendre compte d'un certain nombre de caractères de cette action : 1) elle est efficace, du moins quand elle s'appuie sur une réelle compétence : ce qui veut dire qu'elle atteint habituellement son but mais pas toujours sinon elle reposerait sur un algorithme ; 2) elle est reproductible : le schème une fois acquis va pouvoir être remis en œuvre un nombre illimité de fois ; 3) elle est adaptable ; il y a un compromis à trouver entre réussite-efficacité et ajustement aux circonstances ; 4) elle est intelligible et organisée, donc analysable. Le schème est fondamentalement dynamique dans la mesure où il doit gérer un incessant ajustement à la contingence des situations auxquelles il doit faire face.

Sur un plan plus analytique, Vergnaud précise les quatre « catégories d'éléments » qui constituent le schème, tous indispensables et liés :

- les buts et anticipations : ces buts et anticipations ne concernent pas que l'état auquel le sujet veut aboutir mais aussi les buts intermédiaires (ou sous-buts) et les évolutions de la situation. Le but peut être précis ou non, comporter plusieurs intentionnalités qui se juxtaposent, voire se contredisent (ce qui est souvent le cas dans les métiers relationnels). Les anticipations traduisent une capacité à imaginer un réel qui n'existe pas encore ;
- des règles de prise d'informations, d'action et de contrôle organisées simultanément et séquentiellement : ce sont elles qui engendrent la conduite, c'est-à-dire la suite des actions en situation. On les exprime habituellement sous la forme : si telles conditions ou circonstances...alors ...faire telle opération... Ces règles constituent la « partie générative » du schème, elles engendrent l'activité, la conduite mais aussi les inférences et les processus de régulation ;
- les inférences en situation qui sont nécessaires pour l'adaptation à la singularité. Les inférences sont ces possibilités qui font que les schèmes ne sont pas des stéréotypes mais permettent l'adaptation aux valeurs prises par les variables de la situation ;
- les invariants opératoires que Vergnaud nomme « les concepts-en-acte et les théorèmes - en-acte » qui permettent de prélever l'information pertinente et de la traiter. Les théorèmes en acte sont des propositions tenues pour vraies sur le réel, même s'ils restent totalement implicites. C'est la partie la « plus cognitive du schème » pour Vergnaud, la composante « épistémique » pour Vinatier (2009). La relation entre concepts et théorèmes en acte est dialectique, selon Vergnaud il n'y a pas de concept sans théorèmes et réciproquement.

Ces quatre composantes du schème permettent de comprendre la double caractéristique de l'activité, à la fois systématique et contingente. Dire d'une personne qu'elle est compétente signifie qu'elle est capable de faire face à une certaine classe de situations. Un principe essentiel à retenir : le sujet développe autant de schèmes que de classes de situations auxquelles il est confronté. De plus, un même concept peut être un élément de plusieurs schèmes et c'est cela qui fait qu'un sujet peut faire face à une situation nouvelle « en naviguant dans son répertoire de schèmes lorsqu'il ne dispose pas d'un schème tout fait et disponible » (Vergnaud, 1996, p. 285). Les schèmes « se développent en interaction les uns avec les autres et forment des répertoires qui s'adressent à des domaines variés de l'activité » (*Ibid.*, p. 284). Le développement des schèmes requiert souvent une durée longue de l'expérience et la confrontation du sujet à la variabilité des situations appartenant à une même classe.

Concevoir la pensée au sein de l'action en référence à Vergnaud c'est d'abord analyser et « débusquer » les connaissances qui se construisent au cours de l'activité et c'est aussi considérer que les schèmes ne prennent sens qu'en situation. La conceptualisation c'est

« l'identification des objets du réel, de leurs propriétés et de leurs relations, que ces objets et propriétés soient directement accessibles par la perception, ou qu'ils relèvent d'une construction » pour Vergnaud cité par Vinatier (2013, p. 22). Combiner apprentissage par l'exercice de l'activité et apprentissage de l'activité, c'est-à-dire en étant engagé *in situ* dans des situations et en mettant en place une analyse après coup peut représenter un espace pour cette construction du fait de la mise en mots de ce qui s'est passé pour un débutant-stagiaire avec la médiation d'un formateur, par exemple.

Synthèse

Afin de comprendre comment l'apprentissage peut advenir de l'exercice du travail en formation initiale, nous retenons l'importance de la spécificité de la dimension « didactique » présente dans la formation professionnelle que nous étudions : spécificité qui nous engage à nous référer à une théorie de l'activité humaine qui permette de penser à nouveaux frais les articulations entre savoirs formalisée et savoirs de l'expérience. Alors que nous centrons l'étude sur les questions relatives à l'apprentissage à partir de l'activité de sujets en situation de travail, nous retenons l'importance du couplage schème-situation qui permet d'accéder à une compréhension de l'organisation de cette activité avec le fait qu'un invariant appartient à la situation par son origine, et à la représentation du sujet par sa fonction (face objective et subjective).

Pour Vergnaud, il ne faut pas comme le fait Piaget chercher les invariants dans l'organisation générale de l'activité, mais dans les dimensions spécifiques des situations, car pour lui la première fonction de la connaissance est d'être opératoire, soit de permettre l'adaptation au réel. Il couple le concept de schème à la notion de situation, plus exactement à celle de classe de situations. Les invariants opératoires du sujet sont intimement liés au domaine d'action, au champ d'intervention dans lequel ils s'appliquent ; le couple schème-situation est indissociable et représente « la clef de voute » de la théorie de l'activité.

La connaissance est adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent aux situations. Ce qui permet d'envisager les relations entre la forme « prédicative » ou formalisée de la connaissance et celle opératoire en termes d'articulation, de maillage. Il est essentiel de considérer le caractère de la pensée comme à la fois « systématique et opportuniste », ce qui permet de comprendre cette fonctionnalité du schème qui permet au sujet de se situer, en termes de conduites relativement différentes, face à des situations qui sont toujours singulières. Ce qui dans le domaine professionnel que nous étudions est un élément particulièrement significatif. Nous rapprochons, les situations de l'activité d'ASS ou de formateur de terrain de celles du registre qualifié par Vergnaud où les connaissances sont des compétences ; autrement dit les domaines

professionnels où les situations sont complexes et où « il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite » (Vergnaud, 1996, p. 276). Déjà dans l'action on ne prélève qu'une petite partie de l'information présente, écrit Vergnaud, on en utilise une partie plus petite encore et de plus, dans la communication on est encore plus sélectif : on laisse souvent à autrui la charge de reconstituer, à partir de bribes d'énoncés et de rares énoncés complets, le sens des messages qu'on lui envoie. D'où sa formule « le laconisme des experts », à partir d'une constatation effectuée auprès d'ingénieurs de conception en aéronautique. Le concept de schème est lié à la notion de compétence (CF. Partie I, chapitre B.2) : la compétence d'un individu peut être définie par le fait qu'il est capable de faire face à une certaine classe de situations et de s'adapter aux besoins de la situation (*Ibid.*, p. 282).

Nous revenons sur la notion de situation dans le prochain chapitre et son importance pour comprendre le couplage avec le schème, afin de situer ce qu'elle recouvre pour le domaine professionnel que nous étudions.

Nous retenons aussi cette notion de développement sur la durée de l'expérience et l'intérêt majeur d'étudier dans le cadre d'une formation en alternance comment les schèmes se construisent en stage, et en particulier en deuxième année.

B. Une approche de didactique professionnelle de l'activité d'accompagnement des FT

Pour accéder à la compréhension de cette dynamique, il faut avoir accès à l'activité déployée par le stagiaire en situation et à l'activité déployée par le FT, pour mettre au jour la conceptualisation qui l'a générée. La théorie de Vergnaud permet de « descendre vers le cognitif », belle formule de Pierre Pastré (2011a) pour qualifier le renversement en question et, sans doute aussi, accéder à l'intelligibilité des activités professionnelles avec des outils conceptuels adaptés.

1. L'activité professionnelle et son analyse en vue de la formation

De nombreuses disciplines en sciences sociales ont généré, construit des théories ou approches de l'activité. Barbier & Durand (2003) les présentent sans prétendre à l'exhaustivité, au rang desquelles :

- la psychologie de l'activité qui s'intéresse à l'étude de l'activité langagière (Bronckart, 2004), l'apprentissage au sein de communautés de pratique (Lave & Wenger, *opus cité*, 1991) ou aux situations de travail (Clot, 1999) ;
- les sociologies de l'action qui étudient la logique des actions dont de Fornel & Quéré, (1999) ;
- le courant issu de la pragmatique en linguistique qui tente de rendre compte de l'activité langagière dans les circonstances de la vie quotidienne, professionnelle (Lacoste, 1991 ; Boutet, 2005) ;
- la philosophie analytique et la philosophie de l'esprit au rang desquelles le courant phénoménologique, soit les approches de phénoménologie cognitive de Varela, Thomson & Rosch (1992) ou d'herméneutique de Ricoeur (1985) ;
- l'ergonomie et la psychologie du travail, notamment dans la tradition dite de langue française avec la distinction établie entre activité prescrite et activité réelle²⁹ (Amalberti, de Montmolin & Theureau, 1991 ; Clot, *opus cité*, 1999, Leplat, 1997). « L'analyse psychologique du travail met en jeu trois notions essentielles : l'agent (opérateur, sujet, acteur), la tâche et l'activité. Analyser le travail c'est analyser les relations complexes et dynamiques entre ces trois polarités » pour Leplat (1997, p. 14).
- la psychologie du développement (Piaget, 1974b ; Vergnaud, 1996)

²⁹ Nous revenons précisément sur ces notions pages 110 à 112 du présent chapitre

Les méthodes d'analyse de l'activité, tout aussi nombreuses, s'inscrivent dans des courants de pensée spécifiques (approche historico-culturelle, psychanalytique, systémique, cognitiviste, socioconstructiviste, etc.) et prennent des formes diverses. Elles s'inscrivent dans des orientations théoriques diverses.

Notre étude concerne la formation à partir de l'activité au travail. Il est donc utile de situer « l'activité en question » en premier lieu par rapport à la notion de pratique. La pratique renvoie à un domaine professionnel déterminé aussi bien par des manières de penser, d'agir, de se situer dans le monde propre à un individu ou à un groupe professionnel référé à une culture, une éthique et déontologie, des méthodes et des techniques. Cette notion englobe donc des composantes individuelles et collectives « c'est à la fois l'ensemble des comportements, actes observables, actions, réactions, interactions mais elle comporte aussi les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne » (Altet, 2002, p. 87). La notion de pratique est une notion plus « englobante » qui relève de la manière de penser et de faire singulière d'un professionnel à travers des choix, des actions, des gestes, des stratégies et des procédures en rapport avec les valeurs et les normes d'un groupe.

Des dispositifs d'analyse de pratiques existent dans le domaine du travail social. Leurs orientations théoriques et méthodologiques et leurs objets privilégiés sont divers. Complémentairement à ces approches déjà fécondes pour développer la réflexivité, dès la formation initiale, nous interrogeons l'opportunité de penser une approche de type analyse de l'activité orientée didactique professionnelle, laquelle porte sur les processus de construction et de développement des compétences dans l'acception du terme retenue. Le terme d'activité correspond à des moments précis des pratiques, référés à des situations spécifiques dans le travail professionnel : activité d'accompagnement d'utilisateurs, activité de réunion, activité de rédaction d'écrits professionnels d'intervention, etc. L'analyse en didactique professionnelle ne porte pas sur la pratique d'un professionnel mais sur son activité dans une situation réelle de travail. Nous n'analysons pas la pratique d'accompagnement de formateurs de terrain mais leur activité dans une des situations de leur travail de formateurs : la situation d'entretien de *debriefing* à propos de situations relatives aux utilisateurs déléguées au stagiaire.

L'hypothèse générale de la DP est que l'activité humaine est organisée conceptuellement et donc porteuse du sens pour l'acteur : l'activité d'un sujet, quel qu'il soit, et dans quelque domaine qu'il soit situé, n'est pas réductible à ce qu'il fait en situation, à sa production. Toute activité professionnelle est porteuse d'une organisation, d'une logique propre à la personne concernée, qu'elle soit efficiente ou non. Nous présentons les notions et concepts principaux qui structurent la didactique professionnelle et qui ont orienté notre propre travail de recherche en développant davantage ceux qui ont été élaborés pour comprendre les activités professionnelles à dominante relationnelle.

1.1. La conception de l'activité humaine au « cœur » de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle s'est constituée comme un champ de recherche initié en France par Pastré (2011a) dans la filiation des travaux de Vergnaud (1996) avec l'objectif d'analyser et de comprendre comment les sujets construisent des compétences et se développent (ou non) dans et par l'expérience et en premier lieu l'expérience de travail. Ce champ s'est organisé scientifiquement en croisant un champ de pratiques, celui de la formation des adultes et trois courants théoriques : la didactique des disciplines, l'ergonomie de langue française et la psychologie du développement. Pastré et d'autres chercheurs comme Samurçay, Rogalski, Rabardel, Weill-Fassina ont initié³⁰ les premiers travaux de recherche de ce qui va devenir la didactique professionnelle en France. Pastré a opéré le passage des situations en didactique des mathématiques, domaine de Vergnaud aux situations professionnelles. Il adopte une approche anthropologique du développement humain dans et par le travail. Une de ses convictions premières est, comme il le dit lui-même, que le développement des humains ne s'arrête pas avec la fin de l'adolescence en référence à Piaget, et qu'il y a encore du développement possible au travail « dès qu'un humain agit, il apprend : des situations, des autres et de lui-même ». Avec la même conviction, il affirme que :

« tout dans le travail n'est pas source de développement, assurément ! Mais tout ce qui favorise l'intelligence au travail génère du développement » (Pastré, 2011a, p. 1).

Pastré prend position par rapport à l'évolution actuelle du travail qui produit parfois de nouvelles formes d'aliénation pour les humains. Pour cet auteur, intelligence au travail, rime avec organisation du travail non « perverse » et reconnaissance de soi. Nous partageons cette conviction. Cette question de la reconnaissance de soi au travail est une question « sensible » dans le domaine professionnel que nous étudions (I^{ère} partie).

L'analyse de l'activité en didactique professionnelle est un puissant instrument d'apprentissage. Elle est considérée aussi comme une base pour la conception de dispositifs de formation, et une source possible de l'amélioration de ceux-ci. Plus récemment, un second courant d'usage de ce courant de recherche consiste à former par l'analyse du travail dans une conception « analyse de l'activité ». Le développement des adultes au travail est historique et contingent et non pas linéaire comme Piaget a pu le décrire par rapport à celui des enfants, il est aussi « effectif et

³⁰ Le premier chapitre du livre de Pierre Pastré (2011a) permet de comprendre comment s'est structuré ce courant de recherche et comment il a évolué à partir de la didactique des disciplines, la psychologie cognitive et de l'ergonomie d'une part et des préoccupations de chercheurs qui essayent d'introduire l'analyse du travail dans la formation professionnelle. Il indique aussi comment il a retenu ce terme de didactique professionnelle (p. 12).

éminemment fragile ». Pastré se place non pas d'un point de vue cognitiviste, en se centrant sur un sujet épistémique mais d'un point de vue psychologique, en se centrant sur un sujet « capable » au sens de Rabardel (2005). Il se place ainsi « dans une théorie de l'activité, et non pas de la cognition ; ...même si la conceptualisation dans l'action y occupe une place centrale » (Pastré, *opus cité*, 2011a, p. 6 et 7). La notion de développement est liée à celle d'apprentissage, elle-même liée à celle d'activité au travail ou au sein de dispositifs de formation.

Orientée à l'origine vers des métiers industriels et techniques, la didactique professionnelle s'est employée à comprendre, dans une première période, les situations de travail caractérisées par des interactions homme-machine, puis les situations intégrées dans des environnements dynamiques (Rogalski et Samurçay, 1992) comme l'activité de coopération d'officiers sapeurs-pompier lors de la gestion des feux de forêts, par exemple. Un autre champ de recherches a été initié par Vinatier (enseignement) et Mayen (activités de service, accompagnement des personnes) et s'intéresse à des activités qui concernent des relations entre humains. Ce qui nécessite « des modifications profondes dans l'application de la conceptualisation dans l'action » Pastré (2011a, p. 202). Les modifications portent sur la prise en compte de « la co-activité de nature dialogale » présente par essence : le langage fait partie de l'interactivité et cette caractéristique requiert une inflexion dans l'analyse avec notamment la référence à une théorie linguistique tant sur le plan théorique que méthodologique, point sur lequel nous reviendrons plus loin dans le chapitre. Le concept même de situation prend un autre sens, ce sur quoi les travaux de Mayen et Vinatier portent et, enfin, la prise en compte de la relation à autrui introduit fondamentalement la question des valeurs (Schwartz, 1997) et celle du sujet-professionnel. Les dimensions de subjectivité et d'intersubjectivité doivent pouvoir être prises en compte dans l'analyse, ce sur quoi portent les travaux de Vinatier (2009, 2012, 2013).

1.1.1. L'analyse de l'activité en didactique professionnelle

L'analyse en DP ne porte donc pas seulement sur les comportements observables même si elle s'appuie sur les traces de l'activité mais sur les conceptualisations en situation et cherche à avoir accès aux schèmes mobilisés plus ou moins consciemment par l'acteur concerné (Vergnaud, 1996). Le renversement par rapport aux didactiques disciplinaires est situé au niveau de la « subordination entre connaissances et action : on passe d'un registre épistémique à un registre pragmatique ». Ce, en raison de la différence de buts attribués à l'action présente entre le champ scientifique et le champ professionnel (l'activité dans le champ scientifique est subordonnée à la production de connaissances, dans le champ professionnel la mobilisation de

connaissances est subordonnée à la production d'actions efficaces ou pertinentes). Les dimensions épistémologiques principales introduites par la didactique professionnelle sont :

« le concept de « pouvoir d'agir », caractéristique d'un « sujet capable » qui n'est pas réductible à un sujet connaissant ; et le concept de ressources qu'un sujet se construit (en les empruntant, en les apprenant à l'école ou au travail) pour mettre en œuvre son pouvoir d'agir » (Pastré, 2011a, p. 20).

« Pouvoir d'agir » et « sujet capable » font référence aux travaux de Rabardel (*opus cité*, 2005) qui renverse le rapport entre sujet capable et sujet épistémique en affirmant la subordination de l'activité de connaissances aux besoins d'action du sujet qui dit « je peux » (ou ne peux pas) avant « je sais » (ou je ne sais pas) ». Le sujet ne devient pas pour autant un sujet ignorant ni tout-puissant mais un être qui peut connaître des périodes de développement et, ou d'empêchement. Il y a, en revanche, au point d'aboutissement de ce renversement une centration sur le sujet qui agit, qui apprend, se développe. En corollaire de cette proposition, il y a l'intégration de la conception de Samurçay et Rabardel (2004) d'une double dimension présente dans l'activité : « l'activité productive » soit celle qui est mobilisée pour transformer le réel en situation et « l'activité constructive » par laquelle le sujet se transforme lui-même. L'intérêt de la didactique professionnelle étant d'explorer l'articulation entre apprentissage et activité, Pastré a retenu l'approche de Leplat en analyse du travail, congruente avec celle de Vergnaud en psychologie développementale.

a) De la tâche prescrite à l'activité

Leplat (2000) introduit entre le travail prescrit (les tâches à effectuer) et le travail réel (l'activité du sujet) la notion de dimension cognitive de la tâche et l'idée forte qu'il y a toujours plus dans l'activité que dans la tâche prescrite. L'activité est :

« ce que l'homme fait pour réaliser la tâche prescrite en même temps que ses propres finalités [...] l'activité s'inscrit dans un contexte ou un arrière-plan mental (par exemple d'alternatives non réalisées) dont elle porte la marque et qui contribuent à lui donner du sens » (Leplat, 2000, p. 11)

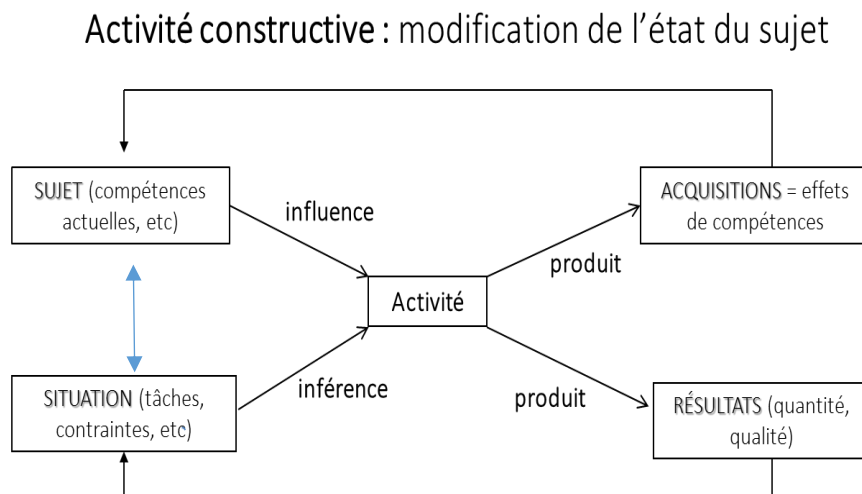
La tâche « c'est ce qui est à faire, le but qu'il s'agit d'atteindre sous certaines conditions » et l'activité « c'est ce que développe le sujet lors de la réalisation de la tâche : actes extériorisés, inférences, hypothèses, décisions, coloration subjective (fatigue, stress, plaisir, etc.) ». L'étude de l'activité ne peut se faire sans l'étude de la tâche, dont elle dépend mais elle dépend aussi des caractéristiques du sujet, « l'activité peut en retour contribuer à la définition de la tâche et à la transformation du sujet (Leplat, 1997, p. 33). L'activité déborde toujours la tâche. Pour l'auteur, on trouve donc une dimension cognitive mais aussi la trace du sujet dans l'activité quand il dit « l'agent ne fait pas que réaliser la tâche prescrite, mais il vise aussi par cette

réalisation, des buts personnels » (*Ibid.*, p. 34). Le « sens » des actions pour le sujet et la réalisation « de ce qui est à faire » sont donc consubstantiellement présents dans l'activité.

La notion de tâche³¹ se décline ainsi de plusieurs manières. Du côté du ou des prescripteurs on peut distinguer : a) la tâche prescrite soit les missions, les buts et les conditions explicitées dans les textes officiels (pour le domaine que nous étudions le code de l'action sociale et des familles, le référentiel métier, activités etc.) ; b) la tâche attendue soit la traduction des prescriptions générales et leur ajustement aux situations plus locales (fiches de poste, adaptation aux contextes institutionnels et socioéconomiques, etc.). Du côté du sujet il est utile de différencier c) la tâche (re)définie, autrement dit la représentation que s'en donne un professionnel en amont et en aval de sa réalisation ou encore l'inventivité dont il fait preuve pour la réalisation de la tâche prescrite ; d) la tâche effective, ce que le sujet accomplit, les résultats qu'il a obtenus, celle qui détermine son activité.

b) Le modèle d'analyse de double régulation de l'activité

Les travaux de Rogalski et de Leplat (2011) qui font aussi référence aux propositions de Samurçay et Rabardel (2004) ont abouti à l'élaboration du modèle d'analyse de « double régulation » de l'activité dont l'idée principale est que l'activité dépend du sujet et du contexte. Le schéma suivant rend compte de ce modèle :



Samurçay et Rabardel *People at Work* 2004, d'après Leplat (1997) et Rogalski (2007)

Figure 5 : Modèle d'analyse de « double régulation » de l'activité

Dans ce modèle de double régulation pour Rogalski (2007), il y a d'une part :

- la détermination de l'activité à la fois par la situation de travail et par les caractéristiques et états du sujet :

³¹ Pour le domaine professionnel du travail social, le terme de tâche est peu usité au profit de celui de mission plus englobant (plusieurs tâches présentes souvent simultanément en raison de la complexité des situations).

- du côté de la situation de travail : les prescriptions (programmes, objectifs), les propriétés des stagiaires, le contexte (les ressources mobilisables, les contraintes qui pèsent sur l'action) les conditions organisationnelles (attentes de collègues, direction, existence de groupes de formateurs, par exemple) ;
- du côté du professionnel : les compétences par rapport à l'objet et par rapport à la « formation », les représentations de son travail, l'existence d'un espace de liberté (ou non) qu'il se donne à lui-même, les valeurs, les intentions et les propriétés plus personnelles avec la notion de « gestion de soi » des émotions (anxiété ou plaisir au travail) dans la durée, et l'état plus local (le moment dans le parcours professionnel, ou le moment de la journée, parfois déterminant (tôt le matin, ou le vendredi à 17 heures).
- l'existence d'un double impact sur l'objet et sur l'acteur lui-même ce dont rend compte le schéma. Ces effets en retour pouvant modifier ou renforcer l'activité, soit dans le moment même de l'action soit à plus long terme :
 - effets sur le rapport des sujets (stagiaires) aux situations ;
 - effets sur plusieurs dimensions : cognitive, le FT apprend du stagiaire et de son action, physique et physiologique en termes de fatigue, émotionnelle avec les notions de plaisir ou d'insatisfaction. Les effets produisent de nouvelles conditions et modifient la valeur de certains déterminants (ou variables).

L'analyse « se complique » écrit Rogalski (2007) du fait que l'objet d'action du professionnel est évolutif, et il concerne d'autres humains qui ont leurs préoccupations propres. Le « pouvoir d'agir » du stagiaire est « toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en transformant les potentialités en pouvoir » (Rabardel, 2005, p. 19), il peut se développer dans l'après-coup d'une première actualisation du fait de l'analyse réflexive. L'activité constructive n'a pas le même empan temporel que la première qui s'arrête quand l'action se termine. Elle peut se prolonger au-delà de l'activité productive quand un débutant-stagiaire « revient » après coup sur ce qu'il a fait avec l'aide d'un formateur ou d'un tuteur. Conception sur laquelle nous revenons quand nous présentons nos choix méthodologiques et la notion de « *debriefing* » empruntée à Pastré (2011a).

Les situations de travail et les activités qui s'y déploient se retrouvent au cœur des relations didactiques et pas seulement les connaissances que le sujet peut aussi y mobiliser. Il nous faut préciser davantage ce que recouvre la notion de situation.

c) Le couplage conceptuel schème- situation

D'une manière générale, la notion de situation fait l'objet d'une littérature abondante et de nombreuses définitions. Lenoir & Tupin (2011) précisent qu'à l'origine du terme, le latin

médiéval *situatio* signifie concrètement, « être placé dans un lieu » ; puis au XVIIe y est associée une valeur abstraite soit « la disposition morale d'une personne » et ensuite « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve et des relations avec son milieu ». Cette notion a acquis le statut de concept pour ces deux auteurs dans le domaine des didactiques³² des mathématiques sous l'influence de Brousseau (1986) et de Vergnaud (1994) mais si elle est mobilisée dans d'autres disciplines (sociologie, anthropologie, didactiques des langues, sciences sociales et humaines, didactique professionnelle, sciences de l'éducation) elle n'y fait pas consensus et revêt des sens pluriels.

La notion de situation

La notion de situation en didactique professionnelle occupe une place centrale en ce sens qu'elle peut être définie comme la fin, la source ou le moyen de la formation. Elle occupe même une place de plus en plus importante : à travers « les situations professionnelles visées et analysées, les situations pédagogiques données à vivre ou « orchestrées, les situations simulées et/ou évaluées » selon Tourmen (2014, p. 17).

Elle se présente différemment selon que l'on se situe en didactiques des mathématiques ou en didactique professionnelle. Dans le premier cas, par exemple « c'est le problème qui est premier et la situation a pour fonction d'exemplifier le problème posé et de lui donner un sens ». Dans le deuxième et notamment pour les professions complexes comme l'enseignement ou le travail social, c'est la situation qui est problématique et qui pose problème « c'est parce que la situation révèle un problème qu'elle devient un moment d'apprentissage et l'opérateur maîtrise la situation en la transformant en problème à résoudre » (Pastré, 1999a, p. 26-29).

« Une situation est un environnement expérimenté » pour Mayen citant Dewey (1968). Découle de cette proposition l'idée d'interaction entre l'environnement et la personne formulée ainsi « avec quoi et par quoi ou encore avec quel environnement et par quel environnement une personne a-t-elle ou fait-elle une expérience ? » (Mayen, 2012a, p. 64). Une situation peut être définie comme une « forme de vie », au sens de Bruner, (1990, cité par Mayen, *Ibid.*, p.64) soit un scénario structuré par des règles, sociale et finalisée. Le scénario se déroule dans un espace avec ses buts et ses objets.

« ...ces formes de vie sociale que sont les situations de travail sont construites délimitées, leurs fonctions sont définies. Elles sont des unités matériellement et socialement circonscrites du moins relativement, faites de propriétés également

³² Grâce aux quatre grands référentiels théoriques : théorie des champs conceptuels, théorie des situations, dialectique outil-objet, théorie anthropologique du didactique (Vergnaud, 1992, 1996 ; Brousseau, 1986 ; Douady, 1986 ; Chevallard, 2003).

relativement stables et identifiables et elles peuvent être expérimentées par des individus différents » (Mayen, 2012a, p. 64).

La définition reprend les composantes de la première partie de celle de Pastré et si l'on se réfère à la définition de Dewey *supra*, on retrouve l'idée de l'interaction acteur-environnement avec pour l'auteur, une accentuation sur ces caractéristiques « agissantes ³³ » de l'environnement qui font situation, c'est-à-dire « qui agissent sur l'activité de ceux qui y sont engagés ». Il y a un lien fort avec ce que Goffman propose dès 1975 « la notion de situation comme une forme typique et stabilisée d'environnement organisant *a priori* l'action qui doit, à un moment ou un autre, venir s'y dérouler ».

Depuis plusieurs années, des auteurs soutiennent l'idée selon laquelle une compétence se mobilise à l'intérieur d'une « famille de situation » (Beckers, 2007). Certains parlent de « classe(s) de situations (Vergnaud, 1996 ; Samurçay & Pastré, 2004 ; Pastré, 2011a) ou de « configurations de situations » (Barbier & Galatanu, 2000 ; Durand, Saury & Sève, 2006 ; Vinatier, 2009). Ces dénominations traduisent des conceptions différentes des rapports entre les sujets et le monde, ici professionnel avec par exemple une ligne de débats entre une définition phénoménologique pour certains, une définition plus « positiviste » pour d'autres, « la situation » est une notion centrale quand on s'intéresse à la formation mais une notion non consensuelle. Les débats portent en particulier sur deux questions : 1) la définition du périmètre spatio-temporel de la situation et son rapport au(x) contexte(s). 2) le « double mouvement dialectique qui relie face subjective et face objective de la situation, représentation et action de la situation » (Lenoir & Tupin, 2011, p. 6).

Nous associons les propositions de Lave, en anthropologie de l'éducation (1988) qui distinguent deux notions pour qualifier le « contexte » dans la relation entre situation et activité.

- Sous la forme d'*Arena* qui fait référence à la dimension objective du contexte, c'est-à-dire à ses contraintes qui existent indépendamment de toute action, de tout positionnement d'un quelconque acteur ; contexte spatio-temporel situé (social, culturel, économique, institutionnel, etc.). Certains auteurs parlent d'environnement et d'autres de milieu.
- Sous la forme de *Setting* qui fait référence à la dimension subjective du contexte, c'est-à-dire la situation vécue par l'acteur et construite par son activité. Elle est colorée par la subjectivité des acteurs et ce qu'ils en retiennent.

³³ Nous précisons *infra* les propositions de Léontiev, concernant ces caractéristiques agissantes qui permettent de définir ce qui fait situation à propos desquelles Mayen (2012a, p.64) dit fort justement qu'une partie peut rester méconnue par les acteurs pourtant concernés à différents titres (professionnels ou encadrants).

Engagés dans le même « *arena* », deux acteurs construisent des « *settings* » différents. Il y a des propriétés en tant qu'« *arena* » qui confèrent à la situation cette forme stable et typique mais qui pour autant ne déterminent pas totalement l'activité qui peut s'y dérouler en fonction du « *setting* » construit. Une situation est donc à la fois déterminée et créée par les jeux d'acteurs. L'expérience est singulière y compris quand deux sujets sont confrontés à une même situation d'où les différences interindividuelles.

Cette notion de situation est proche de l'acception de de Fornel & Quéré (1999) qui donne toute son importance à la dynamique des interactions entre l'agent-professionnel et l'environnement qu'il soit physique ou culturel. Dans cette acception, « parler, agir, penser, raisonner, s'informer, explorer l'environnement, délibérer, etc. », sont à la fois des activités situées et des activités engagées par un sujet singulier dans une situation toujours singulière. Nous retenons la définition suivante de la situation : par situation on n'entend pas seulement un cadre ou un univers mais quelque chose qu'il faut maîtriser et transformer. Elle est donnée par l'extérieur (identification des buts et ressources, contraintes) en même temps qu'elle est créée par le sujet en interaction avec un autre sujet. L'importance de s'appuyer sur le point de vue de celui qui y est situé, pour l'analyse, apparaît de nouveau.

Chaque emploi serait constitué de « classes de situations prototypiques ou caractéristiques », d'autres pouvant être annexes ou connexes (Mayen et *al.*, 2010, Tourmen, 2014). Ces situations sont nommées « situations génériques » d'un champ professionnel. Il est important de pouvoir :

- les caractériser d'abord et, sur ce point, les référentiels métiers peuvent être des sources intéressantes, mais c'est insuffisant ;
- mettre en évidence ensuite les caractéristiques agissantes de ces situations (notamment les variables essentielles) et pour cela, la porte d'entrée se trouve dans l'activité des sujets. C'est auprès des professionnels du domaine qu'il importe de se tourner pour caractériser ces situations génériques.

La situation didactique

Dans notre domaine d'étude, le « problème » ne peut être prédéfini par le formateur : la question didactique se pose en des termes totalement différents. C'est la situation qui est problématique et qui pose le problème. La distinction est d'importance car on peut considérer que dans le cadre de cette formation professionnelle et plus particulièrement en stage, les situations sont des situations du travail qui ne sont pas didactiques en première instance. Dans ces situations d'interaction « homme-situation humaine », le stagiaire est confronté à la complexité, la globalité, la diversité, l'incertitude, les aléas, les tensions ; situations au sein desquelles l'application de règles ou de procédures ne suffit pas le plus souvent.

Pour qualifier une situation didactique nous faisons référence à la définition qu'en donne Brousseau (1986). Il s'agit d'une situation « où l'on peut repérer un projet social de faire approprier par un élève un savoir constitué ou en voie de construction » : cette situation associe l'environnement de l'étudiant-stagiaire, celui du formateur et le système de formation en alternance. À cette notion de situation didactique, Brousseau associe celle de « dévolution » qu'il définit comme « l'acte par lequel l'enseignant [le formateur] fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation apprentissage (a-didactique) et accepte lui-même les conséquences de ce transfert », d'où la notion de « contrat didactique ». Il s'agit donc pour le formateur de repérer les variables didactiques qui provoquent des adaptations, des réadaptations, des régulations susceptibles de faire avancer la construction des savoirs. Il sera particulièrement intéressant de comprendre comment les formateurs de terrain ASS font avec cette composante dans le « contrat didactique » qu'ils tissent avec les stagiaires.

1.2. Les outils conceptuels de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle

L'évolution du cadre théorique de la didactique professionnelle est perceptible à travers l'introduction successive de différentes conceptualisations qui rendent compte de la recherche des invariants opératoires de nature conceptuelle dans des activités de type industriel (plasturgie, centrale nucléaire). Pastré a identifié des « concepts pragmatiques », genre particulier de « concepts-en-acte », a proposé une modélisation analytique de la structure conceptuelle d'une situation et, enfin, de ce qu'il a nommé le « modèle opératif » de l'acteur (2011a). La didactique professionnelle depuis son origine élabore des concepts qui permettent de caractériser les opérations mentales, de « l'esprit » à l'œuvre dans l'activité et plus récemment d'approcher conceptuellement la place de la subjectivité dans le travail.

1.2.1. Les concepts pragmatiques

Les concepts pragmatiques ont un rôle essentiel dans l'adaptation des professionnels à des situations inédites et sont caractéristiques d'une situation professionnelle pour laquelle ils organisent l'action efficace « tout le monde sait de quoi on parle ». Ils deviennent représentatifs d'un champ professionnel « un conducteur de presses à injecter ne mobilisera pas les mêmes concepts pragmatiques [...] qu'un agriculteur cultivant du blé, un médecin ou une assistante sociale » (Pastré, 2007, p. 93). L'auteur a défini quatre propriétés génériques du concept pragmatique :

- le concept pragmatique sert à fonder le diagnostic de situation. Sa fonction n'est pas de décrire un état de l'objet mais c'est un organisateur de l'action. À ce titre, au concept

pragmatique est associée la notion « d'indicateurs souvent perceptifs » qui permettent d'attribuer une valeur au concept. Le diagnostic repose sur le prélèvement en situation de ce qui est essentiel comme informations et en même temps sur la mise en relation (puis sur l'attribution de signification) entre indicateurs et concept ;

- le concept pragmatique se construit dans l'action. Pastré fait un rapprochement entre ce concept et les « concepts quotidiens » de Vygotski (1934/1997). Point sur lequel nous revenons lorsque nous présentons les caractéristiques spécifiques des activités à « dominante relationnelle » ;
- il fait néanmoins l'objet « d'une transmission ». Pastré a constaté que dans les ateliers de plasturgie on « parle » du concept de bourrage, on « montre » quand bien même on ne définit pas. « Il est transmis entre les anciens et les novices » mais cela ne suffit pas car il faut encore qu'il soit construit en propre par le sujet (ici le stagiaire débutant)
- il est fonction, bien sûr, de la ou (les) tâche (s) présente (s) ;
- le quatrième élément concerne les stratégies des acteurs qui peuvent être différentes selon leur degré de conceptualisation, formateur ou stagiaire (Pastré, 2011a, p. 176, 177).

Les recherches effectuées ont permis à Pastré de mettre en évidence des cas où les concepts qui servent à orienter l'action n'ont pas leur origine dans l'action elle-même, mais sont des concepts techniques ou scientifiques (conduite de centrale nucléaire), ils sont alors « pragmatisés » par transformation en concepts organisateurs de l'action (*Ibid.*, p. 175). Les concepts pragmatiques sont présents de deux manières, comme les invariants opératoires de Vergnaud : ils sont présents dans la situation au titre de dimensions du réel (face objective), ils sont présents dans la représentation des acteurs dans la sélection qu'ils opèrent pour l'action (face subjective). Cette nouvelle élaboration a amené l'introduction de la notion de structure conceptuelle d'une situation qui rend possible la mise en évidence des dimensions d'invariance de l'organisation de l'action, au-delà des particularités des situations et des contextes, et qui permet pour une classe de situation de comprendre celle-ci.

1.2.2. La structure conceptuelle de situation

Pastré a défini ainsi la structure conceptuelle de situation (SCS) « elle désigne l'ensemble des concepts organisateurs d'une situation, qu'ils soient d'origine pragmatique ou scientifique, dont la fonction est de permettre à un acteur de faire un diagnostic de la situation, en prélevant l'information pertinente, et ainsi d'orienter son action » (Pastré, 2008, p. 12). Le repérage de la SCS permet de comprendre comment l'activité peut s'organiser conceptuellement. La SCS comprend 4 éléments : 1) les concepts organisateurs de l'action dans une situation tels que

définis plus avant, la partie la plus conceptuelle de la structure ; 2) les indicateurs (observables naturels ou instrumentés) qui permettent d'évaluer la valeur des concepts dans une situation particulière (relations de signification entre indicateurs et concepts) ; 3) l'ensemble des classes de situation qui peuvent être appréhendées à l'aide de chaque concept, « dans la plupart des cas les classes de situation sont saisies de façon empirique et vont varier selon les critères que l'on va retenir ». Tous les gens qui agissent constituent empiriquement des classes de situation pour bien orienter leur action, pour Pastré, à chaque valeur du ou des concept(s) organisateur(s) on peut attribuer une classe de situation ; 4) les stratégies attendues de la part des acteurs.

La « tâche prescrite » peut fonder la SCS dans les situations où elle est suffisamment précise, ce qui n'est pas toujours le cas et, en particulier, dans les situations qui constituent le domaine professionnel que nous étudions. Dans ce type d'activité, le professionnel conserve l'initiative du mode opératoire adéquat même si le but de l'action est indiqué dans prescription. Ce qui veut dire qu'il peut y avoir plusieurs modes opératoires et il est donc possible d'envisager que des professionnels ne mobilisent pas exactement les mêmes concepts organisateurs pour atteindre un même but. La structure conceptuelle de la situation est alors ce qui est commun à tous les professionnels du domaine possédant une pratique adéquate. La manière dont un acteur s'approprie cette structure correspond à son « modèle opératif (MO) » dernier concept construit par Pastré (le MO peut être complet ou incomplet, empirique ou mobilisant des concepts, autrement dit adossé à un modèle cognitif). Quand les prescriptions sont faibles, il est davantage fait appel à la subjectivité du professionnel pour se représenter la tâche, la (re)définir et pour cerner les contraintes et les potentialités d'une situation Cette incomplétude, ce décalage se retrouve en particulier pour un débutant.

1.2.3. Le modèle opératif des acteurs

Pastré insiste sur le caractère adaptatif de la conceptualisation dans l'action qui dépend de la nature des tâches, notamment leur complexité, et de la compétence des sujets qui y font face (experts, professionnels, débutants) : il introduit l'expérience des sujets comme composante à part entière du modèle opératif. Le concept de modèle opératif peut être rapproché de ce que Savoyant (1979, 2005) a nommé « la base d'orientation ou (BO) » en référence aux travaux des psychologues russes Léontiev (1976) et Galpérine (1966) qu'il a contribué à faire connaître en France. Galpérine distingue trois fonctions ou phases constitutives du modèle d'organisation cognitive qui structure l'activité en situation : 1) l'orientation soit la phase préparatoire à l'exécution où le sujet élabore en fonction de la tâche, le modèle de la situation qui servira de base au déroulement de son activité. La BO est définie

comme « un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et des transformations successives, plus toutes les indications dont se sert le sujet pour exécuter l'action » (Galpérine, 1966, cité par Savoyant, 2005) ; 2) l'exécution décrit la manière dont l'activité est réalisée pour assurer les transformations entre état initial et final ; 3) le contrôle constitué par les opérations qui assurent l'observation du déroulement de l'action, des opérations d'orientation et d'exécution. Ces trois fonctions se retrouvent dans toute activité, la fonction d'orientation est essentielle et souvent la plus implicite.

Les composantes du modèle opératif sont : 1) le degré de fidélité à la structure conceptuelle de la situation, 2) la mobilisation d'un « genre professionnel » au sens de Clot (1999), 3) l'expérience propre du sujet qui peut orienter différemment ses stratégies. On a, là, le modèle opératif « élargi » (Pastré, 2011a, p. 189). La variation entre deux modèles opératifs pour des professionnels expérimentés peut alors se comprendre par la différence d'expériences. L'analyse de l'activité peut prendre deux orientations différentes : soit à partir de la structure conceptuelle et des stratégies des acteurs, soit en partant directement du modèle opératif en identifiant ce qui relève de la SCS, du genre professionnel et de l'expérience.

Ces outils conceptuels ont été élaborés majoritairement pour rendre compte de l'organisation de l'activité d'acteurs dans des situations de travail de type homme-machine, ou situés dans des environnements techniques dynamiques. Ils requièrent des aménagements quand les situations du travail concernent des interactions verbales entre humains.

2. L'adaptation de la didactique professionnelle pour les métiers à dominante relationnelle

La démarche d'analyse a nécessité des adaptations pratiques et/ou théoriques, pour les activités où se retrouvent en « dominance » des interactions humaines. La notion de « dominance » indique qu'il y a du technique, du relationnel, du gestuel dans de nombreuses activités professionnelles. En revanche, la « dominance relationnelle » est à considérer pour elle-même, « quand agir c'est parler », en raison des modifications substantielles qu'elle introduit en termes de co-activité et non pas d'activité, d'interactivité de nature dialogale, pour ce qui va être notre objet d'étude, et en termes de situation. Ces modifications qui portent sur plusieurs dimensions spécifiques orientent différemment et élargissent le processus de conceptualisation pour le sujet au travail et donc pour l'analyse de « l'activité ». Pour l'enseignement, par exemple :

« il faut recourir [...] (aux) ouvertures qui permettent de faire bouger l'articulation entre analyse de l'activité et analyse de la tâche. On peut commencer par reconstituer, sous forme d'intrigues, des épisodes critiques de l'interactivité du maître et des élèves. [...]

Appliquer la démarche d'analyse des environnements dynamiques de Rogalski (2005).
[...] Transposer l'analyse de Valot concernant les activités discrétionnaires. Et enfin
l'analyse des interactions entre enseignant et chaque élève. » (Pastré, 2008, p. 17)

Pastré mobilise le concept d'intrigue de Ricoeur (1983, 1985) qui reflète la double dimension du temps et de l'histoire : une dimension épisodique et une dimension d'intelligibilité. La mise en intrigue d'un évènement se fait souvent par l'intermédiaire de sa narration et en permet la compréhension. Quand un acteur analyse son activité, il passe progressivement du vécu au récit, du récit à l'intrigue, de l'intrigue à une généralisation éventuelle. Nous avons pu mettre en évidence que cette capacité à mettre en intrigue leur activité en situation était un élément déterminant pour l'évaluation des compétences des étudiants ASS en fin de formation lors de jurys de présentation de « situations sociales » (Ollivier, 2003).

Pour envisager les adaptations à notre domaine d'étude, le travail social, plus spécifiquement celui des assistants de service social nous nous référons principalement aux travaux de Mayen (1999, 2002, 2007) et de Vinatier (2002, 2009, 2013) en ce qu'ils nous permettent de prendre en compte les dimensions spécifiques de ces situations « dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre » formulation de Mayen (2007) qui concernent les domaines comme ceux des services, de l'enseignement, de la formation, du soin, du travail social, etc.. Nous rajoutons comme Vinatier (2009, 2013) « dans lesquelles [situations] le travail consiste à interagir avec un ou des autres ». Ce, aux fins d'aborder différemment le travail, l'analyse de l'activité et la conception des formations y afférentes. Le fait d'élargir le cadre initial d'analyse permet ainsi d'accéder à la compréhension et au sens de l'activité de l'acteur comme dans toute démarche en didactique professionnelle.

Dans la combinaison que proposent les formateurs de terrain entre apprentissage par l'exercice de l'activité et apprentissage de l'activité, Il est important de comprendre les relations entre travail, apprentissage et formation à partir de l'usage et des potentialités d'usage théorique et pratique de la notion de situation (Mayen, 2012a). Nous considérons ensuite les caractéristiques spécifiques aux situations d'interactions humaines adaptées au domaine professionnel de l'étude.

2.1. Les dimensions spécifiques des situations

Une définition analytique de la situation a été formalisée par Mayen qui distingue six composantes qui « forment ce qui est littéralement, à apprendre d'une part, ce qui peut engager et étayer de l'apprentissage, d'autre part » :

- une propriété fonctionnelle : ce à quoi elle sert dans le champ des activités sociales et professionnelles et pour celui qui s’y engage par choix et /ou par obligation. Les situations s’inscrivent dans des processus et cadres organisationnels plus vastes et se situent dans certaines relations de dépendance (statuts, rôles, rapports sociaux, attentes de résultats et de produits matériels ou non) ;
- la situation est organisée autour de tâches à réaliser, de buts à atteindre et de prescriptions plus ou moins précisément définies : ce sont des composantes « agissantes » à connaître et avec lesquelles il faut trouver des moyens d’agir ;
- les tâches ou buts portent sur des objets ou des phénomènes, sur des systèmes d’objets et de phénomènes sur lesquels il faut intervenir pour les transformer, pour les maintenir en l’état, pour accroître ou réduire leurs effets ;
- la réalisation de ces tâches est déterminée par certaines conditions : espaces matériels et institutionnels, physiques, techniques et sociaux, organisationnels. Souvent ces éléments sont rapportés aux contextes d’action, or ce sont aussi des composantes mêmes des situations et ce avec quoi les sujets doivent apprendre à agir ;
- la situation est organisée par des règles explicites à caractère réglementaire ou non, ou implicites, plus ou moins impératives au rang desquelles les règles déontologiques, etc. ;
- elle comporte des systèmes d’instruments pour intervenir, orienter les actions d’intervention matérielle sur le monde et pour orienter la pensée et les émotions. Des « jeux de langage » au sens de Wittgenstein (1969, cité par Bronckart, 2004, p. 20), des modes d’action sont requis, sont plus ou moins impératifs ou ouverts ;
- la situation met en présence d’autres personnes, qui occupent des statuts, et des positions, ont des fonctions à assumer, des tâches à réaliser, des types et niveaux de compétence propres. D’où un système de relations sociales dans lequel les participants à la situation ont à s’insérer et au sein duquel des activités de coordination et de coopération sont nécessaires. (Mayen, 2012a, p. 65).

Ceci est particulièrement présent pour les situations à dominante relationnelle où la dissymétrie est constitutive des situations, qu’ils s’agissent des situations qui concernent les ASS et les usagers, ou les situations entre les formateurs-professionnels et les stagiaires –débutants. La notion de « caractéristiques agissantes » de Léontiev (1976) désigne ainsi « tout ce qui affecte ou peut affecter, directement ou indirectement l’activité de celui qui agit avec elle et tout ce qui peut être affecté par l’action de celui-ci » pour Mayen (2012a). Il s’agit de la part agissante de l’environnement professionnel avec lequel ce même professionnel est en interaction et qui va

influer sur son activité. On peut parler des contraintes ou des « nécessités externes, mais aussi de ce qui résonne pour une catégorie de personnes ou une personne singulière ».

2.1.1. Les caractéristiques agissantes spécifiques

Les analyses conduites dans les domaines professionnels comme l'enseignement, le travail social, la santé avec une orientation de didactique professionnelle (Vinatier, 2002, 2009, 2013 ; Mayen, 2007, 2012 ; Piot, 2010) mettent en exergue des caractéristiques spécifiques aux situations qui mobilisent l'activité des sujets-acteurs :

- le fait que certaines situations présentent une « familiarité trompeuse » avec des situations quasi domestiques, ou de la vie courante (demander un renseignement, aider à trouver une maison de retraite, etc.). Pour leur analyse, il convient de ne pas rester aux traits de surface mais de distinguer les « caractéristiques agissantes » précédemment définies. Vinatier développe l'idée que dans ce type d'activité, les modes d'action experts sont le plus souvent « contre-spontanés » : ils sont différents des modes d'action ordinaires construits dans l'expérience de la vie (exemple dans le domaine du travail social : le fait de remplir un dossier administratif pour ou avec une personne et ce que l'on connaît tout un chacun dans sa propre vie « d'administré »). Il est important d'avoir à l'esprit que « la construction et le développement des schèmes supposent alors au moins autant de ruptures que de continuités » (Mayen, 2007, p. 54) car c'est en fonction des premières constructions élaborées que doivent s'opérer, si de besoin, les réadaptations ;
- il s'agit d'une co-activité ou plutôt d'une interactivité entre deux personnes poursuivant des buts propres. L'une agit dans un monde professionnel et l'autre dans un monde non-professionnel (lequel autre, pourtant, a une influence sur l'activité du professionnel) d'où une nécessaire réorganisation du point de vue, des méthodes, etc. L'activité du professionnel est orientée par, pour et avec l'utilisateur qui collabore plus ou moins à la construction de l'objet de l'échange (Vinatier, 2009) ;
- une conception spécifique du langage et de « l'activité langagière » car, dans beaucoup d'activités « on parle et on se parle », mais l'essentiel de l'action, ici, est d'ordre langagier. Si l'on considère que parler c'est agir, et que ce n'est pas « seulement un accompagnement de l'action » dit Mayen (2007a), alors l'analyse du travail doit intégrer cet aspect. Boutet (2005) clarifie ainsi les liens entre parole et travail et distingue les situations qui relèvent de : la parole sur le travail, la parole dans le travail et la parole comme travail où le langage réalise l'action. Les actes de langage y constituent les actes de base du travail. Vinatier précise que « les interactions verbales sont orientées par un objet et en fonction des

interlocuteurs en présence » (Vinatier, 2009, p. 26) ce qui amène nécessairement à aborder un autre registre de conceptualisation de la situation par les acteurs, soit la négociation intersubjective des places. Car l'objet des échanges procède d'une élaboration interactionnelle où « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant », formule de Kerbrat-Orecchioni (2001) où chacun des inter actants influence l'autre, « parler, c'est agir et interagir ». Nous abordons de manière plus précise cette dimension dans le chapitre où nous développons les outils d'analyse retenus des interactions verbales.

Dans les métiers relationnels, les situations sont méconnues parfois trompeuses et problématiques. Elles sont complexes, situées dans des environnements dynamiques au sens de Rogalski (2005), elles peuvent évoluer indépendamment des actions du professionnel, du fait de l'utilisateur ou de l'apprenant ou de l'environnement et la dimension relationnelle est déterminante (Vinatier, 2009). Leur complexité relève de plusieurs facteurs : la singularité (elles ne se répètent jamais à l'identique), l'incertitude en raison de la co-activité, l'imprévisibilité, l'extensivité et la variabilité (nécessitant une approche multi référentielle, un empan temporel à considérer au-delà de l'ici et maintenant), la présence de risque pour Woods (1988) et de conflits potentiels de normes et de valeurs, Schwartz (1997).

2.1.2. Le rapport du sujet à la situation

Il est utile de s'adosser aux travaux de Rogalski (2007) pour étudier l'activité de débutants dans les situations cœur de métier ASS. Pour cette auteur(e) il est important de distinguer complexité et difficulté d'une situation. La notion de complexité peut être réservée aux caractéristiques intrinsèques des situations (la quantité de variables à prendre en compte, leurs relations, les concepts à mobiliser, les risques...). Les caractéristiques attribuées aux situations d'interactions humaines, permettent de les qualifier de complexes. Cette qualification procède aussi du fait des processus de conceptualisation que ces situations mobilisent. Pour Savoyant (2005), par exemple, les savoirs de la tâche n'orientent pas directement l'activité pratique, pour cela ils doivent se transformer en savoirs d'activité. Il ne suffit pas de connaître ou d'avoir vu faire pour pouvoir élaborer soi-même l'action.

La notion de difficulté ou de simplicité renvoie pour Rogalski au rapport sujet-situation. Ainsi, une situation d'une même complexité peut relever de degrés de difficulté différents pour des sujets ayant des niveaux de compétences eux aussi différents. Comme la transformation des compétences d'un stagiaire (ou plus exactement la montée en compétence d'un stagiaire) va se développer à partir de l'activité engagée dans les situations de métier proposées en réel, et par la médiation du formateur ensuite, il est particulièrement intéressant de comprendre comment

les formateurs de terrain se représentent le panel des situations de leur travail, et d'autant plus quand ils les délèguent aux débutants-stagiaires.

2.2. L'objet ou les objets de la co-activité dans les situations du travail ASS

L'objet ou les objets de cette co-activité change(nt) fondamentalement par rapport à une situation homme -machine. Lorsqu'il est question d'activité de « service social » comme aider, accompagner sur les plans économiques, relationnels, éducatifs, faire un budget, remplir des dossiers administratifs : que dire de l'objet ou des objets en « jeu » ? Un même objet qu'il soit « matériel ou symbolique » correspond à deux objets différents pour les deux acteurs et cette dualité se « joue » en situation d'interaction. L'objet du travail est un objet technique et de vie pour la personne. Par exemple, l'objet « aide financière ou matérielle », l'argent ou l'aide en nature (alimentation, vêtements, etc.) peut être considéré sous un angle technique (administratif, juridique, économique) ainsi le quotient familial, le « reste à vivre », le seuil de pauvreté, le barème d'éligibilité à telle ou telle aide sont des « notions objectivées » qui renvoient à la matérialité de l'aide. Celles-ci peuvent d'ailleurs être saisies hors de toute action. Or, l'aide financière ou en nature représente pour l'utilisateur « un objet pour le moins d'usage, voire de vie ». La dimension éthique est très présente. Ceci a des impacts forts en termes d'enjeux des interactions entre professionnels ASS et usagers : enjeux redoublés par le fait que « le rapport à l'argent ou aux conditions de vie » concerne aussi bien l'utilisateur que le professionnel par rapport à chacun d'entre eux, et se jouent dans leurs interactions à leur propos.

Dans ce type d'interaction, en effet, se jouent les rapports intersubjectifs (présentation de soi, « honteux, gêné » ou « agressif, coopératif ») où les « faces » au sens de Goffman (1973) sont fortement en « jeu », ainsi que la question des valeurs et du rapport aux normes et donc le sens que le professionnel attribue à son travail (pôle culturel, place de l'argent et de l'assistance). L'organisation de l'activité requiert de prendre en compte « les besoins/attentes de la personne » (l'élève pour Vinatier, la personne âgée pour Mayen). Cette dimension de l'activité peut se trouver en conflit avec l'application des règles (de la prescription par exemple) ou avec le fait qu'il ne suffit pas d'appliquer des règles, et aussi avec la nécessaire prise en compte de l'intersubjectivité qui interfère lourdement dans les échanges (Vinatier, 2009). Cette orientation vers l'autre (à propos d'un objet) ne suffit pas, il y a négociation avec cet autre. Cette prise en compte dépend de l'interactivité langagière. La situation d'interaction se construit par la collaboration (ou non) des acteurs *in situ* et elle mobilise les connaissances des deux acteurs : « tout peut y bouger de ce fait ». Il convient à la fois pour un professionnel de garder le fil de l'objectif de l'action tout en restant disponible aux réponses et ou réactions de l'interlocuteur

et donc de rester ouvert à ce qui peut apparaître dans les échanges. Il ne suffit pas « de savoir quoi faire mais savoir quand le faire » (Pastré, 2011a) et nous, nous rajoutons comment le faire et, parfois aussi, savoir ne rien faire.

L'activité du sujet-professionnel est en grande partie « discrétionnaire ». Les trois grandes caractéristiques de Valot (2006, cité par Pastré, 2011a, p. 204) sont présentes : a) il y a obligation de résultats sans certitude de moyens ; b) la gestion des écarts entre résultats et moyens est déléguée au professionnel où la notion de « délibération » est très présente ; c) c'est aussi à ce dernier de gérer ses propres ressources et celles interactionnelles. Cette dimension discrétionnaire entraîne l'impossibilité d'une prescription « totale » et le fait que les sujets concernés aient une place déterminante dans le déroulement de l'interactivité. Ces conditions de l'activité ouvrent à un large répertoire d'actions possibles : la seule connaissance de leurs aspects techniques ne suffit pas, elles impliquent « la conceptualisation de l'interlocuteur » laquelle, pour Vinatier, peut se construire à partir de l'objet, mais également à partir de la relation interpersonnelle.

Ceci est un élément déjà mis en évidence dans certains secteurs d'activité, comme l'activité de réceptionnaire dans un garage (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006). L'étude réalisée par Mayen montre que pour que l'échange à la réception « réussisse », il faut que les deux acteurs (réceptionnaire et client) parviennent à entrer dans la logique de l'autre. Ainsi, pour le réceptionnaire l'objet en « jeu » est un véhicule, c'est un objet « technique » (avec des pannes qu'il faut détecter puis réparer), alors que pour le client, c'est sa voiture, objet « d'usage » (qu'il connaît bien, dont il peut décrire les sursauts, etc.). C'est le concept pragmatique de « ressenti client » qui organise pour une part l'activité du réceptionnaire ; il est important, en effet, que ce dernier se représente le fait d'accorder de l'importance aux propos échangés pour effectuer son diagnostic.

En revanche, dans le domaine de l'enseignement et les situations enseignement-apprentissage où l'objet est le savoir, ce dernier présente une double face pour les deux interlocuteurs : chez l'enseignant, il y a un savoir devenu connaissance, chez l'élève un savoir « artefact ou outil » qu'il doit transformer en savoir - « instrument », termes de Rabardel (2005). Pour qu'il y ait assimilation, l'élève a besoin de l'enseignant, mais il faut encore que l'élève construise ce savoir en « savoir instrument ». L'objet des échanges est un objet de savoir où ce qui est « prescrit par l'enseignant est négocié par les élèves ». Les négociations verbales sont dépendantes des rapports au savoir des interlocuteurs mais aussi de « leurs rapports entre eux et à eux-mêmes » écrit Vinatier (2013, p. 27). Nous pensons qu'il en est de même pour les « objets » en transaction entre ASS ou stagiaires et usagers.

Dans ses travaux sur l'interaction sociale, (Goffman, 1988) invite à construire une analyse propre aux situations sociales où la parole se produit. Dans cette étude de ce qu'il a nommé « l'ordre de l'interaction », pour lui, la situation sociale, c'est :

« l'environnement fait de possibilités mutuelles de contrôle, au sein duquel un individu se trouvera partout accessible aux perceptions directes de tous ceux qui sont « présents » et qui lui sont similairement accessibles » (*Ibid.*, p. 47).

Quant à la parole, c'est :

« une rencontre sociale [...] socialement organisée, non seulement en termes de distribution des locuteurs et des registres linguistiques, mais aussi comme un petit système d'actions de face à face mutuellement ratifiées et mutuellement conduites » (*Ibid.*, p. 148).

L'idée d'interaction de face à face désigne l'influence réciproque que les individus peuvent exercer sur leurs « actions » respectives lorsqu'ils sont en présence physique les uns des autres, et, par là même, que ces personnes contribuent à une définition globale de la situation. (Goffman, 1973, p. 18 et 23). Pour Goffman, tout événement à caractère social fait l'objet d'un « cadrage de l'expérience » (Goffman, 1991) où les « rôles » sociaux et communicationnels prédéfinis socialement et culturellement (enseignant, assistant de service social, élève, stagiaire, usager, etc.) procèdent d'un ajustement réciproque et peuvent faire l'objet de réorganisations dans le décours de l'interaction. Cette notion d'interaction est particulièrement déterminante pour le domaine professionnel des ASS, car dans l'activité la dimension relationnelle ne peut être considérée comme distincte de la dimension « technique », celle liée à l'objet ou aux objets qui médiatise(nt) la rencontre entre les acteurs. Quand bien même si cette dimension relationnelle est très valorisée dans la littérature professionnelle. Ou au contraire, comme nous l'avons analysé en première partie si ces dimensions sont disjointes et ne relèvent pas du même domaine de compétences dans les référentiels. Nous revenons plus précisément sur les dimensions en jeu dans cette négociation des places, des actions et des rôles, au chapitre 3.

Synthèse

L'ensemble des caractéristiques que nous venons de présenter peuvent concerner les situations d'interactions verbales à visée d'apprentissage entre formateurs de terrain et stagiaires et les situations du travail (cœur de métier ASS dans la dimension ISAP) qui relèvent aussi d'interactions de face à face entre, cette fois, stagiaires et usagers.

Notre perspective de recherche se situe dans les courants de recherche qui se développent et qui s'intéressent à « l'activité tutorale » en formation professionnelle initiale, activité telle que nous

l'avons définie. En particulier, sur le fait que cet accompagnement soit considéré comme une forme située et organisée d'activité dans des environnements matériels et culturels singuliers, comme une activité accomplie collectivement entre formateurs et stagiaires en interaction et au moyen principal de ressources langagières pour ce qui a trait à notre objet.

Pour penser les médiations, il est important de mieux comprendre les articulations entre situation d'enseignement-apprentissage et situation de travail quand il s'agit d'apprendre. Une démarche orientée didactique professionnelle qui permet de lier savoirs d'expérience et situations requiert donc, dans un premier temps de connaître les situations professionnelles, or nous avons constaté que les référentiels d'activité et compétences ASS sont génériques, peu contextualisés et représentent une base certes, mais insuffisante. Il s'agit ensuite de pouvoir analyser l'activité qu'elles mobilisent de la part des professionnels qui y sont engagés. Pour notre part, c'est auprès des professionnels du domaine que nous souhaitons renseigner mieux cette question des situations « riches ou robustes » pour l'apprentissage, en termes de repérage de construction des savoirs de l'activité par rapport aux savoirs de la tâche où des tâches qu'elles contiennent et des obstacles potentiels pour l'apprentissage.

À notre connaissance, peu de travaux concernent des expériences interdisciplinaires de type Geay (*opus cité*, 2007) qui auraient abouti à des modélisations publiées à partir d'analyse de situations de travail dans le domaine de notre étude. Ott (2009) évoque des séquences de formation réunissant des formateurs (centre de formation et sites qualifiants) et des étudiants en petits groupes centrés sur des situations concrètes. Les objectifs visés relèvent de l'acquisition d'outils et de méthodologies, de développement de la capacité d'analyse, de questionnement personnel-professionnel. Il ressort de l'analyse des discours que ce type de groupes permet une participation conjointe et solidaire « à la formation théorique et pratique des étudiants sur la base de leurs expériences menées en stage (analyse de pratique) et leur confrontation avec les acquisitions de l'école » (Ott, 2009, p. 333) ; et que ces modalités permettent le co-apprentissage, le partage des expériences et des savoirs. Mais on n'en sait pas plus sur la nature des savoirs en question. C'est une limite souvent soulignée y compris des recherches qui reposent essentiellement sur une analyse de contenu des discours sur une pratique, une activité.

Nous avons particulièrement développé les outils conceptuels proposés par la didactique professionnelle pour élucider le rapport schème-situation, nous prolongeons désormais notre investigation théorique pour approfondir la question de la conceptualisation aussi nécessaire de cette dimension interactionnelle présente dans toute situation.

C. Une approche socioconstructiviste et interactionniste de l'apprentissage en situation de travail

Certains travaux portent sur l'analyse des interactions verbales entre « tuteurs et apprenants » sur le lieu même du travail lors de la réalisation parfois conjointe d'une activité, éducative auprès d'enfants (Filliettaz, Rémerly & Trébert, 2014), de réparation automobile (Kunegel, 2007, 2012), d'activité de distribution du courrier (Olry-Louis & Olry, 2011), du domaine agricole (Mayen, 2000). Les travaux de Filliettaz et *al.* portent par exemple sur l'activité de professionnelles éducatrices de jeunes enfants (EJE) qui accompagnent des stagiaires de formation initiale lors de séances d'activités ludiques auprès de jeunes enfants en crèche. Travaux qui permettent de comprendre et d'interroger les processus interactionnels, au moyen desquels des formes d'accompagnement sont négociées, configurées et reconfigurées entre les interlocuteurs avec la mobilisation de plusieurs ressources sémiotiques (langage, gestes, déplacements dans l'espace, etc.). Dans un contexte professionnel différent, les travaux de Mayen (2000) portent sur l'analyse des interactions tutorales en milieu de travail entre apprentis et tuteurs (domaine agricole) et interrogent le fait que ces interactions représentent un espace potentiel d'apprentissage (en quoi et comment). L'observation de la réalisation conjointe d'activité (FT et stagiaire) auprès d'usager *in situ* est délicate dans notre domaine professionnel en raison de réserves déontologiques (secret par rapport aux usagers) et institutionnelles. Nous mobilisons une autre voie d'accès à l'activité tutorale des professionnels, et avons eu accès à des situations d'activité de *debriefing* lors d'entretiens de « face à face » tuteurs- stagiaires. Nous nous sommes rapprochée des travaux de Vinatier (2012, 2013) : en particulier, ceux qui analysent les interactions verbales entre des conseillers pédagogiques et des débutants lors « d'entretiens de conseil » de face à face. Ils ont pour nous cet intérêt de croiser une orientation de didactique professionnelle adaptée aux situations qui concernent des « humains entre eux » et une théorie linguistique interactionniste inscrite dans un courant pragmatique qui considère la parole adressée à autrui comme un acte et la langue comme un moyen d'agir sur autrui.

1. Le *debriefing* formateur-stagiaire : une situation d'apprentissage - situation du travail

Les situations que nous analysons ont en commun d'être des situations de communication de « face à face » où la part des acteurs est aussi déterminante que celle du contexte. La notion de *debriefing* empruntée à Pastré (2011a) ne recouvre pas strictement l'usage qu'il en a fait

puisqu'il attribue ce terme aux moments de reprise entre instructeurs et apprenants quand il est question d'apprentissage sur simulateurs. Les entretiens proposés dans le cadre de l'accompagnement des FT représentent une des opportunités d'analyse « après –coup » en espace et en temps, *post* engagement des stagiaires dans des situations réelles et c'est à ce titre que nous leur attribuons ce qualificatif. Ces situations sont particulièrement significatives en termes d'interactivité et d'influences réciproques entre les interlocuteurs comme les travaux de Goffman l'ont montré. Nous envisageons ces situations d'énonciation comme essentielle dans les processus de conceptualisation (de relations des objets entre eux). Nous proposons dans une orientation de didactique professionnelle d'analyser ces entretiens et d'étudier au sein des interactions ce qui peut être propice à l'apprentissage et comme l'écrit Mayen (2000) de « comprendre à quelles conditions une situation de travail peut constituer une situation potentielle de développement » pour le sujet.

1.1. Médiation et étayage

Ces entretiens nous intéressent dans le sens où ils représentent un des espaces où le professionnel ASS exerce son rôle en tant que formateur de terrain. Ils peuvent représenter des espaces de médiation au sens de Vygotski susceptibles de déclencher des processus de changement internes, structurels touchant au regard sur soi, sur l'environnement, sur ce que le stagiaire comprend et fait.

Dans la continuité de Vygotski (1934/1997) et de Mead (2006) il est admis dans les champs de la psychologie de l'apprentissage ou de la « psychosociologie sociale du développement de l'humain » que les capacités cognitives dites supérieures (attention, mémoire, formation de concept, pensée verbale, langage écrit) sont issues directement des rapports sociaux dans lesquels la médiation par les signes, notamment linguistiques, joue un rôle déterminant. Les travaux de Vygotski puis de Bruner (1983) ont porté sur le rôle des interactions sociales dans le développement et mettent en évidence l'importance des processus de médiation et d'étayage et du rôle du langage dans la formalisation de la pensée (interaction de tutelle pour Bruner). La médiation se déploie dans ce que Vygotski a désigné comme la zone proximale de développement³⁴ (ZPD), soit un espace cognitif qui se situe entre ce qu'un sujet peut accomplir seul sans difficulté majeure et ce qu'il peut accomplir avec l'aide de quelqu'un plus expérimenté. L'interaction de tutelle au travail entre un professionnel et un stagiaire (moins expérimenté) peut constituer en référence à Bruner une forme de vie (langage et action) potentiellement

³⁴ Nous optons pour cette traduction de Vygotski, on trouve aussi zone de proche développement. Nous utiliserons parfois l'acronyme ZPD.

favorable au développement. Wood, Bruner & Ross, (1976) ont caractérisé la forme de soutien qu'un sujet peut mettre à la disposition d'un autre. Afin que cette interaction de tutelle soit propice à l'apprentissage, elle doit être mesurée, ni insuffisante ni trop importante. Ce processus « d'étayage³⁵ » comprend six formats possibles pour Bruner adaptés aux besoins identifiés de l'apprenant. Il a vocation à s'atténuer puis disparaître. Les six fonctions de l'étayage sont : 1) l'enrôlement où le formateur s'efforce de soutenir l'intérêt du sujet apprenant par rapport à la tâche, 2) l'orientation qui consiste à s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but, 3) la réduction des degrés de liberté, ce qui signifie une réduction de la difficulté pour éviter sur surcharge cognitive, 4) la mise en évidence des caractéristiques critiques en attirant l'attention sur les variables pertinentes, 5) le contrôle de la frustration qui permet de prévenir l'échec et éviter le découragement, 6) la présentation de modèles qui aide à démontrer la tâche ou détailler les étapes. Se dessine le rôle potentiellement important du langage, entre autres médiations.

Pour Mead (2006), l'individu se forme dans les rapports avec son environnement social et, en particulier, au travers d'un processus où sa propre conscience de soi est issue des rapports aux autres ; le « soi » de la subjectivité individuelle procède d'un dialogue entre un « je » provenant de l'intériorité subjective et d'un « moi » provenant de l'intériorisation du rapport aux autres. C'est en prenant part à des pratiques communicationnelles et en mobilisant des représentations qui marquent son appartenance à une communauté socioculturelle que l'apprenant est en mesure de développer les savoirs et savoir-faire qui contribuent à son développement professionnel et à son engagement. Le concept de développement professionnel couvre ici les transformations individuelles de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans les situations de travail ainsi que dans la formation. Nous considérons ces espaces comme des espaces de médiation et d'étayage au sens de Vygotski (1934/1997) et de Bruner (1983) considérant que les questions, les demandes de précision à propos des situations du formateur peuvent, en dérangeant momentanément la relation que l'apprenant a établie avec la situation, l'amener à réaménager, à mettre « en ordre » l'activité qu'il a déployée et ses modalités organisatrices (Pastré, et *al.*, 2006, p.174). En référence à ces auteurs, la pensée humaine se construit dans l'interaction avec les activités et les productions ou l'activité verbale de l'entourage. L'espace où l'activité productive (dont verbale) du formateur vise à développer l'activité constructive du stagiaire peut être considéré comme un « espace inter psychique » de développement propice au développement intrapsychique ensuite

³⁵ Nous revenons sur ces fonctions et formes d'étayage identifiées dans les interactions dans la présentation des analyses.

au sens de Vygotski (1934/1997). Dans le précédent chapitre, nous avons développé la théorie qui sous-tend l'analyse de l'activité dans notre orientation de didactique professionnelle, en insistant notamment sur la nécessité de prendre en compte, pour les situations du domaine professionnel étudié, la dualité potentiellement présente dans les processus de conceptualisation. Nous avons mentionné l'interactionnisme, courant de pensée qui place au cœur de ses analyses les interactions entre l'individu et son environnement pour expliquer et comprendre les conduites humaines et, notamment, l'apport de Goffman par rapport à la notion de situation. Nous allons développer désormais ce que recouvre ou requiert l'analyse de ces situations à visée d'apprentissage sous l'angle de la communication, ou plutôt de l'interaction.

2. De la notion d'interaction sociale à l'interaction verbale

L'interaction sociale fait historiquement l'objet de plusieurs théories dans des champs comme la sociologie (Simmel, Mead, Goffman, Schutz puis Berger & Luckmann, Garfinkel) de la linguistique (Bakhtine), de l'ethnographie de la communication (Gumperz & Hymes).

« Considérer les communications comme des interactions affirme le primat de l'engagement du sujet dans une totalité d'action, instrumentale et sociale, et invite à ne pas isoler les échanges communicationnels du reste de l'interaction » comme l'écrit Lacoste (1991, p. 200).

Les thèses interactionnistes (Goffman, 1973) et l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967, 2007) ont influencé les analyses des « échanges quotidiens » du courant de l'analyse conversationnelle dont les principaux représentants sont Sacks, Schegloff et Jefferson (1974). Leurs travaux ont commencé au début des années 60. L'analyse conversationnelle s'est étendue ensuite à l'ensemble des interactions où « le cadre participatif », qui désigne l'ensemble des « rôles interlocutifs » actualisés dans une interaction (Goffman, 1987), nécessite de tenir compte des caractéristiques sociales (statut, ou rôle) des participants. Les travaux réalisés (tribunal, débats publics, consultation médicale par exemple) montrent que quand la relation interlocutive se construit dans le cadre de rapports hiérarchisés (juge-famille) les rôles et les statuts contraignent fortement ce cadre. L'hypothèse initiale de l'analyse de conversation est que la conversation ordinaire est un phénomène profondément ordonné, structurellement organisé. En s'appuyant sur des enregistrements de conversation en situation « naturelle ou quotidienne » puis dans des situations institutionnelles, il s'agit de rendre compte des procédés génériques par lesquels les personnes gèrent de manière routinière les échanges verbaux, du parler-en-interaction. L'analyse de conversation rend compte de la manière dont l'organisation sociale dans les interactions verbales est co-construite et maintenue par la présence de règles

conversationnelles ainsi qu'une organisation séquentielle des tours de parole (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974).

Dans des situations plus ordinaires, Bourdieu (1982) a démontré que l'égalité au niveau de la parole était seulement théorique. Tous les discours ne se valent pas et n'ont pas le même poids. Pour cet auteur, toute interaction sociale constitue aussi un lieu de circulation de capitaux symboliques. Dans ce qu'il a nommé « l'économie des échanges linguistiques » toutes les paroles ne sont pas légitimes au même titre. La langue comme instrument de communication est aussi un « signe extérieur de richesse » et un instrument de pouvoir. Les statuts et rôles s'effacent au profit de relations plus subtiles (liées aux activités des individus, à leur formation et connaissances culturelles) qui continuent de régler les rapports sociaux. Il y a débat entre Bourdieu et les linguistes : ainsi Grize, qui reconnaît l'analyse de l'auteur en termes de rapports de force, écrit :

« Bourdieu laisse entendre qu'ils sont totalement déterminés par la situation sociale. Sans vouloir en diminuer l'importance, je pense qu'il convient de prendre en compte la part que joue l'activité discursive elle-même dans l'élaboration de la situation, qui n'est pas uniquement le milieu dans lequel elle se déroule » (Grize, 1996, p. 62).

Le « cadre participatif » est contraint par ce que Flahault (1978) appelle « les rapports de place ». La « place » désigne la position sociale revendiquée dans une interaction sociale donnée. L'expression « se faire remettre à sa place » indique fort justement que cette place se négocie en fonction de celle revendiquée par l'autre participant, et, de la place à laquelle chaque participant pense que l'autre aspire. La distribution des places est en partie tributaire du cadre générique dans lequel se déploie l'échange. En même temps, elle dépend du contexte social et culturel du dispositif examiné. Flahault articule l'un à l'autre ces deux plans distincts, le rapport de places inscrit dans la langue et actualisé en situation, et les systèmes discursifs qui « correspondent à la place [du locuteur] dans la formation sociale à laquelle il appartient » (Flahault, *opus cité*, 1978, p. 138). Il distingue ainsi le plan illocutoire³⁶ et le plan sociolinguistique pour analyser les positions discursives que les interlocuteurs prennent, négocient ou revendiquent. Cette négociation s'effectue par ce que Flahault nomme les « insignes de place » et Kerbrat-Orecchioni les « taxèmes de place³⁷ ».

D'où l'importance de considérer pour l'analyse les finalités et les enjeux de l'interaction sociale. Vion (1992) distingue ainsi deux types d'interactions :

³⁶ Illocutoire en linguistique signifie ce qui s'accomplit par l'usage même de la parole.

³⁷ Ces notions sont développées dans le présent chapitre, *infra* pages 144-147.

- les « interactions à finalité externe » où l'objet est l'action sur, ou la modification de la réalité sociale des personnes. Cela concerne de nombreuses interactions sociales. Le langage y est mis au service de l'action sociale (entretien d'embauche, consultation médicale, etc.). L'entretien entre un ASS et un usager ou l'entretien de *debriefing* entre un professionnel et un stagiaire relève de ce type. Le langage est utilisé pour s'informer, « faire apprendre », coordonner son action à celle d'autrui ;
- les « interactions à finalité interne » où l'objet n'est autre que le langage ou la communication (conversation informelle).

Les travaux de recherche menés concernant les interactions à visée d'apprentissage montrent que certains enjeux empêchent les interactions de s'engager ou les négociations de se déployer autour du travail et/ou de la formation (Mayen, 2000 ; Vinatier, 2009).

Dans l'un ou l'autre type, les participants ont des intentions et poursuivent des buts. Ces derniers peuvent coïncider (d'où des interactions iréniques ou consensuelles), mais ils peuvent aussi s'opposer (d'où des relations agonales ou conflictuelles). Et si dans la conversation ordinaire, il n'y a pas d'objectif précis, les travaux de Bourdieu et de Flahault invitent à penser que les enjeux y sont pourtant présents, *a fortiori* dans les interactions à finalité externe.

Pour Goffman (2003) des enjeux socio-identitaires influent sur la dynamique et la nature des échanges. L'interaction sociale est comparable à une scène, les inters actants s'y comportent comme des acteurs jouant un rôle. Les enjeux de cette mise en scène étant des enjeux identitaires en termes de *self* soit de territoire du moi, de réserves (espace et lieu de la rencontre, l'espace des tours de parole dans l'interaction, les réserves matérielles et symboliques) et des enjeux socio-identitaires (en termes d'apparence, de conduites, d'attitudes de manières de s'exprimer, etc.). L'ensemble correspond d'une certaine manière à l'identité sociale exposée par l'acteur au cours de l'interaction, à sa face (définie comme l'image sociale positive que l'acteur revendique). Chez cet auteur on retrouve, comme chez Flahault par rapport à la place, l'idée que la face est négociable et peut subir des dommages. Là encore l'expression courante « perdre la face » en témoigne. C'est en raison de cette insécurité des faces que l'interaction sociale est ritualisée. Goffman a étudié les techniques de « figuration » qui permettent aux acteurs d'éviter ou de réduire les incidents relationnels. Cette thèse de la figuration a été reprise ensuite par Brown & Levinson (1987) dans une modélisation du fonctionnement de la politesse, que nous développons dans le prochain chapitre.

De l'ensemble de ces propositions émerge l'idée que les interactions sociales sont déterminées par le contexte social mais qu'elles déterminent aussi un « type de lien social, qui résulte de la construction de formes sociales à l'intérieur d'un contexte déterminé » (Vinatier, 2013, p. 51).

Gumperz et Hymes (1972) sont considérés comme les principaux initiateurs de l'ethnographie de la communication qui étudie l'interaction du langage et des pratiques sociales. Pour ces auteurs l'analyse d'une situation de communication requiert d'en examiner tous les éléments pour pouvoir en rendre compte, sans donner plus d'importance au code linguistique qu'à des composants tels que le cadre, les participants, les normes d'interaction, la finalité, etc. Dans leur fonctionnement même, les interactions construisent la réalité sociale, elles sont affectées par les systèmes de valeurs de chaque interlocuteur et par leurs identités sociales. Elles se caractérisent par des ajustements permanents en fonction des différents éléments de la situation de communication et en fonction des productions verbales des interlocuteurs.

Tout entretien de *debriefing* s'appuie sur le fonctionnement de l'interactivité langagière pour « faire apprendre ». Le professionnel n'est pas le seul responsable de son déroulement même s'il a prévu d'aborder certains aspects inhérents aux situations déléguées et au travail du stagiaire : la façon dont fonctionnent les interactions peut favoriser ou entraver l'élaboration des savoirs pour le stagiaire. Comme le suggère Gumperz « *speaking is interacting* » (Gumperz, 1989, p. 29) et plus encore pour Bakhtine dès 1930, pour qui tout discours est produit dans le cadre d'un processus interactionnel, « interagir c'est co-construire » en quelque sorte.

Lors des interactions à visée d'apprentissage entre des professionnels et des stagiaires, il paraît essentiel de pouvoir identifier, par l'analyse, les influences réciproques qu'ils exercent les uns sur les autres, la manière dont ils agissent et interagissent à travers l'usage social de la langue au regard de ces enjeux socio-identitaires et interpersonnels. Dans une telle démarche, il s'agit donc d'étudier les données verbales en contexte et de mobiliser une théorie linguistique qui porte intérêt à la langue en tant qu'énonciation et en tant que discours autrement dit qui adopte une unité d'analyse discursive autre que la « phrase ».

En raison du poids du langage dans cette activité, il nous a donc semblé opportun de nous orienter vers une approche pragmatique qui engage à regarder la parole adressée à autrui comme un acte Austin (1970) et à regarder l'usage que les sujets font du langage. Plusieurs orientations théoriques existent et sont mobilisées dans les travaux. Nous pensons en particulier à la pragmatique de Ghiglione & Trognon (1993) et leur théorie de la logique interlocutoire que Mayen mobilise. Pour notre part, nous avons retenu une approche linguistique interactionniste en ce qu'elle considère les effets réciproques de cette conception pragmatique dans l'activité des professionnels et des stagiaires. Une approche qui permet de porter attention à l'engagement réciproque que les paroles constituent pour chacun des interactant(s) (en termes des places, des rôles, des faces et aux effets subjectifs des pratiques discursives), qui considère que tout

discours est co-construit par ses énonciateurs, que la parole est le résultat d'une action collective qui laisse des traces dans le discours de chacun des locuteurs.

L'analyse des traces peut permettre à la fois de mettre au jour les influences et l'engagement réciproques des inter-actants dans la production d'un événement de parole et de comprendre comment les ressources langagières sont mobilisées afin d'accomplir certaines activités (activité d'apprentissage pour notre objet d'étude par exemple). Car une interaction « c'est aussi une action qui affecte (altère ou maintient) les relations de soi et d'autrui dans la communication de face-à-face » (définition de Labov & Fanshel, citée par Vinatier, 2013, p. 63). Nous pensons que c'est particulièrement le cas dans les interactions à visée d'apprentissage en deuxième année de formation où il peut y avoir nécessité de réadaptations voire de construction des schèmes. Comme le précise Vinatier (2013) une interaction n'existe que si des interlocuteurs collaborent à son déroulement.

3. Les apports de la linguistique interactionniste pour l'analyse de l'activité de *debriefing*

Nous avons choisi la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (1992, 2001, 2005) qui considère que le « discours en interaction » est le résultat d'une construction collective et que l'interaction peut être considérée « comme le lieu d'une activité collective de production de sens, activité qui implique la mise en œuvre de négociations explicites ou implicites qui peuvent aboutir, ou échouer, c'est le malentendu » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p. 29). L'interactivité est alors caractérisée par la collaboration mais aussi possiblement par l'opposition entre les activités des interlocuteurs en fonction des buts qu'ils poursuivent « qu'il s'agisse d'interactions entre particules³⁸ ou d'interactions entre sujets, on a toujours affaire à un système d'influences mutuelles, ou bien encore à une action conjointe (*joint action*) » (*Ibid.*, p. 15).

Nous mobilisons de plus les concepts que Vinatier (2009) a construits en croisant la théorie de Kerbrat-Orecchioni (2001) et la théorie de l'activité de Vergnaud (1996) pour saisir la dynamique interactionnelle en jeu dans ces échanges tant au niveau du contenu (l'objet ou les objets des échanges) que de la relation qui convoque l'engagement des acteurs dans leurs dimensions subjectives.

³⁸ Elle fait ici référence au fait que le concept d'interaction est apparu d'abord dans le domaine des sciences de la nature et des sciences de la vie.

3.1. La théorie linguistique interactionniste

Les travaux de Kerbrat–Orecchioni auxquels nous nous référons ont intégré des théories pragmatiques au champ de la linguistique : la linguistique de l'énonciation et la théorie des actes de langage issue de la philosophie. On doit, en effet, à Austin (1970) puis à Searle (1996) l'architecture de cette théorie des « actes de langage » dont le principe est que le langage est activité, action et ne sert pas seulement à décrire le monde. La langue est aussi un moyen d'agir sur autrui. Cette approche pragmatique accrédite fortement la force illocutoire des actes de langages au sens que Trognon (1993) donne à cette notion : « un acte illocutoire est donc un acte accompli au moyen de l'énonciation d'un énoncé » cité par Vinatier (2013). Se dessine, alors, l'intentionnalité du locuteur par rapport à son interlocuteur et réciproquement.

La présentation porte sur plusieurs niveaux : le modèle de la communication qui sous-tend la théorie, la notion d'interaction, le fonctionnement de la politesse, les rapports de place. Dans ce chapitre, nous retenons des travaux de Vinatier (2009) les règles d'action interactionnelles nommées « la position de parole » et le « positionnement du sujet », traduction pour elle, d'une activité de conceptualisation-en-acte de l'identité professionnelle, des places et rôles des interlocuteurs en situation. « Identité en acte » entendue par l'auteur(e) comme le résultat d'une tension entre invariants situationnels et invariants du sujet,

3.1.1. Un schéma « non traditionnel » de la communication

Kerbrat-Orecchioni (2001) présente l'évolution nécessaire et significative pour elle de la communication linguistique en fonction de deux grands postulats.

- 1) Tout acte de parole implique normalement une allocution, c'est-à-dire l'existence d'un destinataire « autre », physiquement distinct du locuteur. Le langage verbal est fait pour être adressé ; dès lors, avant même toute réponse ou réaction, le destinataire est déjà inscrit dans le discours de l'émetteur (dans la manière par exemple que ce dernier choisit de s'exprimer en fonction de l'image qu'il s'est construite de l'autre). De plus, cet acte implique normalement une interlocution, un échange de propos ou une réaction. « Pour le discours (et par conséquent pour l'homme) rien n'est plus effrayant que l'absence de réponse » (Bakhtine cité par Kerbrat-Orecchioni, *opus cité*, 2005, p. 15). Même si ce n'est pas la seule forme attestée (différence possible des formes de dialogues, etc.).
- 2) L'auteur(e) insiste très fortement sur ce qu'apporte la notion d'interaction par rapport à celle d'interlocution, ce qui nous intéresse particulièrement en raison de notre objet d'étude. Pour elle, « parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant », elle nomme donc les partenaires des « inters actants » qui exercent les uns sur les autres des influences mutuelles

de différentes manières (signes linguistiques et autres unités). Elle définit deux grandes catégories : a) les procédés de validation interlocutoire par lesquels les protagonistes « se parlent » : les salutations, les présentations et autres rituels d'engagement, les « captateurs » de l'attention de l'autre par des « tu vois, hein, tu sais, n'est-ce –pas », au niveau verbal soit les procédés phatiques (*Ibid.*, p. 18), ainsi que les « régulateurs » du côté de celui qui reçoit le message, qui peuvent être non verbaux (sourire, posture), vocaux (mmh, pfft, etc.) ou verbaux (les oui, d'accord, ou encore les hein ? quoi ?). Pour l'auteur(e), il convient de ne pas de ranger la production de phatiques et de régulateurs au rang de parasites de l'interaction mais au contraire comme condition nécessaire (mais non suffisante) pour que les différents partenaires se reconnaissent comme des interlocuteurs « valables » et que la situation soit effectivement communicative et le demeure ; b) ces activités phatiques et régulatrices sont, de plus, solidaires entre elles en raison de la "synchronisation interactionnelle » (*Ibid.*, p. 20) au rang de laquelle se trouve le fonctionnement des « tours de parole » associé souvent à des comportements (gestuels, mimiques, etc.), au niveau vocal (phénomènes d'imitation) ou verbal (phénomène d'échos, etc.), mais aussi « les états émotionnels » des partenaires en présence qui tentent de s'accorder.

Cette inter synchronisation peut s'analyser en termes de phénomènes simultanés ou successifs (avec des figures intermédiaires comme le chevauchement partiel des tours de parole, par exemple), mais aussi symétriques (mimétisme), ou complémentaires (le laconisme d'un locuteur peut entraîner un comportement laconique, ou au contraire logorrhéique). En cas de difficultés relationnelles, ce sont des phénomènes d'arythmie et d'a-synchronie qui peuvent se repérer.

Le modèle « traditionnel » auquel l'auteur fait référence est celui de Jakobson (1963, cité par Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 19) qui a identifié six facteurs intervenant dans la communication verbale. Kerbrat-Orecchioni en reconnaît la pertinence mais estime que le schéma qui en résulte repose sur une conception trop linéaire et unilatérale de la communication et qu'il demande à être complexifié. Sa conception interactive de la communication repose sur la prise en compte de la relation de détermination mutuelle des phases d'émission et de réception du message, déterminations qui s'exercent en fonction de la synchronisation interactionnelle dont nous avons précédemment rendu compte. Kerbrat-Orecchioni invite à admettre non pas un seul code mais deux idiolectes, car deux personnes ne maîtrisent jamais de la même façon la langue, d'où les quiproquos, les malentendus, évènements de la communication qu'elle invite à considérer comme significatifs et non pas comme de simples « ratés ou bavures », comme le font certains auteurs. Les expressions qu'utilisent les inters actants peuvent être chargées d'un enjeu de

personne qui peut en changer le sens selon les interlocuteurs. De plus, il est nécessaire de prendre en compte d'autres facteurs qui relèvent de « l'univers du discours ».

3.1.2. L'importance du contexte de la communication

Des déterminations de deux ordres pèsent sur chaque partenaire.

- Les conditions concrètes de la communication. Ces données situationnelles concernent la nature du canal de communication, l'organisation de l'espace, l'objet des échanges mais aussi les « images » et représentations en jeu. Les échanges sont influencés par ses systèmes d'images et d'attentes liées.
- Les caractéristiques thématiques et rhétoriques du discours soient les contraintes de « genre » (différence entre conseil ou entretien de *debriefing* et évaluation par exemple) : « contraintes stylistico-thématiques » (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 20). Ces contraintes sont pour l'auteur en partie déterminées par les données situationnelles.

Kerbrat-Orecchioni s'appuie sur la taxonomie des composantes de la situation de communication de Brown & Fraser (1979). Les deux grandes caractéristiques de la situation sont la « scène » et les « participants ». La « scène » est à l'intersection du « *setting* » (le moment de la journée, l'emplacement, etc.) et du « *purpose* » (le but). Les participants quant à eux peuvent différer selon divers facteurs, tels leur personnalité, leur origine, et leurs relations. Chacun joue plusieurs rôles sociaux en interaction et ils font des interprétations différentes de la même situation.

Les facteurs à prendre en compte relèvent du contexte situationnel (site physique et social d'une interaction parlée), du contexte interlocutif qui désigne les relations sociales entre les inters actants (rôles, statuts, degré de familiarité et de connaissance), du contexte discursif qui désigne l'activité en cours, le genre, etc.) et du contexte sociocognitif qui désigne les représentations relatives à ces trois contextes. Dans une approche interactionniste, le contexte n'est pas une donnée stable même si le site et les paramètres sociaux restent inchangés, les données contextuelles sont dynamiques et inscrites dans la temporalité de l'interaction. Chacun prend part au début avec une définition plus ou moins précise de la situation, des attentes (buts, rôles respectifs), cette première définition peut évoluer en fonction des activités qui s'y déroulent. Kerbrat-Orecchioni (2002) intègre dans le schéma de Jacobson aussi bien pour le destinataire-locuteur et le destinataire-allocutaire des compétences non strictement linguistiques, qu'elle nomme déterminations psychologiques ou « facteur psy », dont l'influence est identifiable au

niveau des choix linguistiques dans le fonctionnement des déictiques³⁹ et des dimensions culturelles et idéologiques (savoirs implicites sur le monde et univers de référence). La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs qui médiatisent la relation langue/parole introduit pour cette même auteur(e) l'interactivité car il y a modification réciproque des interlocuteurs, notamment des images initiales qui ne restent pas figées, au cours de l'interaction.

Cette théorie de la communication introduit une problématique de l'énonciation définie ainsi :

« ...c'est la recherche des procédés linguistiques (*shifters*⁴⁰, modalisateurs, termes évaluatifs, etc.) par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui (problème de la distance énonciative) ». (Kerbrat-Orecchioni, 2002, p. 36).

Pour Vinatier (2009) cette théorie suppose l'existence d'un « sujet » qui en tant que locuteur dans les échanges se désigne dans son activité et dans les échanges verbaux par le déictique « je », mais qui peut aussi choisir de présenter l'activité vis-à-vis de l'allocutaire en référence à son appartenance à un collectif (professionnel par exemple) à l'aide des déictiques « nous ou on », ou encore au titre d'une activité conjointe en utilisant un « nous ou on » ayant valeur de « je + vous » ou « je + tu » (selon le degré de proximité avec l'allocutaire). Chacun des acteurs étant locuteur à son tour, l'emploi des déictiques fonctionne en réciprocité et il traduit l'enjeu relationnel des échanges, dimension très importante dans l'analyse de nos corpus par rapport à ce qui peut être recherché en termes de reconnaissance.

3.1.3. La relation interpersonnelle

Parler d'interaction entre des personnes, c'est envisager la façon dont les uns agissent sur les autres à travers l'usage social d'une langue et penser qu'elles « construisent » la relation interpersonnelle à travers trois grandes dimensions inscrites dans les pratiques langagières. Ces « relationèmes » sont « à considérer à la fois comme des reflets et comme des constructeurs de la relation » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 37). Les trois dimensions sont : 1) la dimension verticale qui situe la relation sur un axe du pouvoir, de l'autorité ou de la dominance (voir *infra* les rapports de place) ; 2) la dimension horizontale qui s'intéresse à la relation établie sur un registre de familiarité (proximité) ou de distance. Dans le cadre des interactions que nous analysons entre professionnel et stagiaire la proximité est forte *a priori* en raison des conditions

³⁹ Les déictiques sont les termes du discours qui se rapportent directement au locuteur (énonciateur) ou au destinataire présent dans l'acte d'énonciation : ils peuvent être personnels, les pronoms de première et deuxième personne ; discursifs « ça », « cette » ; temporels ou spatiaux, marqueurs de temps et de lieu comme « hier » ou « ici », etc.

⁴⁰ Les « *shifters* » ou embrayeurs en traduction de l'anglais, correspondent aux déictiques

de déroulement des stages ; 3) la dimension consensuelle, opposée à conflictuelle qui renvoie à tout ce qui relève de l'expression de la satisfaction et /ou de l'insatisfaction dans cette construction relationnelle. Le contenu des échanges intervient dans l'expression de ces trois dimensions, toujours présentes dans toute interaction : aspect particulièrement étudié dans l'analyse de nos corpus dont nous présentons la méthodologie en partie IV.

Un autre fondement du fonctionnement des interactions verbales relève de l'exercice de la politesse dont Kerbrat-Orecchioni (2005) dit que son existence et son rôle même indiquent combien toute interaction est intrinsèquement fragile, comporte des risques comme toute rencontre sociale (menace, embarras, humiliation) et est potentiellement conflictuelle.

3.2. Le fonctionnement de la politesse

Kerbrat-Orecchioni considère à la suite de Goffman (1974, 1988) et de Brown et Levinson (1987) que la politesse est un phénomène fondamental, qui a fait l'objet de nombreux travaux et a acquis le statut de concept scientifique. La politesse englobe de nombreux procédés dont les formules « figées » par des règles, l'emploi d'adjectifs comme « petit », d'adverbes, ou du conditionnel, et aussi la formulation indirecte des actes de langage (« tu pourrais m'expliquer ? »). Son exercice permet notamment la rencontre de l'autre, l'amorce des échanges et la régulation des tensions réciproques. L'usage qui en est fait par les acteurs traduit pour Vinatier (2009) leur identité car il rend manifeste l'expression de leurs faces (au sens de Goffman) et leur engagement dans la relation.

Pour notre part, nous reprenons le modèle de Brown et Levinson « revisité » par Kerbrat-Orecchioni (2005) inspiré par l'analyse sociologique de Goffman du « *face-work* » à la base de laquelle il y a l'idée que tout sujet a le besoin de préserver son « territoire » et sa « face » :

- le territoire au sens de Goffman (1974) s'entend au sens propre et au sens figuré en termes d'ordre spatial (les places et l'espace dont a besoin une personne pour travailler par exemple), matériel (les objets, ressources), cognitif (les réserves d'informations « ensemble de faits qui concernent l'individu, dont il entend contrôler l'accès lorsqu'il se trouve en présence d'autrui »/ domaines d'activité ou encore les domaines réservés de la conversation) ;
- la face est définie comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 2003, p. 9). Cette face que l'on peut « perdre » ou au contraire « garder » représente une certaine « image du moi ». Prendre en compte le respect

de la face d'autrui est une valeur de la société et garder la face est une condition des échanges et non un but.

Pour Brown et Levinson le « territoire » de Goffman est nommé « face négative : the want of every competent adult member that his action be unimpeded by others » soit « le désir de chaque membre adulte compétent que son action ne soit pas entravée par d'autres » : désir fondamental de préservation du territoire, du domaine réservé de la personne qui ne doit pas être enfreint et la face de Goffman devient la « face positive » qui correspond au narcissisme (Brown et Levinson, 1978, p. 62). Ce qui a permis à ces deux auteurs d'élaborer le concept de « *Face Threatening Act* » ou (FTA) soit un acte verbal ou non verbal potentiellement menaçant pour les faces. Le terme de « menace » est entendu comme le risque de porter atteinte à l'une ou l'autre face et peut concerner le locuteur lui-même à travers ses propres actes.

A contrario, toutes les manifestations de coopération, comme l'emploi des déictiques « nous, on » qui ont une valeur de « je + tu » sont potentiellement des actes verbaux « encourageants » en contexte. Ces notions sont importantes à considérer dans l'analyse d'interactions verbales à visée d'apprentissage car « le travail des faces ou *face work* » (Goffman, 1974, p. 15) requiert l'engagement, pour les deux acteurs concernés, de véritables « stratégies de politesse » qui peuvent se résumer dans un principe général « ménagez-vous les uns les autres », principe qui peut se décliner de plusieurs manières. Dans le contexte de la vulnérabilité mutuelle des faces, une personne évite les actes qui menacent la face de l'interlocuteur ou se sert de stratégies pour minimiser cette menace. En considérant que dans toute interaction de « face à face », par exemple, il y a de fait dans le modèle considéré, quatre faces en présence.

3.2.1. Les actes qui menacent la face

La politesse vise à atténuer l'expression des FTA(s) qui en tant qu'actes de langage peuvent être de l'ordre de la critique (atteinte à la face positive) ou de la requête (« menace » pour la face négative » de l'allocataire). Dans le modèle de Brown et Levinson, ces actes peuvent être regroupés en quatre catégories selon qu'ils concernent le « locuteur ou l'allocataire ».

- Les actes menaçants pour la « face négative » de celui qui les accomplit. Dans cette catégorie, on retrouve les actes qui engagent un acteur à effectuer une action, à résoudre un problème. Chaque fois qu'une personne fait une proposition ou une promesse, un remerciement, elle engage son territoire, alors potentiellement menacé si cette proposition est difficile à tenir ou si elle n'est pas bien reçue. Avoir à exposer son travail, la manière de s'y prendre quand on est « débutant » face à un professionnel expérimenté peut dans son actualisation en interaction comporter des actes de langage de cette catégorie.

- Les actes menaçants pour la « face positive » de celui qui les accomplit. Les excuses, les autocritiques, toutes les formes verbales de dévalorisation de ses compétences ou de ses connaissances (« je n'ai pas pu », je ne savais pas ») en termes de réponses à un interlocuteur relèvent de ces atteintes potentielles du narcissisme de celui qui les prononce. Ces actes sont qualifiés « d'auto-FTA(s) ». Procédés que l'on peut s'attendre à trouver pour des débutants, en phase de construction identitaire professionnelle.
- Les actes menaçants pour la « face négative » de celui qui les subit. Les atteintes de nature verbale du territoire d'un interlocuteur (autres que celles très nombreuses non verbales comme les contacts corporels indus, les agressions olfactives, etc.) relèvent d'actes qui exercent une pression, une contrainte (les « directifs » de Searle, les requêtes, les ordres, les conseils, les rappels, les suggestions, les offres d'aide mais aussi les questions indiscrettes ou l'occupation en volume du temps de parole, les interruptions de la parole de l'autre, etc.).
- Les actes menaçants pour la « face positive » de celui qui les subit. Dans cette dernière catégorie, se retrouvent les « actes de langage » qui visent à blesser la personne ou à la remettre en question par des critiques, des réfutations, des jugements, des désaccords ou des moqueries voire des insultes.

De plus, les FTA(s) peuvent atteindre à la fois le territoire et le narcissisme du locuteur ou de l'allocataire. Kerbrat-Orecchioni (2005) a modifié le schéma initial de Brown et Levinson jugé par certains auteurs comme très « pessimiste voire paranoïde » en ce sens qu'ils présentent la politesse comme le moyen pour les personnes de « monter la garde autour de leur face et territoire », donc dans une conception très défensive. Elle propose d'ajouter à ce modèle théorique un terme « supplémentaire », celui de *Face Flattering Act* (dorénavant FFA) « soit acte flatteur pour la face ». Il existe des actes qui sont « valorisants » (sens de flatteur) comme les compliments ou louanges, les remerciements qui sont le « pendant positif des FTA(s) ». L'effet positif peut concerner le « territoire » ou le narcissisme. L'introduction des FFA(s) rend le modèle plus cohérent, pour rendre compte du fonctionnement global de la politesse. Ainsi selon l'auteur(e) on peut constater que le plus souvent les FTA(s) sont modalisés (« tu as confondu, simplement⁴¹ ») alors que les FFA(s) sont renforcés (merci beaucoup ou infiniment), ce qui permet de clarifier la distinction entre les deux formes de politesse, positive et négative.

3.2.2. La politesse positive

Pour Kerbrat-Orecchioni (2005) la politesse positive est « de nature productionniste ». Il s'agit ici d'accomplir un FFA qui veut signifier à l'interlocuteur « je te veux du bien ». Ce FFA n'a

⁴¹ Nous illustrons par des exemples choisis dans nos corpus

pas de fonction réparatrice évidente. Cet élément étant à apprécier en fonction de l'unité linguistique retenue. En effet, parfois un acte de compliment (politesse positive donc) peut venir compenser un reproche antérieur, et alors il relève davantage de la politesse négative. Vinatier (2013) attire à juste titre l'attention sur l'importance de la notion de contexte séquentiel dans le sens où « l'interprétation des énoncés est le plus souvent dépendante de leur emplacement au sein de séquences d'actions ».

3.2.3. La politesse négative

La politesse négative, elle, est de nature « abstentionniste » ou « compensatoire ». Elle consiste à éviter de réaliser un FTA ou à l'adoucir par tous les procédés au moment de sa production (l'indirection conventionnelle comme dans la formulation « vous serait-il possible de ? », les modalisateurs « peut-être », etc.). Il y a une double dissymétrie dans l'ensemble des principes qui organisent le « système de la politesse » pour l'auteur(e) :

- entre les principes orientés vers autrui (B-orientés) et les principes orientés envers soi-même (A-orientés). La politesse s'exerce envers autrui, avant tout ; et si les principes orientés vers soi-même ont un sens dans le modèle, c'est du fait de l'impact potentiel que peuvent avoir des comportements envers soi sur les faces de l'interlocuteur. Les principes B seuls correspondent à la politesse à strictement parler et sont tous favorables à B (même la politesse négative telle que définie). Donc, si le locuteur A veut se situer dans le cadre d'une communication polie vis-à-vis de l'allocataire B, il doit éviter ou adoucir les FTA(s) et produire des FFA(s). Vis-à-vis de lui-même, le locuteur évite les autos-FTA(s) et les autos-FFA(s) (au nom du principe de modestie) ;
- entre les FTA(s) et les FFA(s) : les premiers ne sont pas polis en eux-mêmes, ils ne le deviennent (négativement) que quand ils sont modalisés alors que les FFA(s) sont en eux-mêmes polis, surtout s'ils ne sont pas excessifs.

L'exercice de la politesse est donc affaire d'équilibre et d'échanges de bons procédés. Dans ce travail des faces, des facteurs comme la nature de la relation interpersonnelle en termes de pouvoir et de distance entrent en jeu. L'analyse des interactions nécessite la prise en compte de la place et le rôle qu'y occupent les interlocuteurs, ce que nous allons maintenant développer en mobilisant de nouveau les travaux de Kerbrat-Orecchioni en termes de rapport de place et ceux de Vinatier (2011, 2012) concernant les règles d'action interactionnelles nommées « position de parole pour la place occupée et positionnement du sujet pour le rôle », lesquelles traduisent une « identité en acte ». Nous reprenons à notre compte la proposition : « l'efficacité de la parole que l'on adresse à un autre est souvent associée à la façon dont vont être gérés les

rappports de face, les rapports de place et les enjeux de personne qui y sont associés » (Vinatier, 2009, p. 88). Nous développons particulièrement ces deux dimensions particulièrement mobilisées dans l'analyse des interactions entre FT et stagiaires.

3.3. Les rapports de place et la position de parole

Il n'est pas possible de penser l'activité interactionnelle entre deux ou plusieurs interlocuteurs en faisant fi de la place et du rôle qu'ils vont occuper dans les échanges pour Vinatier (2013). Pour élaborer l'idée de la « position de parole », cette auteur(e) s'appuie sur les analyses de Flahault (1978) pour qui « il n'est de parole qui ne soit émise d'une place et ne convoque l'interlocuteur à une place corrélative ». Les rapports de place font l'objet de négociations *in situ* dans l'interaction, même s'ils sont au départ définis pour une part par la position et le statut de chacun ou encore par le contexte institutionnel d'exercice. Une des dimensions de la dynamique interactionnelle correspond à cette négociation qu'il est donc important de repérer. « La position de parole » exprime le fait que la place occupée par un professionnel, lequel est d'entrée de jeu dans une position haute ce qui se traduit au niveau langagier dans une certaine façon d'aborder la relation, convoque un stagiaire à une place complémentaire : ce rapport de place fonctionne en réciprocité, mais au cours de l'interaction les interlocuteurs peuvent se trouver placés en un lieu différent sur cet axe vertical invisible qui structure leur relation interpersonnelle. Les rapports de place peuvent être plus ou moins subvertis grâce au jeu des « relationèmes verticaux » que Kerbrat-Orecchioni appellent les « taxèmes » à la fois indicateurs de place et donneurs de place.

« La façon dont se construit pas à pas cette organisation est bien révélatrice d'un point de vue taxémique, car on peut à ce niveau observer qui, parmi les différents participants, mène surtout l'échange, qui tient les rênes de la conversation, et en infléchit le cours » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 89).

Les taxèmes sont de nature différente : prosodique ou vocale (intensité, débit), non verbale (proxémie, postures, gestes, mimiques, regards, etc.) et verbale. Nous privilégions la présentation des taxèmes verbaux qui sont plus particulièrement mobilisés dans l'analyse de nos données. Ces marqueurs traduisent les rapports de place à trois niveaux de l'interaction : la forme, la structure et le contenu.

3.3.1. La forme

En premier lieu, les formes de l'adresse : partant de l'idée qu'il y a position haute pour celui des interlocuteurs qui impose à l'autre le style de l'échange, « distant ou intime, familier ou guindé » et corrélativement, le type l'interaction « qu'il s'agit de construire ensemble, son

protocole, ses enjeux et ses règles de jeu » (*Ibid.*, p. 83). L'orientation des séquences sur lesquels le professionnel engage le stagiaire et la manière de guider les échanges (questionnement direct ou non, etc.) ainsi que les variations dans le décours de l'interaction peuvent être repérées à ce niveau et être significatives des préoccupations du professionnel et de ce qu'il pense que le stagiaire attend d'eux.

3.3.2. La structure

Deux types de critères existent au niveau de la structure de l'interaction : ceux relatifs à « l'organisation » de la parole et ceux qui relèvent de la structure hiérarchique des unités conversationnelles. Pour les premiers, repérer l'espace discursif occupé par chacun dans la totalité de l'interaction mais aussi dans les différentes séquences soit le volume de parole (le nombre de mots), en interpréter le sens avec les professionnels concernés peut permettre de saisir des enjeux de leur activité. Les critères concernant le fonctionnement des tours de parole, dans une perspective interactive intègrent ce principe déjà énoncé à plusieurs reprises, de co-production et donc, il convient d'être sensible à tout ce qui vient influencer, infléchir le discours de celui qui a la parole. Les « interruptions ou intrusions constituent généralement des sortes de coup de force, et sont donc à considérer comme des taxèmes de position haute » (Kerbrat-Orecchioni, 1992, p. 89). Pour les seconds, plusieurs critères existent aussi : la distribution des initiatives autrement dit qui tient les « rênes » de l'ouverture et de la clôture des différentes unités emboîtées (séquences, épisodes). En raison des visées d'apprentissage des interactions que nous analysons, il est intéressant de regarder dans l'enchaînement des séquences les mouvements éventuels en termes de prises d'initiative (professionnel ou stagiaire) et de « réponses » à celles-ci.

3.3.3. Le contenu

Au niveau du contenu de l'interaction, les thèmes, les actes de langage produits de part et d'autre et enfin l'usage de certains déictiques peuvent jouer un rôle décisif. La nature des thèmes abordés, en lien avec ce que nous venons de préciser au niveau de la structure hiérarchique, a un rôle taxémique car le thème en question peut être plus « favorable » au locuteur ou à l'allocataire s'il concerne le « territoire » conversationnel de leur domaine de compétences. Être sur son « territoire » peut conférer d'une certaine manière une maîtrise dans l'interaction. *A contrario*, il peut y avoir des prises de risques si par exemple un professionnel s'aventure sur un sujet qui ne relève pas de son domaine ou s'il « convoque » un stagiaire sur un thème peu connu (menaces possibles pour les faces), la réciproque pouvant aussi s'envisager. Certains actes de langage ont aussi une valeur taxémique forte et peuvent être des

marqueurs de la position de parole (haute ou basse). Les FTA(s) peuvent concerner le territoire ou le narcissisme de celui qui les accomplit ou de celui qui les subit. Il y a une dialectique entre ces deux entités : on peut empiéter sur le territoire de quelqu'un en lui dictant par exemple la marche à suivre, la conséquence pouvant se situer aussi sur l'image que cette personne a d'elle-même. Mais on pourrait dire aussi que c'est un moyen pour apporter une aide afin que la personne retrouve une possibilité de s'approprier sa tâche.

Le fonctionnement des actes de type FTA(s) ou FFA(s) est donc délicat à manipuler car ces derniers sont très fortement contextualisés et sont déterminés par « les conceptualisations faites de la situation par le sujet (conceptualisation de l'interlocuteur et de l'objet de l'interaction d'autre part [...leur articulation avec les positions de parole] est un outil précieux permettant le repérage de certains schèmes interactionnels » (Vinatier, 2009, p. 118). L'usage des déictiques (tu), (vous), traduit aussi le rapport de places. Les « fonctionnements taxémiques » sont donc surplombants par rapport à l'ensemble des aspects plus particuliers.

3.4. Le « positionnement du sujet »

La représentation du rôle à jouer dans l'interaction procède d'une activité de conceptualisation qui se traduit dans une deuxième règle d'action interactionnelle que Vinatier (2009, 2011) a nommé le « positionnement du sujet ». Ce positionnement relève d'une dialectique entre une identification à un groupe professionnel, professionnel ASS par exemple et la présentation que fait de lui-même ce sujet dans l'interaction : les « variations selon la nature de la séquence et la quantité des « je » par rapport aux « on » et aux « nous » et éventuellement « ils », mettent en valeur cette dialectique » selon (Vinatier, 2009, p. 119) : dimension *ipse* de l'interactivité. C'est une dimension qui traduit la singularité de la situation de communication : la personne parle en son nom ou au nom d'un collectif formel ou informel.

Dans la négociation de la relation interpersonnelle, le positionnement du sujet s'appuie plus particulièrement sur deux autres dimensions inscrites dans les pratiques langagières représentées comme l'axe horizontal ou « relation horizontale : distance *versus* familiarité ou proximité et l'axe « coopération *versus* conflit » par (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 164) :

- les marqueurs de la relation horizontale sont des moyens non verbaux (proxémie, regards, gestes, postures) ou verbaux (pronom et nom d'adresse, ainsi passer de « vous » à « Monsieur P... » dans une même interaction, peut indiquer un positionnement plus distant), le niveau de langue utilisé (exemple du langage familier qui produit un effet zoom avant sur la relation et à l'inverse, le retour au « vous » après l'usage du « tu » un effet de zoom arrière), les thèmes abordés et certains actes de langage comme la salutation et le

remerciement. En général, les pronoms d'adresse fonctionnent sur le principe de cooccurrence, ils marchent ensemble (le « tu » appelle le « tu ») ;

- la relation conflictuelle *versus* consensuelle exprime des attitudes et moyens discursifs relatifs aux formes de coopération, de soutien ou de conflit. En ce qui concerne l'axe consensus-conflit et le système des places, Kerbrat Orecchioni (1992) note que l'association la plus naturelle est le lien entre le conflit ou *agôn* (d'où relation agonale) et l'autorité mais que le conflit peut aussi apparaître entre pairs. D'autre part, entre l'axe proximité-distance et consensus-conflit, d'une manière générale l'accord rapproche en principe davantage que le désaccord ; pourtant, il y a aussi compatibilité entre conflit et proximité « les marqueurs de familiarité surgissant volontiers en situation conflictuelle, et inversement les marqueurs d'*agôn* comme l'interruption se donnant plus librement cours en situation familière où ils sont mieux tolérés » (*Ibid.*, p. 142). C'est une dimension à regarder pour les interactions qui concernent notre étude en raison de cette « proximité » *a priori* existante entre professionnel et stagiaire : l'expression de désaccord est-elle présente ?

Le fonctionnement de la politesse intervient aussi dans ce « positionnement des sujets » qui engage, de la même manière que la position de parole, le « territoire » et la « face » de chaque interlocuteur mais qui correspond davantage au « style » propre de chacun et à sa manière singulière de s'engager dans les échanges.

3.5. La notion de configuration interactionnelle culturelle

Les situations qui mobilisent l'activité des professionnels ASS et de leurs stagiaires présentent cette caractéristique d'être à la fois « technique par rapport à un objet existentiel-social » et « interactionnelle ». Dans les situations d'interactions à visée d'apprentissage entre ASS-formateurs de terrain et stagiaires, l'objet change en partie (formation). Elles sont situées dans des contextes, elles sont marquées par l'activité des interlocuteurs et elles en sont en quelque sorte le produit en référence aux notions d'*arena* et de *setting* (Lave, 1988). Il est donc important de considérer la négociation intersubjective des places comme un registre à part entière de la conceptualisation de ces situations par les acteurs.

Dans les activités à dominante relationnelle, la notion de situation englobe nécessairement la prise en compte de plusieurs acteurs (en service social, l'ASS et l'utilisateur, pour la formation en stage le formateur-tuteur et le stagiaire) deux au minimum car il peut y avoir des acteurs non présents au moment de l'interaction mais qui « jouent » un rôle important dans le déroulement de celle-ci). L'analyse est alors l'analyse de cette co-activité qui se fait dans deux directions : une prise en compte de l'objet et une prise en compte de la relation à autrui. Il y a co-

construction entre les deux « inter-actants » déjà pour l'établissement du diagnostic : la structure conceptuelle de la situation résulte de cette co-construction et non pas de la seule construction de l'acteur professionnel.

« Parce que la situation d'enseignement-apprentissage est une interaction essentiellement verbale composée d'échanges de paroles entre différentes personnes qui collaborent à la construction de l'interaction avec une issue favorable ou non, selon les buts visés par chaque interlocuteur[...] plutôt que de parler de structure conceptuelle d'une interaction, nous parlons alors de configuration interactionnelle culturelle » qui rend mieux compte de la structuration de l'interaction » (Vinatier, 2013, p. 34).

Configuration « interactionnelle » dans le domaine de l'enseignement où les classes de situation « ne sont pas caractérisées complètement par la régularité, « même si des régularités sont observables ». Ces classes ne sont pas pour autant « totalement aléatoires » puisqu'il est possible de prévoir des événements qui peuvent advenir. En lien avec ce qui précède, cette configuration interactionnelle est de plus qualifiée de culturelle avec l'idée que :

« ...les interactions sont déterminées par le contexte social [...], il en résulte la construction de formes sociales à l'intérieur d'un contexte donné. Cela s'explique par le fait que les interlocuteurs donnent à leurs échanges un sens qui dépend de leurs présupposés culturels, de leurs expériences et de leurs valeurs » (Vinatier, 2013, p. 51).

Cette dimension est présente dans notre intérêt de comprendre l'activité d'accompagnement des professionnels vis à vis des stagiaires en partant de la conception qu'ils ont, eux, des situations de leur répertoire professionnel. Nous envisageons deux niveaux emboîtés d'analyse.

Il s'agit de distinguer ce qui dans une interaction relève de la « résolution » (objet) et ce qui relève de la « satisfaction » (échange lui-même). L'idée est que la résolution peut être obtenue sans que la satisfaction le soit et, réciproquement. Ceci peut s'appliquer aux situations du travail ASS et aux situations d'interactions à visée d'apprentissage. Si nous reprenons l'exemple du dossier administratif, on peut ainsi envisager que remplir le dossier à la place de la personne dans une situation professionnelle, situe l'action comme aboutie sur le registre de la satisfaction (échange avec la personne qui en manifeste le souhait) mais que la « résolution ne soit pas aboutie si un des buts est de rendre cette même personne plus « autonome » par rapport à la gestion de ses papiers.

3.5.1. Le tryptique schème-situation-sujet

L'importance du respect des « faces » devient une variable déterminante de la co-activité : « il faut que soit assuré le respect réciproque du narcissisme et du territoire de parole et de pensée de chacun des interlocuteurs » (Vinatier, 2009, p. 115). Mayen le dit, à sa manière, par rapport aux résultats de ses recherches qui portent sur des situations où une personne a besoin de recourir aux services d'un professionnel, en lien avec une perturbation plus ou moins grave dans sa vie :

« ...les tensions ne sont pas dues seulement au caractère déséquilibrant du recours au service, elles sont dues aussi parce que cette personne y participe avec le sentiment légitime qu'elle a des droits. [...] point d'autant plus important que le bénéficiaire est dépendant du professionnel. Dépendant parce qu'il a besoin de celui-ci...ou tout simplement pour conserver une position équilibrée dans le dialogue. les risques de perdre la face, de se sentir incompetent ...face à l'expertise et au langage technique des professionnels sont présents dans la plupart des relations » (Mayen, 2007a, p. 59).

Les interactions dans leur fonctionnement même sont donc affectées par les systèmes de valeurs en présence pour chacun des interlocuteurs, par les représentations et les affirmations de soi. L'analyse de l'activité interlocutive suppose :

« d'identifier les tensions occasionnées par le traitement de l'objet des échanges (orienté par la tâche) et la préservation, par les interlocuteurs de leur face (préoccupations du sujet) » (Vinatier, 2012, p. 53).

Les travaux récents de Vinatier permettent d'avancer sur cette question. Elle propose une modélisation en termes d'analyse des tensions dans les interactions verbales à visée d'apprentissage, en les rapportant à trois pôles eux-mêmes en tension. Vinatier distingue ainsi le pôle Épistémique (enjeu des savoirs professionnels), le pôle Pragmatique (enjeu portant sur la gestion des points traités dans l'interaction) et le pôle Relationnel (les rapports entre les personnes) dans le domaine de l'enseignement. Modèle É-P-R (Vinatier, 2013, p. 79).

La place et le rôle que s'attribuent réciproquement les inters actants déterminent le fonctionnement de l'interaction. L'implication « subjective » et les enjeux intersubjectifs au sein d'une interaction sont aussi déterminants que les enjeux plus « pragmatiques » liés à la résolution. Le repérage des marqueurs linguistiques de cette intersubjectivité représente une part importante de l'analyse. Vinatier (2013) distingue « les concepts pragmatiques » inscrits dans la situation des concepts inscrits dans le développement interactionnel des sujets. Elle accorde ainsi de l'importance aux valeurs dans l'organisation de l'activité comme l'a démontré

Schwartz (2004) et à l'histoire personnelle qui colorent les relations intersubjectives que les sujets entretiennent avec autrui.

L'apport de Vinatier est donc de construire un triptyque conceptuel où au couple schème – situation, elle adjoint la notion de sujet. Pour elle :

« le schème n'est pas l'activité mais l'organisation de l'activité en situation, elle-même orientée par le sujet à savoir entre autres, la place et le rôle qu'il veut prendre dans les échanges » (Vinatier, 2013, p. 37).

3.5.2. Deux types d'invariants dialectiquement liés

Pour penser la double lecture du positionnement des interlocuteurs dans les échanges, elle fait référence aux « invariants situationnels » (les concepts pragmatiques ou « pragmatisés » de Pastré pour résoudre le problème posé) et aux invariants qu'elle nomme les « invariants du sujet » qui ne sont pas strictement circonscrits à la situation considérée, mais inscrits dans le développement interactionnel des sujets. Ces invariants du sujet peuvent, dans leur fonctionnement en situation, s'opposer ou inversement donner plus de force et de portée aux ressources adaptatives des invariants situationnels. De cette tension entre ces deux types d'invariant émergent des principes tenus pour vrais par un professionnel en situation qui représentent son « identité en acte » (Vinatier, 2013, p. 39).

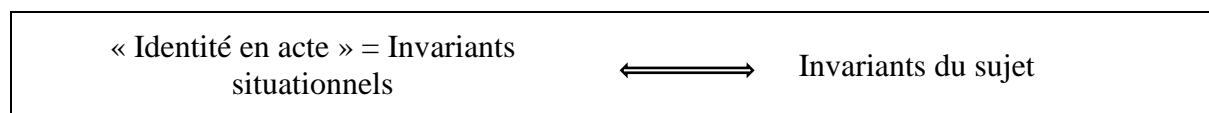


Figure 6 : « L'identité en acte » (Vinatier, 2013)

Ce que propose cette auteur(e) c'est de considérer que « les interlocuteurs, entre eux, construisent une histoire, le résultat de l'interaction, sa production est une co-activité ». À ce titre, elle articule la théorie des faces, pour tenir compte des relations interpersonnelles, avec la théorie de Vergnaud et notamment le concept de schème qui permet de comprendre l'organisation de la conduite observable et de l'activité de pensée sous-jacente.

Pastré, puis Vinatier, adoptent la notion d'intrigue de Ricœur (1985, p. 9 et 10) pour élargir le cadre d'analyse de l'activité. Notion qui introduit la double dimension du temps et de l'histoire : une dimension épisodique, par laquelle une série d'évènements se succède et ne fait que se succéder (il s'est passé ceci, puis cela), une dimension d'intelligibilité s'exprimant par une mise en récit, où l'on passe d'une simple relation de succession à une relation d'enchaînement. « Quand un acteur est engagé dans une situation, il est confronté à trois choses : la complexité, l'incertitude, l'interactivité » (Pastré, 1999a, p. 27). On peut découper l'activité en « épisodes »,

chaque épisode pris en lui-même constituant « une petite histoire, voire un petit drame » écrit Pastré (1999a, p. 29). L'intrigue fait œuvre de synthèse dans laquelle chaque épisode va prendre sens et sa place par rapport à l'issue finale : buts, causes, hasards sont rassemblés sous l'unité totale d'une action complète.

Quand un sujet analyse son activité il peut progressivement passer du vécu au récit, du récit à l'intrigue et de l'intrigue à une généralisation éventuelle. L'intrigue sert à dévoiler le schème et représente la part d'intelligibilité en termes d'organisation de l'activité. « Il faut expliquer plus pour mieux se comprendre » écrit Ricœur (1986) pour qui la compréhension du comportement humain se fait dans et par la distance. Dans le cas du récit, comprendre c'est ressaisir l'opération qui unifie dans une action entière et complète le divers constitué par les circonstances, les buts et les moyens, les initiatives et les interactions, les renversements de fortune et toutes les conséquences non voulues de l'action humaine. Le temps de la mise en intrigue a un rôle de « médiateur entre le stade de l'expérience pratique qui l'a précédé et le stade qui lui succède », médiateur entre les événements et l'histoire prise comme un tout. Il représente une opération qui permet d'accéder à l'intelligible, au sens de l'action en situation pour le sujet.

Synthèse

Les apports de cette approche interactionniste et socioconstructiviste nous orientent à analyser les interactions à visée d'apprentissage entre formateurs de terrain ASS et stagiaires de deuxième année de formation à la fois sur les contenus échangés (les situations du travail) et sur la manière dont se déroulent les échanges.

Nous retenons l'importance de considérer l'activité verbale présente pour elle-même et ne pas isoler cette dimension du reste de l'interaction plus « technique ou sociale ». Vinatier (2009, 2012, 2013) invite à reconsidérer la notion de structure conceptuelle de situation car pour elle, la SCS d'une interaction verbale résulte d'une co-construction et non pas de la seule construction par l'acteur professionnel. Elle insiste par ailleurs pour qu'au couplage schème-situation soit rajouté un troisième terme celui du sujet. Nous envisageons ces situations d'énonciation comme essentielles dans les processus de conceptualisation. Nous proposons d'analyser ces entretiens dans une optique de didactique professionnelle et d'étudier au sein des interactions ce qui peut être propice à l'apprentissage et, comme l'écrit Mayen (2000) « comprendre à quelles conditions une situation de travail peut constituer une situation potentielle de développement » pour le sujet.

Conclusion de la IIème partie

Nous retenons de Vergnaud (1996) que la première fonction de la connaissance est d'être opératoire, autrement dit de permettre l'adaptation au réel. Il est essentiel de considérer le caractère de la pensée comme à la fois « systématique et opportuniste », ce qui permet de comprendre cette fonctionnalité du schème qui permet au sujet de se situer, en termes de conduites relativement différentes, face à des situations qui sont toujours singulières. La connaissance est adaptation, ce sont les schèmes qui s'adaptent aux situations.

Il est particulièrement intéressant d'identifier sur quelles dimensions du ou des schèmes les formateurs sont amenés à porter leur attention auprès de stagiaires qui *a priori* ont beaucoup à « apprendre » en particulier en deuxième année de formation. Cette question, peu renseignée en ces termes dans notre domaine d'étude, nous paraît potentiellement féconde. De nombreux travaux en didactique professionnelle montrent qu'on apprend beaucoup d'une situation (dont les situations du travail) quand il est possible d'en reprendre en différé les événements avec les difficultés, et d'en élucider les problèmes afin d'accéder aux significations et sens attribués par le sujet concerné pour ouvrir ainsi à d'autres possibles.

Le formateur de terrain ASS est amené à engager un stagiaire dans l'analyse de son activité (la sienne en tant que professionnel, ou celle du stagiaire). Cette mise en mots des connaissances –en –actes est difficile. « Leur organisation en systèmes théoriques, grâce à l'explicitation, au débat avec autrui et à la formalisation est encore plus difficile » écrit Vergnaud (1996, p. 289). Il poursuit « il faut donc analyser le rôle du langage et des systèmes symboliques dans l'identification des invariants, [...] les concepts et les théorèmes changent de statut quand ils sont exprimés, discutés, intégrés dans des systèmes théoriques cohérents ». Vinatier (2013) l'exprime sous la forme d'un passage d'une « conceptualisation en acte » à une « conceptualisation verbalisée » des situations, le langage permettant de faire « expérience de l'expérience professionnelle ». Le point commun aux chercheurs en didactique professionnelle est de s'intéresser aux questions : peut-on et comment « apprendre des situations⁴² » et « apprendre des autres⁴³ » ? (Mayen, 2002).

« Apprendre des situations » : la mise en scène et l'analyse des situations

Il y a accord de nombreux chercheurs sur le fait que la confrontation à une situation de travail ne représente pas *ipso facto* une opportunité, un potentiel d'apprentissage. Le potentiel comme

⁴² Titre de la revue Education permanente. n°139. 1999-2.

⁴³ Titre de la revue Education permanente. n°151. 2002-2.

en électrophysiologie, peut être positif, négatif ou nul et quand il est question d'apprentissage, il peut être question de potentiel de désapprentissage ou d'apprentissages inutiles, etc. Nous retenons la proposition de Vergnaud de considérer le formateur comme occupant une fonction de mise en scène et de médiation à partir des situations de son travail.

Sur la question de la mise en scène, il existe désormais des travaux portant sur les apprentissages qui mettent en évidence des progressions structurées des activités confiées aux débutants dans plusieurs domaines professionnels sur le « lieu du travail ». La littérature renseigne peu, à ce jour, cette dimension de l'accompagnement effectif des stagiaires par les professionnels ASS eux-mêmes et la nature des apprentissages qui leur sont proposés partant des situations réelles.

Concevoir une formation en alternance dite « intégrative » qui accorde une place significative à l'expérience représente un enjeu et tenter de le faire en développant une démarche de type *bottom-up* pour penser cette conception nous paraît donc indiquée pour construire cette intégration ou « intégrativité » sur les plans humain, social et professionnel. Car le potentiel d'apprentissage des situations de travail en contexte pour la construction des « savoirs d'expérience » (Geay, 2007 ; Vinatier, 2012) ou de « savoirs professionnels » (Maubant, 2007), autrement dit qui intègre aussi la dimension d'engagement subjectif dans l'activité, du point de vue des professionnels eux-mêmes représente un point aveugle à ce jour. C'est une dimension sur laquelle des recherches dans le domaine professionnel de notre étude permettraient peut-être de dépasser certaines « évidences » du dispositif alternant « qui posent questions » (Regnier, 1998, p. 1). En particulier, la question de penser l'apprentissage et le développement des sujets à partir de leur confrontation à des situations qui ne sont pas didactiques en première instance en stage et qui ont cette spécificité d'être globales et de se présenter dans toute leur complexité. En revanche, nous disposons des apports de nombreux travaux dans d'autres domaines concernant les propriétés génériques des situations des métiers de l'humain et des apports spécifiques dans notre domaine de travaux concernant la dimension relationnelle dans l'activité des ASS comme ceux de Chouinard, Couturier & Lenoir (2009) entre autres.

« Apprendre des autres » : la médiation pour le développement de la conceptualisation

Les travaux consultés sur l'apprentissage des adultes accordent aux interactions sociales un rôle potentiellement important, dont la médiation, deuxième dimension de la fonction de formateur selon Vergnaud. Est soulignée notamment, l'importance d'un espace de dialogue à propos de l'activité, autrement dit que quelqu'un propose au sujet concerné par l'activité de revenir sur celle-ci ; il peut être utile de proposer une interprétation hypothétique de ce qui s'est passé, le

sujet pouvant infirmer ou confirmer la proposition. Nous orientons notre étude sur la dimension formative des stages, plus spécifiquement sur les processus de médiation des formateurs de terrain qui contribuent à la construction identitaire et à celle des savoirs professionnels, en interrogeant les liens qui unissent les pratiques et les « savoirs » et les tensions que ces liens peuvent générer.

Les sujets concernés dans la recherche sont les stagiaires lors de *debriefing* proposés par les FT, et les FT eux-mêmes puisque nous leur proposons d'analyser cette activité à visée d'apprentissage. La référence à la conception historico-culturelle ou sociale du développement de la personne de Vygotski (1985) est, pour nous, importante. Elle se traduit notamment dans le rôle essentiel à accorder au langage dans le développement de la pensée. Les mots signifient des choses différentes pour des personnes différentes ; Vygotski, très tôt, a introduit l'idée du concept comme « sens des mots » et non plus comme « signification conventionnelle ». Vergnaud propose, lui, de distinguer ce qui est de l'ordre des signifiés de la langue et des concepts : « la conceptualisation commence avec l'action en situation, et avec la formation des invariants opératoires. Ce sont eux qui sont responsables de l'écart entre sens et signification » (Vergnaud, 2007, p. 10).

Il est utile de considérer dans l'analyse comment les formateurs accompagnent dans leur médiation la formation des schèmes, celle des invariants opératoires qui assurent une fonction de conceptualisation cruciale ; avec l'idée que les co-activités langagières et symboliques sont elles-mêmes engendrées par des schèmes de dialogue et d'énonciation. Nous retenons de Kerbrat-Orecchioni l'idée de discours en interaction (2005) et de l'influence réciproque des interlocuteurs, quelles que soient leurs places initiales. Nous accordons comme Vinatier de l'importance au « sujet de l'énonciation », au rôle de l'énonciation dans la conceptualisation et à la prise en compte de l'implication « subjective » et des enjeux intersubjectifs au sein d'une interaction, aussi présents que les enjeux « pragmatiques » liés à la résolution de l'objet des échanges.

Nous nous intéressons donc aux modalités d'appropriation-construction des savoirs d'expérience dans une approche « didactique de ces savoirs » qui part des situations du travail, et de l'analyse de l'activité qu'elles mobilisent conceptuellement et subjectivement pour les sujets formateurs de terrain et stagiaires. Il nous apparaît qu'il convient de lier davantage cette forme de didactique avec celle plus classique déjà présente dans la formation concernée qui part des programmes de formation.

Articulation du cadre théorique et des questions de recherche

Nous nous référons au champ théorique de la didactique professionnelle et de la « conceptualisation dans l'action » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) pour accéder à la compréhension de l'activité du « tutorat de proximité » à partir des questions que posent l'apprentissage des et par les situations du travail (relatives aux usagers). En effet, la conception de la formation passe *in fine* par le développement et la construction identitaire des stagiaires et de leurs accompagnateurs *in situ*.

Nous pensons comme les auteurs précités que l'analyse de l'activité d'apprentissage peut révéler les obstacles significatifs pour le stagiaire en deuxième année de formation, autrement que par une comparaison experts-novices. La médiation du formateur portant sur les processus des réadaptations, l'identification de moments critiques propices à des « micros genèses » (Pastré, 2011a, p. 107) peut s'avérer féconde. Faisant l'hypothèse que cette activité est organisée, c'est cette organisation conceptuelle qui peut nous permettre d'accéder à cette compréhension. Dans notre orientation socioconstructiviste de la connaissance, c'est avec les professionnels concernés, donc à partir de traces de leur activité que nous envisageons cette démarche que l'on peut penser heuristique.

Nous prenons en compte les spécificités des situations du travail des ASS et de formation (Mayen, 2012a) et plus spécifiquement l'idée que l'activité en question est par essence « langagière ». Suivant en cela Vinatier (2009) nous privilégions l'articulation de la théorie de l'activité conceptualisée par Vergnaud (1996) soit celle de la conceptualisation dans l'action (couplage schème – situation) et la théorie linguistique de Kerbrat-Orecchioni (2005) qui permet d'accéder au sens attribué par le sujet concerné. Nous retenons que l'organisation conceptuelle d'une activité interactionnelle repose sur la dualité de la dimension opérationnelle et de l'implication subjective des personnes en situation. Deux types d'invariants peuvent s'opposer ou se renforcer : les invariants de type situationnels plus liés aux contenus des échanges et les « invariants du sujet » plus liés à l'histoire interactionnelle et à leurs valeurs (Vinatier 2009).

Deux grands domaines de questionnement structurent notre travail : 1) la mise en scène des situations déléguées aux stagiaires ; 2) l'apprentissage à partir de situations du travail.

Il y a des situations relatives aux usagers qui reviennent souvent dans la profession d'ASS, quels que soient les contextes d'exercice de l'activité : des situations d'évaluation et/ou d'accompagnement relatives aux conditions de vie des personnes, à la protection de l'enfance,

etc. Si le formateur doit avoir une claire représentation du contenu des apprentissages pour une « mise en scène adéquate » des situations vis-à-vis des apprenants, ce qui renvoie au « potentiel d'apprentissage » de et dans ces situations, nous cherchons à connaître le contexte de travail des formateurs. Il peut être utile de se poser la question de situations qui seraient plus significatives dans le répertoire professionnel, au-delà des référentiels qui renseignent peu cette dimension, dans l'activité et pour l'accompagnement de l'apprentissage.

Notre questionnement initial et notre cadre conceptuel s'articulent ainsi de manière interrogative : *quid* d'une « approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle » des situations du travail « cœur de métier » des assistants de service social pour l'apprentissage et la formation à cette profession ?

Nous tenterons de répondre à deux questions principales de recherche :

- quels choix les formateurs opèrent-ils en termes de situations qu'ils délèguent aux stagiaires en deuxième année de formation ? Quelle médiation est à l'œuvre dans les situations à visée d'apprentissage dans un contexte qualifié souvent d'empirique ? Y-a-t-il une influence du contexte actuel (travail professionnel et formation) ?
- que permet de comprendre une entrée par la didactique professionnelle de l'activité d'accompagnement des formateurs de terrain ASS, dans un contexte d'une alternance intégrative « renforcée » ?

Dans la perspective de recherche interactionniste qui est la nôtre, la mise en évidence de l'organisation conceptuelle de l'activité des formateurs à partir de l'identification des schèmes de médiation devrait nous permettre de comprendre comment ils opèrent leurs choix en situation lors des interactions verbales avec les stagiaires, et de clarifier ces questions.

Démarche générale de la recherche sur le terrain.

Notre recherche vise une plus grande intelligibilité de l'activité directe des ASS auprès des usagers mais avons retenu pour la thèse la proposition de Pastré (2011a) de mieux comprendre « l'apprentissage pratique d'acteurs débutants » en vue de la formation, en cherchant à nous décentrer par rapport à notre ancrage de formatrice en centre de formation.

Il est nécessaire de connaître les contextes de travail avant de nous engager dans une analyse de l'activité avec des professionnels afin d'identifier les déterminants dont certaines « caractéristiques agissantes » qui peuvent avoir un impact sur leur travail et sur leur double activité, en termes de contraintes et de ressources. Cette connaissance repose, en didactique professionnelle sur une observation de l'activité des professionnels sur leur lieu d'exercice et mobilise des dispositifs d'enregistrements vidéo ou audio de celle-ci, ce qui permet d'accéder

au travail réalisé. Ce mode d'accès au terrain et notamment l'observation *in situ* est délicate pour la profession d'ASS en raison des réserves institutionnelles et professionnelles déjà mentionnées. Nous avons défini d'autres modes d'accès à ces contextes de travail que nous avons, volontairement, abordés du point de vue des professionnels ASS - « formateurs de terrain » et non pas de celui des responsables institutionnels.

Nous avons donc cherché à établir une collaboration et une co-élaboration de l'analyse des transcriptions avec les professionnels eux-mêmes lors des co-explicitations. Nous avons mobilisé un dispositif de recherche sur le terrain qui nous permet cet accès au sens pour les sujets eux-mêmes. Sur cette dimension, notre démarche se situe dans une orientation essentiellement phénoménologique (recherche de compréhension du sens comme signification que le sujet projette sur le monde). L'attribution de sens d'une action pour un sujet n'est pas immédiate et relève d'une activité herméneutique qui se réalise le plus souvent dans l'après-coup. Cet accès au sens est une construction mentale, un mouvement de la pensée dont le processus peut être tout autant cognitif, opératoire qu'affectif comme l'écrit Pastré (2000), et qui se construit par interprétations successives. À ce titre, nous avons retenu le dispositif de co-explicitation proposé par Vinatier (2009) dont la conception même est facilitatrice des interprétations-élaborations successives, individuelles et collectives. Nous l'avons retenu aussi par intérêt pour une de ses caractéristiques, nommée par Vannier (2012) de « double asymétrie » présente entre chercheur et professionnels qui se trouvent « tour à tour dans la position de celui qui sait ce que l'autre ne sait pas encore » et enfin, pour la reconnaissance de la valeur intrinsèque de la parole de chacun des participants.

- Nous parlons de collaboration car notre démarche repose sur le volontariat et l'engagement des acteurs (professionnels, stagiaires) ce qui passe par la mise en place d'un contrat de communication entre les interlocuteurs. Ce sont les professionnels eux-mêmes qui ont procédé aux enregistrements (audio).
- La co-élaboration est présente de plusieurs manières et à plusieurs niveaux. L'objet ou plus exactement l'orientation première n'a pas été définie avec eux, mais notre questionnement a été largement nourri des questions et des réflexions partagées avec ces professionnels dans notre activité de formatrice et de chercheur. Nous leur avons présenté nos questionnements, nos réflexions lors de nos rencontres en insistant sur le fait qu'ils étaient les seuls à disposer d'une partie de la connaissance nécessaire à leur élaboration et tentative d'élucidation. Nous leur avons soumis quelques résultats de notre travail exploratoire pour discussion et plusieurs d'entre eux ont manifesté leur intérêt d'avoir ainsi des retours sur ce que les étudiants exprimaient sur leurs stages et sur le fait de pouvoir réfléchir sur le contenu du

travail qu'ils proposaient aux stagiaires. Nous représentons notre protocole de recherche sur le terrain dans la figure générale suivante et nous développons, dans la troisième partie, la méthodologie d'accès à et d'analyse des données co-élaborée avec des ASS -formateurs de terrain ainsi qu'une synthèse des résultats.

Trois grandes étapes ont structuré notre démarche sur le terrain.

- **L'étape I** représente une étude exploratoire conduite dans deux directions :
 - l'identification des situations du travail mobilisées par les étudiants dans le cadre de la formation initiale en stage et au centre de formation ;
 - l'identification auprès d'un centre de formation de la représentativité (domaines professionnels) et la régularité (fréquence d'accueil) des stages de 2^{ème} année.

Nous proposons en annexe A.1 du Tome 2, la présentation de cette étude exploratoire (pp. 377-388) et réservons une synthèse de cette première étape en partie III, chapitre A.

- **L'étape II** est réalisée sous la forme d'entretiens avec 20 ASS, formateurs de terrain de 2^{ème} année afin d'avoir accès à leur conception (ou non) d'une « didactique des situations de travail » pour l'apprentissage. Il s'agit pour nous de :
 - mieux appréhender « les contextes de travail ». Nous cherchons à re-contextualiser les situations du travail des ASS afin de les « singulariser et les qualifier », au-delà des référentiels professionnel - fonctions et activités (I^{ère} partie). Nous tentons de comprendre si certaines sont « génériques » de la profession (Mayen et *al.*, 2010) et/ou significatives pour l'apprentissage, du point de vue des professionnels ;
 - connaître les modalités de l'accompagnement des stagiaires par les formateurs à partir des situations relatives aux usagers (mise en scène, médiation) afin d'avoir accès à leurs conceptions de la formation et, connaître sur quelles dimensions de la professionnalité ils portent l'accent dans le contexte de tensions liées aux transformations structurelles.

Nous présentons une synthèse des résultats de l'analyse en partie III, chapitre B et proposons :

- en annexes A2 (pp. 389- 405) du Tome 2, la grille d'entretien, quelques éléments d'analyse transversale de ces entretiens ;
 - en annexes D.CD Rom, les transcriptions intégrales de ces 20 entretiens, (pp. 893-1347).
- **L'étape III** est relative à « l'analyse de l'activité » de tutorat réalisée lors d'entretiens de *debriefing* entre 5 formateurs de terrain et 5 stagiaires et à l'analyse co-élaborée entre chercheur et ces formateurs lors des co-explicitations en référence au dispositif Vinatier

(2009, 2012). Laquelle analyse, dans son ensemble, vise à comprendre l'organisation conceptuelle de cette activité et les enjeux présents pour les formateurs pour l'apprentissage.

Nous présentons une synthèse des résultats en partie III, chapitre C. Nous proposons :

- en annexes B (pp.406-525) du Tome 2, les tableaux d'analyse des 5 entretiens de *debriefing*, les « intrigues interactionnelles » et une analyse transversale aux entretiens. En annexes C (pp. 526-592) du Tome 2, les analyses, structurale et thématique des co-explicitations ;
- en annexes D du CD Rom, les transcriptions intégrales des 5 entretiens formateurs-stagiaires (pp. 595-690) et des 5 co-explicitations chercheur-professionnels (pp. 691- 892).

Démarche générale de la recherche sur le terrain

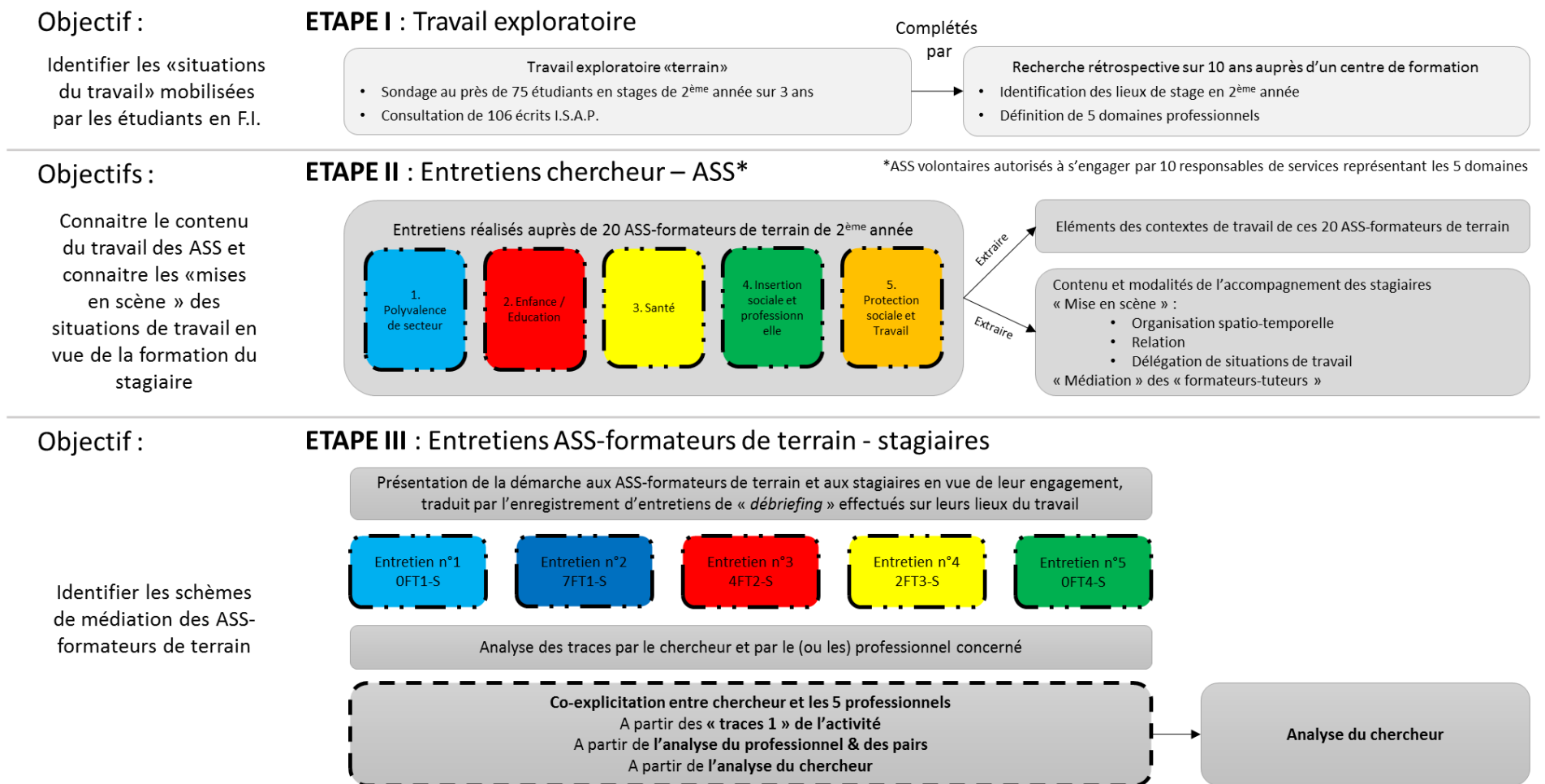


Figure 7 : Démarche générale de la recherche sur le terrain

III. Présentation et analyse des données

Cette troisième partie relative à la méthodologie et à l'analyse des données est structurée en cinq chapitres et correspond à la présentation des trois étapes de la démarche. La synthèse de l'étude exploratoire de l'étape I sera précédée de la présentation de notre ancrage professionnel et de notre positionnement en tant que chercheuse : nous y consacrons un chapitre, puis les étapes (II et III) de la recherche « de terrain » que nous choisissons de présenter successivement pour une meilleure lisibilité, avec pour chacune d'elle les aspects méthodologiques de recueil, d'analyse des données, et une synthèse des résultats.

L'étape I. Le chapitre A est relatif à notre ancrage professionnel initial et à une synthèse de l'étude exploratoire et des questionnements qui ont orienté la poursuite de notre investigation de terrain ainsi que notre positionnement éthique de chercheuse dans cette étude, en lien avec notre position de formatrice. Nous présentons les dispositions retenues par rapport aux institutions et aux acteurs, professionnels et étudiants.

L'étape II concerne le chapitre B consacré aux modalités et à l'analyse des 20 entretiens chercheur –professionnels ASS. Nous présentons une synthèse des résultats sur un double niveau, celui du travail des ASS et celui des modalités de leur accompagnement « tutorial ».

L'étape III est relative à l'analyse de l'activité d'entretiens de tutorat réalisés entre formateurs de terrain et stagiaires et à celle co-élaborée des entretiens de co-explicitation entre chercheur et formateurs en référence au dispositif Vinatier (2009, 2012). Le chapitre C comprend 5 sous chapitres. Le premier est relatif à la présentation de la méthodologie d'analyse des *debriefing* et des co-explicitations, le second est consacré à la présentation des participants et des entretiens formateurs –stagiaires, avec pour chacun d'eux les éléments de contexte spécifiques, la structure et l'organisation globale.

D'une manière transversale aux cinq entretiens, en sous chapitre 3, nous présentons les propriétés des situations ; en 4, les schèmes de médiation des formateurs ; et en 5, les intrigues interactionnelles construites *a posteriori* qui révèlent les tensions présentes : nous présentons des enjeux identifiés dans ces entretiens pour les débutants et les formateurs et les tensions présentes pour l'apprentissage. L'analyse des entretiens de co-explicitation est pour partie présentée pour chaque entretien car l'activité se comprend lors de la « mise en dialogue » du rapport de chaque professionnel à la situation, rendue possible par les interactions verbales à partir de l'analyse des traces. L'accès aux organisateurs de l'activité prend tout son sens, avec les mouvements possibles dans la conceptualisation pour les acteurs, pour le chercheur.

A. Étape I. Ancrage et étude exploratoire

Analyser l'activité de quelqu'un d'autre à partir de traces « objectives » de celle-ci, en soi, et dans le cadre d'une recherche requiert de considérer les enjeux présents aux niveaux, identitaires, professionnels et subjectifs. Analyser l'activité d'interactions entre des professionnels et des stagiaires y compris si le *focus* est davantage porté sur les professionnels, redouble ces enjeux en tant que chercheuse-formatrice en formation initiale.

1. L'ancrage professionnel initial

Notre ancrage professionnel au moment de la recherche est celui de la formation initiale des ASS comme formatrice en institut de formation depuis 24 ans et celui de la formation continuée professionnelle, en formation « de formateurs de terrain ». Nous avons exercé la profession d'ASS pendant 29 ans. Ces expériences nous ont permis de constater une « pénurie » de terrains de stage encadrés par des ASS. Ancienne et récurrente question dans cette formation soulevée dans de nombreux rapports dont les arguments explicatifs se situent dans des registres liés :

- à la profession. Relèvent de ce type : 1) un manque de reconnaissance de la profession, un milieu professionnel un peu « réservé » par rapport à l'encadrement de stagiaires ; 2) le manque de plaisir à transmettre un métier difficile à exercer en raison d'une perte de sens pour certains professionnels ; 3) le sentiment éprouvé par des professionnels d'une insuffisance de compétences formatives. Ce n'est pas toujours le manque de disponibilité qui est mis en avant mais la responsabilité que représentent l'accueil et l'accompagnement. Le stagiaire doit se mettre en action lui-même et ce mouvement doit prendre sens à travers les orientations de la formation (objectifs de stage), les opportunités du terrain et son projet ;
- au fonctionnement des institutions employeurs : 1) l'évolution des conditions du travail et des priorités données à l'activité première des services sociaux. Le manque de disponibilité est un des arguments avancés. Il faut pouvoir et savoir intégrer dans les agendas des temps formalisés consacrés à l'étudiant alors que l'intensité et le rythme du travail augmentent ces dernières années. L'accueil est alors vécu comme une charge supplémentaire impossible à intégrer. Les conditions matérielles d'accueil sont parfois un frein : le partage d'un bureau à plusieurs est déjà difficile à gérer pour l'activité première, l'accueil d'un stagiaire peut amplifier cette difficulté ; 2) un manque de reconnaissance de la fonction de formateurs ;
- à l'évolution des conditions de la formation via la gratification des stages, etc.

L'accentuation de cette difficulté en seconde année, observée régulièrement nous a confortée dans le fait de focaliser sur l'analyse des processus d'apprentissage lors de cette année charnière

en FI⁴⁴ avec des professionnels pour comprendre mieux les questions qui se posent à eux en tant qu'accompagnateurs. D'autant que, paradoxalement, certains formateurs manifestent leur intérêt à accueillir des deuxièmes années au motif que c'est l'année la plus intéressante en termes d'accompagnement de la construction de la professionnalité « émergente ».

Nous sommes impliquée dans les dispositifs de formation, et nous nous trouvons ainsi en proximité de notre objet de recherche. Nous avons conscience que cette proximité peut être un atout en termes de connaissance en intériorité, d'approfondissement possible des dimensions présentes dans le travail et de connaissance des réseaux à mobiliser. Cela représente aussi potentiellement un écueil en termes de familiarité supposée avec le contenu du travail professionnel et/ou celui de la formation et donc dans le fait de laisser dans l'ombre, parfois, et/ou d'être aveuglée par le trop plein d'évidence de certains des propos et des affirmations des professionnels.

Notre travail de formatrice nous positionne, de plus, en situation de relations avec des professionnels –formateurs à propos de l'accompagnement des stagiaires lors de visites de stage ou de séquences évaluatives conjointes liées à la certification, situations s'apparentant au « double tutorat » de Geay (1999). Ces moments d'échanges et de discussion sont centrés principalement sur le parcours de l'étudiant et sur ses apprentissages. Nous avons constaté dans notre expérience mais aussi dans la littérature consultée que les contraintes temporelles et thématiques du genre « visite de stage » orientent les échanges sur la construction des compétences sans pouvoir remonter précisément aux situations du travail et à la médiation proposée par les formateurs qui ont contribué à leurs genèses, surtout quand tout se passe bien. Les situations délicates mettant en question le parcours de formation nécessitent l'élucidation approfondie des obstacles rencontrés. Ce ne sont pas les plus fréquentes.

Nous nous inscrivons dans une épistémologie socioconstructiviste de l'apprentissage qui considère la dialectique présente entre les différentes formes de savoirs et l'expérience professionnelle, et dans un courant de pensée qui envisage que la dichotomie présentée entre par exemple « savoirs théoriques » et « savoirs expérientiels » doit être interrogée et conceptualisée avec les praticiens du domaine. Pour comprendre les processus en jeu, nous devons « dépasser » ou plus exactement nous saisir de l'obstacle de notre « familiarité supposée » et chercher des outils d'analyse qui en tant que chercheuse nous permettent de construire et d'étudier notre objet. Ce sont ces outils qui nous ont permis de nous décentrer de

⁴⁴ Nous utilisons désormais l'acronyme FI pour formation initiale

nos conceptions et de construire collectivement les analyses avec les professionnels dans cette démarche que nous souhaitons collaborative et co-élaborée.

2. L'éthique de la recherche

La méthodologie retenue procède de principes éthiques relatifs aux cadres de la recherche elle-même et à notre proximité par rapport aux acteurs qui se sont engagés avec nous. Nous avons précisé les règles liées à notre démarche aux représentants institutionnels, aux professionnels et aux stagiaires : un engagement basé sur le volontariat des participants (professionnels et stagiaires), le respect de la confidentialité, l'anonymat des retranscriptions et pour les stagiaires plus particulièrement nous avons défini un protocole d'utilisation des données recueillies. Notre engagement vis-à-vis d'eux a porté sur le fait de ne pas utiliser les éléments d'analyse produits par la recherche dans le cadre de la formation initiale depuis le travail exploratoire jusqu'à l'analyse finale. Notre démarche compréhensive nous a amenée à préciser aux professionnels qu'il n'était pas dans notre projet de conseiller une manière de faire de type « bonne pratique » de l'entretien de « tutorat ». Nous avons rencontré des contributeurs très engagés à toutes les étapes de notre « travail de terrain » et avons constaté que les professionnels ont une grande conscience des déterminants externes qui pèsent sur leur travail mais qu'ils ne mesurent pas toujours l'empan (ou la valeur) de ce qu'ils ont construit comme savoirs professionnels dans le cadre de leur expérience.

Dans le déroulement des entretiens ou des séances collectives de co-explicitation nous nous sommes employée à garantir des positions et postures de non-jugement et de proposition d'analyse compréhensive de l'activité des acteurs. Notre propre cadre et proposition analyse ont été soumis à la discussion du collectif ou du professionnel, en référence à cette « double asymétrie » originale de la démarche méthodologique élaborée par Vinatier (2009, 2013).

3. Le travail exploratoire

Nous cherchons à comprendre l'engagement que les situations du travail requièrent pour les débutants et les professionnels car ce sont des situations génériques et peu contextualisées dans le référentiel métier ASS (chapitre 2 de la I^{ère} partie). Nous souhaitons repérer et identifier les « situations » : 1) les plus représentées lors des premiers apprentissages en stage en 2^{ème} année et les impacts de leur délégation à partir des informations et des commentaires des étudiants, 2) les plus mobilisées par les étudiants à l'issue du parcours de formation pour « soutenir » une des dimensions « cœur de métier » au moment du diplôme d'État. Notre intention étant de

regarder les écarts existants (ou non) quant à la nature des situations du travail présentes dans ces deux moments significatifs de la formation.

Nous avons retenu deux modalités différentes pour y parvenir.

- Nous avons choisi de recueillir le point de vue de stagiaires de 2^{ème} année sur les conditions et les formes de leur « engagement » dans les situations et avons procédé par sondage auprès de trois promotions successives. Les formateurs de terrain définissent un temps de découverte du contexte de travail avant de déléguer des situations relatives aux usagers. Le choix de la période du sondage est guidé par notre expérience. Elle nous a semblé pertinente pour pouvoir recueillir l'expression des étudiants dans une relative proximité temporelle avec leur « expérience ». Nous souhaitons renseigner les dimensions relatives à la « mise en scène » des situations du travail pour l'apprentissage : 1) quand et comment a opéré la proposition d'engagement en situation, 2) à propos de quel type de situations par rapport à celles observées auprès des FT, 3) le (s) impact(s) pour les étudiants.
- D'autre part, nous avons consulté les Dossiers de Pratiques Professionnelles⁴⁵ (DPP) présentés au DE sur la dimension Intervention Sociale d'Aide à la Personne (ISAP). Le document d'analyse de type ISAP est un écrit formalisé de 12 pages maximum, de type réflexif dans lequel l'étudiant explicite sa démarche professionnelle : « une analyse de l'intervention conduite [par lui] dans une situation au regard des missions du contexte institutionnel de stage, une mise en perspective de sa pratique et de ses savoirs, et une analyse des stratégies déployées par rapport aux usagers, aux partenaires ». La consultation de ces matériaux a pour intérêts de repérer les motifs et/ou critères de sélection de la situation « emmenée » par l'étudiant en fin de formation au moment de la présentation au DE, d'identifier la part respective des situations de 2^{ème} et 3^{ème} année et, s'ils sont présentés, les critères ou motifs invoqués pour celles de 2^{ème} année en particulier (récurrence par rapport au terrain de stage, significativité par rapport au métier ou intérêt pour l'apprentissage, etc.).

Les modalités et les résultats de l'étude exploratoire se trouvent en annexe A1. (pp. 377 à 388)

Synthèse des résultats

Les sondages ont permis de qualifier avec plus de significations les référentiels « institutionnels » et de les compléter sur une dimension singulièrement absente : la prévention.

⁴⁵ Comme nous l'avons déjà écrit, le DPP est composé de 4 documents. Deux rédigés par l'étudiant : l'analyse d'intervention professionnelle réalisée lors d'un stage (2 ou 3^{ème} année) de type ISAP et ISIC. Les deux autres retracent le parcours de formation : une autoévaluation de l'étudiant et une synthèse globale du centre de formation à partir des appréciations de stage des formateurs sur sites qualifiants.

Ils laissent apparaître deux formes dominantes de modalités d'engagement des stagiaires dans les situations (préparation en amont et *debriefing* à chaud). La nature des situations confiées est en revanche variée. La dominance de certaines situations observées auprès des FT en polyvalence de secteur par les étudiants, ne surprend pas en raison des missions des professionnels dans ce domaine ou encore dans le domaine de l'insertion sociale. Ces situations sont nommées « aides financières » (quasi à 100%), ou de « mise en place d'aides matérielles, d'accès aux droits » [Couverture Maladie Universelle (CMU), Prestation de Compensation du Handicap (PCH)...], d'accès ou maintien/ logement, de situations de surendettement, d'aide à la gestion du budget. Plus surprenant, une proportion importante de ces situations se retrouve aussi dans le domaine de la santé. Nous avons aussi noté la fréquence de ce type de situations dans celles confiées aux 2^{ème}s années quels que soient les terrains de stage.

Ces investigations ont apporté des éléments de confirmation d'observations empiriques et des éléments d'étonnement concernant des points sensibles relatifs à l'apprentissage, à l'accompagnement des formateurs et aux difficultés exprimées par les stagiaires et/ou perceptibles dans leurs écrits d'analyse de fin de formation. Nous retenons deux points, souvent liés dans les propos des étudiants.

La relativité de la notion de situation « simple » apparaît dans les réponses aux questions ouvertes. L'usage du « elle [la situation] paraissait simple » se comprend dans les commentaires de stagiaires concernés : les écarts sont situés en termes de difficulté à assumer simultanément la dimension relationnelle avec les usagers et le contenu de leurs situations, de manque de connaissances précises gênant le fonctionnement de l'interaction, de difficulté à se situer quand l'utilisateur s'exprime peu.

Le deuxième point qui retient l'attention dans les sondages pourrait se formuler comme : le difficile réglage du « être prêt » à s'engager dans les situations. Les commentaires permettent de percevoir que la première mise en situation est source d'inquiétude pour les stagiaires. Il y a un écart de perception de la part de stagiaires quant à l'évaluation effectuée par le FT concernant le « sentir prêt ». Deux grandes catégories : 1) du côté étudiants, le plus souvent, il est question de manque de confiance en soi, de crainte de mal faire, les variations individuelles étant importantes, ou 2) du côté des situations, il est question d'écart éprouvé entre ce qui a été préparé et ce qui s'est déroulé. Une situation exceptionnelle pour un stagiaire à qui il a été proposé de « faire un entretien » dix minutes avant. Son commentaire est positif après-coup « pas le temps de stresser », mais la FT a assisté ! Une difficulté revient fréquemment dans les commentaires en 2^{ème} année au niveau de la gestion de la relation à l'utilisateur et celle simultanée du contenu /objet de l'interaction.

La consultation des dossiers ISAP aboutit au constat d'une sous-représentation des situations de 2^{ème} année présentées au DE : 15% pour une année (8/54) et 9 % pour la seconde (5/47). 70% des situations retenues (au total de 2^{ème} année) sont relatives à l'aide financière, levier pour un accompagnement global (confirmation des sondages). En revanche, cette proportion est moins importante pour les situations de 3^{ème} année (39% et l'entrée en situation est d'emblée plus globale).

La consultation de ces dossiers indique que les motifs de choix de situations de 2^{ème} année sont très variés : le fait d'être la première situation en autonomie dans la formation, la multi dimensionnalité des situations ou le fait que l'accompagnement ait pu se réaliser sur une continuité. Elle montre aussi que la problématisation n'a pas été facile en situation (plusieurs étudiants témoignent dans leurs écrits d'une focalisation sur une dimension en situation) : les prises de conscience sont réalisées parfois *a posteriori* du stage. Il y a de grands écarts constatables entre les écrits de situations. Il y a ceux qui traduisent un travail d'analyse approfondie de la part des étudiants et la mobilisation « intégrée » de plusieurs références théoriques concernant les problématiques traitées : analyse que l'on retrouve dans la réflexion distanciée avec la recherche du sens du travail. Les écrits les moins aboutis montrent pour certains une centration sur le comment-faire, une posture encore auto-centrée et une moindre réflexion sur le contenu des situations et leur problématisation (enchaînement pour les propositions, etc.).

Nous avons été surprise de constater la présence d'écrits de 2^{ème} année où la distance réflexive même après coup (plus d'un an après) n'a pas permis au stagiaire de problématiser la situation dans laquelle il a été « acteur ». La mise en intrigue n'a pas opéré même *ex-post* et l'écrit est encore proche d'un récit événementiel. Cette consultation a conforté notre intention de nous intéresser à la 2^{ème} année, dont on ne retrouve pas beaucoup la trace au moment du diplôme pour comprendre mieux les processus de mobilisation et de construction des savoirs sur le lieu du stage, à partir des processus de conceptualisation des situations du travail au plus proche de celles-ci et auprès des formateurs qui accompagnent les stagiaires.

Nous avons identifié les environnements de stage en termes de régularité et d'intensité d'accueil de stagiaires en 2^{ème} année. À cette fin, nous avons procédé à une étude rétrospective sur 10 ans auprès d'un institut de formation. Nous avons constaté la régularité de l'accueil de certains services et avons regroupé les lieux de stage en domaines. Les 5 domaines professionnels construits par rapport à ces variables sont conformes à la distribution des terrains de stage et en relative correspondance avec les sondages exploratoires. Nous avons retenu les services où exercent des ASS.

B. Étape II. Les entretiens chercheur ASS-formateurs de terrain de 2^{ème} année

L'étape II de la recherche est constituée par l'enregistrement (audio) et la retranscription de 20 entretiens réalisés dans les différents domaines professionnels et leur analyse.

1. La démarche d'accès, de recueil et d'analyse des données

Dans notre volonté et nécessité d'avoir accès aux professionnels, nous souhaitions en tant que chercheuse donner de la visibilité à notre recherche auprès des employeurs (par rapport à son objet), traduire en actes notre conception de la recherche, de « l'alternance intégrative » et celle de la place des formateurs de proximité. L'organisation formelle de ce milieu professionnel requerrait, par ailleurs, la recherche de l'adhésion des employeurs pour avoir accès aux ASS (il n'était pas envisageable de notre place de contacter ces derniers directement).

Nous nous sommes adressée à 10 services employeurs inscrits dans cinq domaines : un Conseil Général (devenu Conseil départemental en 2015), une Caisse d'Assurance Retraite et de Santé au Travail (CARSAT), un centre hospitalier universitaire (CHU), un service social de l'Inspection Académique, un centre hospitalier (CH), un service associatif privé dans le domaine de la santé, un CCAS et leur avons présenté notre objet et démarche de recherche. Les modalités les plus simples ont consisté en un courrier suivi d'un appel téléphonique ; un rendez-vous a complété ces deux modes pour trois services. Nous avons présenté nos cadres théoriques et méthodologiques, notre démarche en deux temps et à deux niveaux. Nous avons indiqué que nous souhaitions que les professionnels enregistrent de manière « audio » des entretiens de « tutorat » dans le but de les analyser ensuite dans le cadre d'un dispositif de co-explicitation. L'accueil a été favorable *a priori* et intéressé et/ou curieux, parfois, au regard de la démarche dans son ensemble (objet, références théoriques et méthodologie d'enquête sur le terrain). L'accord des employeurs a facilité l'engagement des ASS. Certains services ont relayé et appuyé notre demande auprès des professionnels alors que d'autres nous ont donné l'autorisation de contacter des professionnels identifiés comme accueillant des étudiants en 2^{ème} année nous laissant l'initiative de sceller l'engagement avec eux.

Nous avons conscience que la notion de représentativité au sens strict ne peut pas s'appliquer à notre panel et à notre travail de type qualitatif comme le suggère Kaufman (2008, p. 42). Dans la construction de notre groupe « d'informateurs », nous avons essentiellement cherché à éviter des « oublis » de grandes catégories de services et à introduire des « déséquilibres manifestes », autrement dit en termes de sur-représentation de professionnels de services moins engagés en

2^{ème} année. Nous avons basé notre recherche sur une participation volontaire des professionnels. Ce faisant, nous avons conscience d’avoir eu accès à des professionnels particulièrement engagés dans la réflexion sur le métier, et dans la transmission-formation de (à) celui-ci.

Le codage retenu

Le codage des domaines professionnels est celui du travail exploratoire tant dans la numérotation que dans le code couleur. Il est définitif pour la suite du travail.

- Le domaine 1, « Polyvalence de secteur », est représenté par 6 professionnels interviewés.
- Le domaine 2, « Enfance et Education », est représenté par 4 professionnels interviewés.
- Le domaine 3, « Santé », est représenté par 4 professionnels interviewés.
- Le domaine 4, « Insertion sociale et/ou professionnelle », est représenté par 2 professionnels interviewés.
- Le domaine 5, « Protection sociale et travail », est représenté par 4 professionnels interviewés.

Le codage général des entretiens de cette étape est le suivant : (4FT2) = 4 représente le numéro de rang dans le domaine, FT pour formateur de terrain et 2 étant le domaine professionnel « Enfance et Education ». Quand nous extrayons des propos des entretiens nous rajoutons le numéro d’intervention : ex (130. 4FT2)

1.1. Présentation des participants

La figure suivante indique par exemple la moyenne de stagiaires accueillis par les professionnels et le tableau (p. 170) présente les données empiriques du panel constitué par les 20 professionnels.

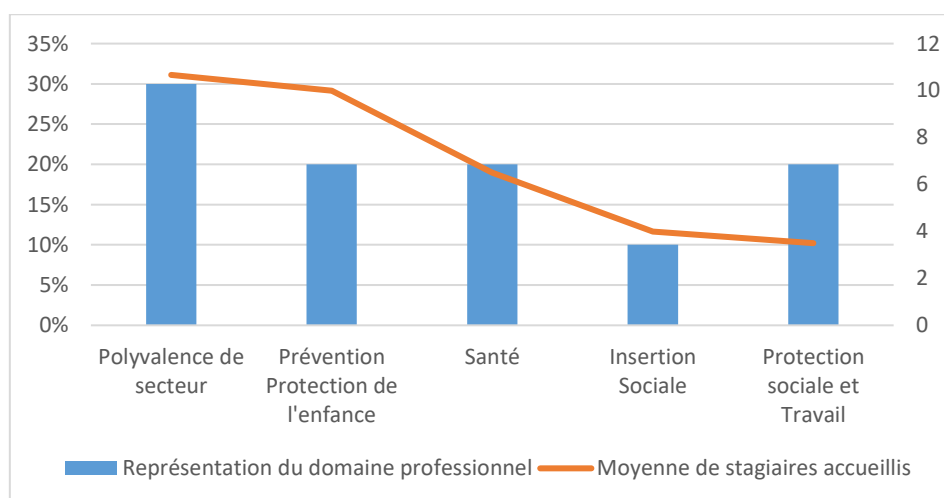


Figure 8 : Représentation des domaines professionnels et moyenne de stagiaires accueillis

Domaine	Âge	Obtention DE	Lieu de formation initiale	Nombre de postes	Année 1er accueil	Total d'accueils	Années d'accueil	Nombre accueil ASS2	Formations post DE	Formation formateurs terrain
1, FT1	55	1993	IRTS Poitiers	2	1995	11	3 ASS14 ASS24 ASS3	4	oui	non
2, FT1	49	1986	IRTS Poitiers	3	1993	6	2 ASS14 ASS3	0	oui	non
3, FT1	30	2004	ERSSP Picardie	2	2009	4	2 ASS1, 2 ASS2	2	oui	oui
4, FT1	46	1989	Nantes (1ère) Paris (2 et 3)	3	1993	17	8 ASS1, 8 ASS2, 1 ASS3	8	oui	oui
5, FT1	51	1984	Nantes	2	1989	16	8 ASS1, 8 ASS2	8	oui	non
6, FT1	37	2002	ENS paris	2	2002	10	1ASS1, 6ASS2, 3ASS3	6	oui	oui
1, FT2	53	1982	IRTS Poitiers	4	1995	8	2 ASS1, 3 ASS2, 3 ASS3	3	oui	oui
2, FT2	52	1985	Nantes	3	1997	11	4 ASS1, 5 ASS2, 2 ASS3	5	non	non
3, FT2	44	1992	Nantes	1	1998	6	6 ASS2	6	non	non
4, FT2	49	1985	Paris	3	1992	15	5ASS1, 10ASS2	10	oui	oui
1, FT3	39	1998	Lyon Rockefeller	2	2005	6	2 ASS1, 2 ASS2, 2 ASS3	2	oui	non
2, FT3	48	2000	Nantes	1	2003	10	4 ASS2, 6 ASS3	4	oui	non
3, FT3	52	1981	Lycée Rabelais, Paris	11	1989	6	2ASS1, 2 ASS2, 2 ASS3	2	oui	non
4, FT3	34	2004	Nantes	3	2007	4	2 ASS1, 2 ASS2	2	non	
1, FT4	57	1998	Nantes	3	2006	2	1 ASS1, 1 ASS2	1	oui	non
2, FT4	49	1987	Nantes	4	1990	6	4 ASS1, 2 ASS2	2	oui	non
1, FT5	31	2009	Nantes	2	2010	3	1 ASS1, 2 ASS3	1	non	non
2, FT5	41	1997	ESSRN Lille	3	2004	4	4 ASS2	4	oui	non
3, FT5	40	1994	Montrouge Paris	1	1998	9	2ASS1, 4ASS2, 3ASS3	4	oui	non
4, FT5	60	2000	Nantes	1	2008	5	1ASS1, 2ASS2, 2ASS3	2	oui	non

Tableau 9 : Présentation des participants de l'étape II de la recherche

L'accès aux professionnels, la grille et la conduite de l'entretien

Les 20 professionnels rencontrés ont tous confirmé être volontaires et être intéressés par la possibilité de réfléchir à l'accompagnement de stagiaires. Nous les avons rencontrés en majorité sur le lieu de leur travail et avons enregistré (audio) ces entretiens d'une durée moyenne de 1 heure 45 minutes.

Nous nous situons dans le cadre d'une recherche qualitative et compréhensive. Nous avons opté pour un entretien semi-directif de type compréhensif en référence à Kaufmann (2008). La grille d'entretien ainsi que le document, de type talon sociologique, que chaque professionnel a documenté une fois l'entretien terminé figurent en annexes A2.1 du Tome 2⁴⁶ (pp. 389-391).

Nous avons construit notre « grille » en trois grandes zones de questionnement en alternant, à des moments différents de l'entretien, questionnement et présentation en vue de discussion de certains éléments du travail exploratoire. Nous avons ouvert par des questions larges pour favoriser l'expression sur :

- le contexte du travail : les caractéristiques du « cœur de métier » et de l'activité dans le domaine (situations), l'évolution (perçue ou non) de la profession ; la place du financier et du matériel dans leur travail en lien avec le travail exploratoire. Nous avons introduit les questions et les relances de manière à solliciter les professionnels sur leur expérience par remémoration et par explicitation. Nous avons aussi adopté à certains moments de l'entretien une posture engagée au sens de Gotman citée par (Kaufmann, 2008 p. 52) en souhaitant des précisions, ou en questionnant. Nous leur avons soumis quelques résultats des sondages effectués auprès des étudiants, notamment le repérage des situations les plus fréquemment utilisées en début d'apprentissage en 2^{ème} année. Nous les avons enfin questionnés sur la place du « financier et du matériel » dans leur travail auprès des usagers au regard de la récurrence de ce type de situations dans les réponses des étudiants ;
- le contexte et les modalités de l'accompagnement des stagiaires par rapport à la délégation des situations en 2^{ème} année : sélection, comment, quand et écarts et surprises éventuelles en termes d'expériences. Le point du questionnement concernant les référentiels actuels et leur usage n'a pu être développé dans tous les entretiens par manque de temps. Nous avons demandé aux professionnels d'explicitier les démarches qu'ils engagent et certaines situations d'accueil « significatives » selon eux. Ils ont été des contributeurs engagés, intéressés, se sont remémorés des accueils, se souvenant précisément des stagiaires concernés, des éléments de contexte (situations d'usagers, évènements singuliers) et des

⁴⁶ Cf. annexes A2.1 (pages 389-391) du Tome 2 de la thèse.

situations. Il y a donc eu quelques moments d'explicitation au sens de Vermersch (2011) même si nous ne nous situons pas dans le protocole général d'entretien défini par ce dernier ;

- une ouverture possible sur des dimensions non introduites par la chercheuse, la proposition faite à chaque professionnel de participer au second temps de l'analyse et pour ce faire, la présentation du dispositif de co-explicitation.

Nous avons ensuite retranscrit intégralement ces 20 entretiens⁴⁷. Les corpus de ces entretiens sont longs, denses, riches et nous avons sélectionné, pour notre part, ce qui renseigne nos questionnements. Il serait possible par exemple d'analyser ces corpus avec une orientation plus sociologique (sociologie des professions ou sociologie politique).

1.2. Les modalités d'analyse des données

Nous avons procédé à une analyse de contenu de chaque entretien puis par domaine professionnel. L'analyse quantitative correspond à des opérations statistiques simples (pourcentage par exemple) permettant de présenter les données du panel interviewé : âge, sexe, date de la formation initiale, formations continuées dont celle de formateurs de terrain, postes de travail occupés, lieux d'exercice, nombre et année de formation des stagiaires accueillis.

Sur un registre qualitatif, nous avons procédé à une première analyse catégorielle horizontale de type thématique (le cœur de métier, l'évolution du métier, les modalités de la délégation des situations du travail aux stagiaires, la place du financier dans leur activité professionnelle, la réforme de la formation) ce qui nous a permis de mettre à jour les constances, les régularités et les singularités. Complémentairement, nous avons déchiffré de façon structurale puis de manière transversale chaque entretien afin d'identifier les répétitions thématiques, les allers-retours de la pensée des professionnels (Bardin, 1996). Nous avons ainsi effectué des rapprochements de propos sur un même thème « éclatés » dans l'entretien pourtant semi-structuré au départ. Nous avons retrouvé ce que Bardin (*opus cité*, 1996) nomme la « parole tortueuse, à trous... ». En ce qui concerne le thème du cœur de métier, nous avons été sensible tout d'abord à l'émergence des notions employées par les professionnels (certains d'entre eux sont revenus sur ce thème à la fin de l'entretien souhaitant compléter leurs propos) puis nous avons identifié les récurrences et les écarts quant aux occurrences mobilisées. Sur ce même thème, nous avons procédé ensuite par croisement de ces données avec les notions du référentiel métier, d'une part et d'autre part, nous avons opéré un autre croisement avec certaines variables relatives à l'ancienneté des professionnels dans le diplôme et à leur lieu d'exercice.

⁴⁷ Cf. annexes D (pp. 893-1347). Retranscription des 20 entretiens chercheur-ASS-formateurs de terrain

Nous avons procédé de la même manière (horizontale et structurelle) sur le thème des modalités de mise en situation de travail, nous avons repéré les récurrences et les écarts individuels, puis par domaine professionnel et entre eux. Nous avons introduit les variables suivantes :

- les modalités d'organisation définies entre formateurs et stagiaire pour envisager la délégation au stagiaire de ces situations (cadre formatif, enrôlement, modes de guidage avant, pendant, après, et médiations envisagées, temporalité etc.) ;
- la sélection (ou non) des situations déléguées et les critères éventuellement retenus par les professionnels, variables nous renseignant sur la manière de concevoir l'apprentissage : tâches à la fois signifiantes et porteuses d'apprentissage (sélection de la tâche, nature des situations, confrontation à la complexité, à la difficulté ?, etc.) ;
- les indicateurs retenus pour engager le stagiaire, seul, dans une situation, variable relative à l'évaluation présumée du degré de compétence de ce dernier (référence à la Zone Proximale de Développement) et nous renseignant sur la nature des dimensions déterminantes de cette évaluation (registre cognitif, relationnel, subjectif, conatif, des connaissances).

2. Les résultats des entretiens chercheur- formateurs

2.1. Une profession en tension à propos du « cœur de métier »

Nous avons considéré, jusqu'à présent, ce qui est présenté comme central dans l'activité professionnelle des ASS à partir de l'histoire de cette profession et des référentiels actuels (I^{ère} partie de la thèse). Nous avons constaté que le « cœur de métier » est confronté à des zones de tension en lien avec des transformations structurelles importantes. Il nous a paru essentiel de comprendre ce que les professionnels identifient pour eux-mêmes des caractéristiques « agissantes » au sens de Mayen (2012a) en termes de situations de leur travail avant de nous engager avec certains dans l'analyse de leur activité de tutorat à propos de ces situations « cœur de métier ».

2.1.1. Une transformation du « cœur de métier historique »

Le « cœur de métier » c'est en première réponse l'accueil, la rencontre ou la relation à l'autre [l'utilisateur] dans la dimension individuelle de l'intervention professionnelle pour la quasi-totalité des ASS interviewés, soit 19 sur 20 (tous les FT1, FT2, FT4, FT5 et 3/4 FT3⁴⁸). Une seule professionnelle se distingue légèrement dans le domaine professionnel de la santé : le cœur de métier est « l'évaluation des besoins des personnes », voire même une évaluation qualifiée de

⁴⁸ Comme nous l'avons déjà dit le codage utilisé est le suivant : le chiffre précédent FT correspond à un professionnel, le chiffre accolé à FT correspond au domaine professionnel (1, 2, 3, 4, 5)

« pointue ». Laquelle activité d'évaluation est en relation forte, voire dépendante, de la gestion des flux à l'hôpital, et en direction de publics dont les problématiques sont « spécifiques ». Il s'agit de personnes âgées dans des moments d'évolution de leur état d'autonomie versus dépendance : l'évaluation de l'état de leur situation et en particulier, de leurs besoins d'aide devient l'objet central de l'activité ; il s'agit pour le professionnel concerné d'une compétence « pointue », « critique » pour le métier d'ASS dans le contexte actuel. La notion de relation aux personnes a été associée comme nécessaire très rapidement dans son discours pour réaliser cette activité d'évaluation. Les professionnels font figurer « l'évaluation et/ou le diagnostic social » comme centraux dans leur activité, cette étape du processus d'action devient significative de l'expertise professionnelle. Nous avons mis en évidence que l'évaluation figure aussi dans le référentiel comme la première dimension définie pour l'ISAP.

La qualification de cœur de métier relève, pour notre panel de cette compétence située en DC3 dans le référentiel, et non pas en cœur de métier. Nous représentons sur la figure suivante les composantes centrales de l'activité pour les ASS rencontrés :

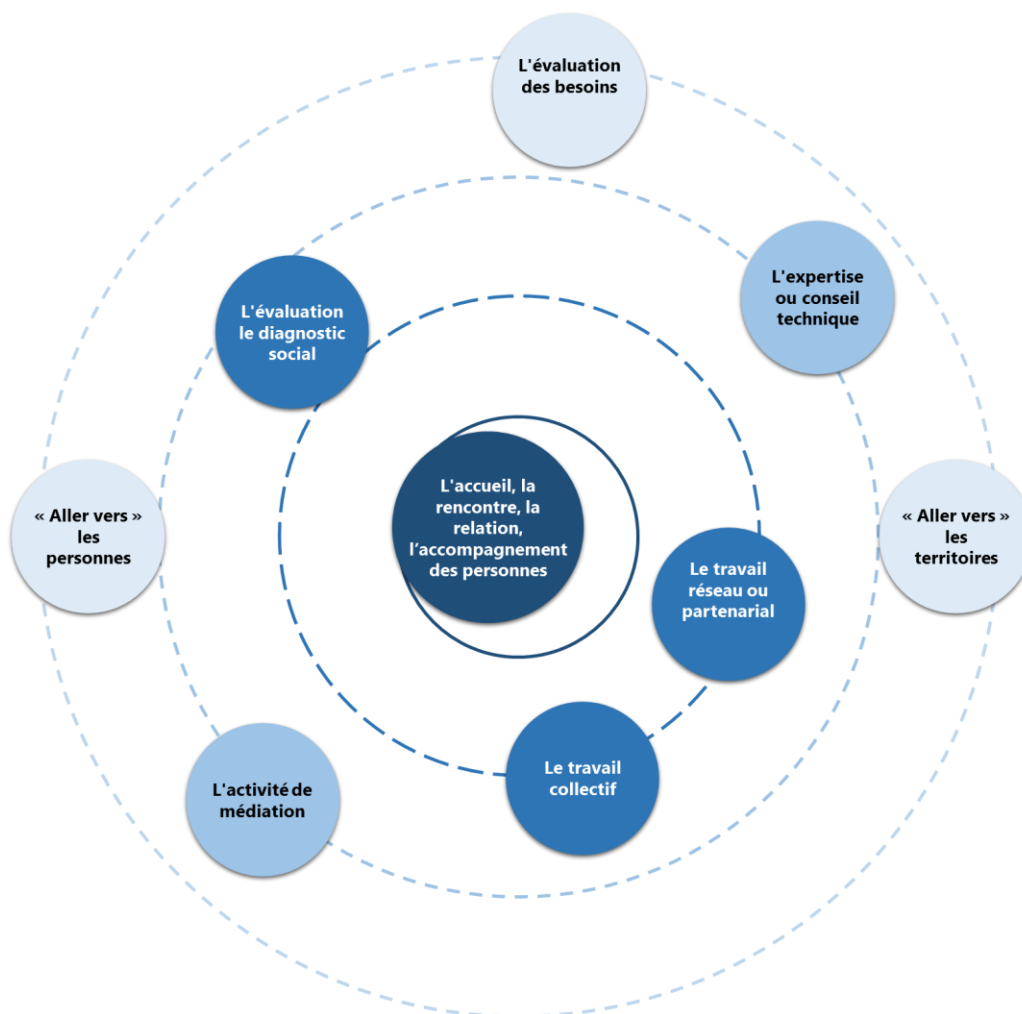


Figure 9 : Représentation des composantes du « cœur de métier » ASS

Cette figure est construite à partir de la fréquence des différentes occurrences présentes dans le discours des professionnels pour qualifier leur « cœur de métier ». La couleur et la dispersion des pastilles du plus foncé au plus clair renseignent sur la centralité (plus ou moins grande) des composantes. Nous utilisons le terme de composantes du « cœur de métier » car il y a plusieurs niveaux qui émergent pour les professionnels eux-mêmes. Il y a celui relatif « aux méthodes d'intervention⁴⁹» directes auprès des usagers (accompagnement individuel, travail collectif, de réseau, médiation), celui concernant des modalités spécifiques d'action mobilisées pour de l'individuel, du collectif, etc., (travail partenarial, en réseau⁵⁰, le « aller-vers »), celui des étapes ou phases des processus d'action (accueil, rencontre, diagnostic, évaluation) et enfin celui relatif à des finalités d'action comme l'expertise ou le conseil technique. La notion mobilisée en domaine 4 et 5 de « aller vers » les personnes ou les territoires est récente dans le vocabulaire professionnel français par rapport notamment à Québec, avec l'exemple de Margot Breton et « l'approche des publics difficiles à rejoindre » (Québec, 1989, Université Laval).

a) Le « cœur » historique

La référence première à l'intervention individuelle présentée par le conseil supérieur de travail social comme le cœur « historique » du métier en France (CSTS, 1988, p. 456) demeure perceptible. Il y a, cependant, à la fois la trace de cette culture professionnelle mais aussi des signes d'une évolution sensible de celle-ci. La notion d'accompagnement est présente et se teinte de couleurs différentes selon les domaines professionnels, ou à l'intérieur d'un même domaine entre les professionnels. Il est question d'accompagnement social, d'accompagnement familial ou de la « parentalité », d'accompagnement social par objectifs, d'accompagnement de fin de vie. La catégorie de "l'aide" présente dans la définition du métier dans le référentiel est peu reprise, soit par 3 professionnels seulement sur 20 (1FT1, 5FT1, 2FT5). Il faut sans doute voir dans cette situation, l'évolution des finalités et de la sémantique à propos de cette aide apportée par les professionnels ASS, qui se traduit par l'effacement progressif du terme au profit de celui d'intervention ou d'accompagnement. À plusieurs niveaux : dans les référentiels, activité (fonction et activité) et compétences, dans les dénominations des fiches de poste des professionnels où le terme accompagnement est majoritairement présent mais aussi dans les références « méthodologiques » du métier lui-même. Ainsi, le choix effectué par le Conseil Supérieur du Travail Social en 1996 de qualifier d'intervention sociale d'aide à la personne, ce qui était jusqu'alors l'aide psychosociale individualisée. Ce glissement sémantique est analysé dans des travaux comme ceux de Nélisse (1997), ou de Couturier (2002) Plus globalement,

⁴⁹ Ces méthodes d'intervention font partie du « patrimoine » culturel de la profession et ont servi à l'élaboration des référentiels de compétences en 2004.

⁵⁰ Nous utilisons le terme de réseau comme modalité d'action dans le sens d'un travail interinstitutionnel autour d'une thématique partagée sur un territoire déterminé (réseau de santé ville –hôpital); l'intervention sociale de réseau, quant à elle, s'emploie à renforcer et développer les ressources des différents réseaux autour d'un usager.

l'accompagnement comme « mot et comme pratique » s'est imposé depuis les années 1990 dans de nombreux domaines professionnels de la relation à autrui, comme l'écrit Paul (2004).

b) Une adaptation perceptible des ASS aux réalités et contextes

Des rapports comme celui de l'Assemblée des Présidents de Conseils Généraux (1993), celui du Conseil Economique et Social (2000) avaient pu mettre en évidence la « faiblesse » en quantité des interventions des ASS sur les registres du travail partenarial, en réseau, ou collectif. La référence explicite à l'ensemble de ces niveaux et modalités d'action traduit une évolution perceptible du métier. La réforme de 2004 représente une incitation forte à ce que la dimension collective soit équivalente à la dimension individuelle, avec notamment l'obligation pour tous les candidats au Diplôme d'État d'exposer dans leur Dossier de Pratiques Professionnelles (DPP) une ISAP et une ISIC issues de leurs stages. Nous avons approché la « réalité » de cette incitation à la transformation des pratiques sur le terrain, afin de connaître et de comprendre le positionnement des professionnels-formateurs en termes d'écart potentiels pour la formation initiale et pour les stagiaires, au-delà des discours institutionnels. Nous présentons dans le tableau suivant la répartition déclarée des interventions relatives aux usagers de nature individuelle et collective.

ASS	Date DE	Dimension individuelle	Dimension collective
4FT1	1989	50%	50%
2FT5	1997	50%	50%
3FT5	1994	60%	40%
4FT5	2000	60%	40%
2FT1	1986	70%	30%
3FT1	2004	70%	30%
5FT1	1984	70%	30%
2FT4	1987	75%	25%
1FT4	1998	75%	25%
1FT2	1982	80%	20%
3FT3	1981	80%	20%
2FT2	1985	80%	20%
3FT2	1992	80%	20%
1FT5	1994	82,50%	17,50%
1FT1	1993	85%	15%
6FT1	2002	87,50%	12,50%
1FT3	1998	90%	10%
4FT2	1985	95%	5%
2FT3	2000	95%	5%
4FT3	2004	100%	0%

Les ¾ des professionnels interviewés énoncent d'emblée les dimensions collectives et/ou partenariales comme faisant partie de leur cœur de métier. Le travail collectif se réalise moins facilement dans les domaines très spécialisés comme ceux concernant l'enfance et la santé. Nous n'avons pas retrouvé l'opposition générationnelle dont certains travaux ont pu faire état (les « anciens » présentés comme réticents et les nouveaux favorables) Ravon & Ion (2012). La généralisation n'est pas possible du fait du nombre de professionnels rencontrés (n = 20).

Tableau 10 : Intervention individuelle et collective « déclarée » dans l'activité des ASS

Nous avons introduit les variables de lieu d'exercice et d'ancienneté dans le diplôme afin de tenter de discriminer les réponses obtenues. L'analyse qualitative des entretiens apporte toutefois, des éléments qui permettent de donner du sens (en termes de signification) aux répartitions indiquées. Un domaine se distingue, celui de la protection sociale, où les professionnels sous l'impulsion très nette de leur employeur sont proches des recommandations actuelles pour la formation initiale des ASS à savoir une répartition équivalente entre l'intervention individuelle et l'intervention collective.

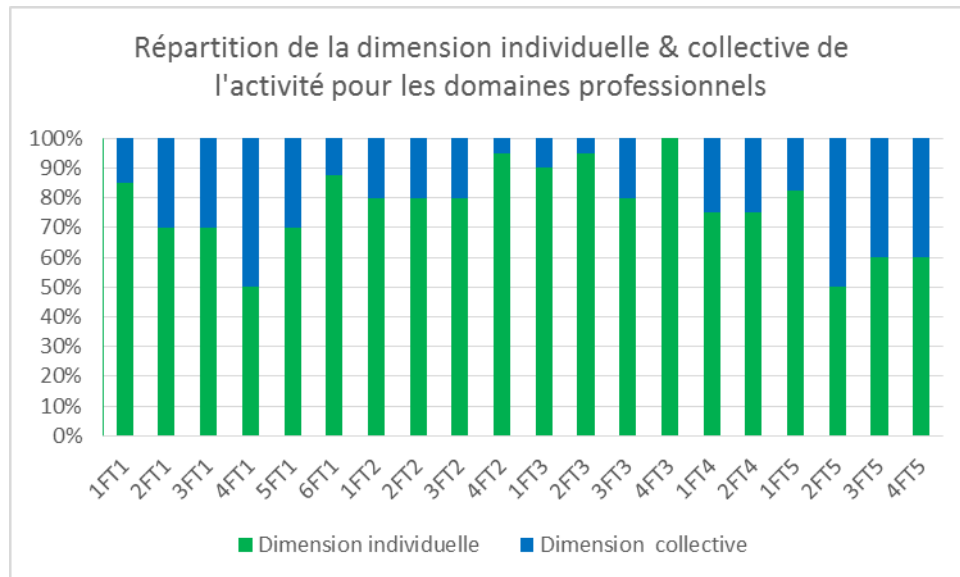


Figure 10 : Répartition du travail individuel et collectif pour les ASS interviewés

Le pourcentage faible de la dimension collective de l'intervention dans certains domaines professionnels (1, 2, 3) ne reflète pas toujours un positionnement imputable au seul professionnel. Plusieurs variables entrent en jeu : 1) une qui concerne la difficulté à mettre en œuvre ce type d'actions pour (92. 4FT3) du fait de « *la dispersion des publics* » valable en domaine 2 et 3, ou encore en lien avec les difficultés spécifiques du public en psychiatrie par exemple ; 2) le rapport au temps : des ASS comme (129. 1FT3) et (100. 3FT2) ont exprimé le paradoxe dans lequel ils peuvent se trouver quand, du fait de l'aggravation des situations de précarité, ils se trouvent « contraints » de privilégier l'individuel. Les institutions incitant parfois au niveau des intentions à « *faire du collectif* » mais dans les faits ne « *déchargeant* » pas, ou comme le précise (64. FT1) laissant à la négociation de l'équipe l'opportunité de la répartition du travail ; 3) le besoin éprouvé d'actualisation de formation complémentaire.

La référence forte à l'individuel est assortie parfois de craintes exprimées sur le registre des finalités et valeurs, face aux injonctions à faire « *plus de collectif* ». Un rapport du CSTS paru en 2010, indique des éléments permettant de comprendre ces prises de position des

professionnels (CSTS devenu Haut Conseil du Travail Social, en 2016). Le développement de l'incitation « à développer et réussir le collectif », titre du rapport, fait référence à des contraintes budgétaires (LOLF⁵¹), à des organisations managériales plus centrées sur des aspects de rationalisation et de productivité, à la visibilité plus grande qu'apporte cette dimension de l'intervention (valorisation politique) mais aussi à l'incitation à ce que les projets s'inscrivent dans des programmes pensés en amont. Les commentaires des professionnels du domaine 5 éclairent bien cette orientation forte de l'institution qui les emploie, orientation qu'ils partagent et assument entièrement, indiquant néanmoins un point de limite : la nécessité que l'orientation vers plus de collectif du service soit en adéquation avec les besoins/attentes des usagers. Point « d'achoppement », de rupture possible dans la tension entre « faire du collectif » dans une finalité rationnelle budgétaire et « faire du collectif » dans une finalité centrée sur les personnes pour tous les ASS du panel.

La dimension de l'expertise ou de conseil technique est relevée et revendiquée par les professionnels dans deux domaines « spécialisés » soit l'éducation, en particulier en milieu scolaire, et dans le domaine de la santé. Ces deux domaines sont proches l'un de l'autre : les deux institutions Ecole et Hôpital ont une mission principale autre que le social et la qualité du travail en équipe pluri professionnelle y est une condition nécessaire pour l'activité « sociale ». La présence d'ASS indique que la dimension sociale présente dans les questions scolaires ou de santé est reconnue (social au sens large du terme). Le positionnement des ASS est aussi très clair : il faut faire sa place, se faire reconnaître et assumer cette dimension de l'expertise pour y parvenir et sur ce point, il y a des différences très nettes par rapport à d'autres institutions, où la mission est plus sociale et, où, paradoxalement les professionnels n'expriment pas cette reconnaissance d'une forme « d'expertise ».

2.1.2. L'impact des transformations sur « le service » à rendre aux publics

La présentation du cœur de métier, par les ASS eux-mêmes, d'emblée associée aux missions du service renseigne sur l'influence de plus en plus importante des institutions et de leurs prescriptions par rapport à une présentation plus « autonome » de l'activité, de la part des professionnels. Si un rapport de l'APCG faisait état d'une difficulté des ASS à s'intégrer « dans l'institution qui les emploie » et à la représenter (Rapport APCG, 1993, p. 7), l'analyse des entretiens (2013) permet de constater que ceci n'est plus d'actualité pour notre panel. Nous pensons que la situation a sensiblement évolué depuis notre recherche consacrée à la polyvalence de secteur, Ollivier-Voisin (1993). Les ASS rencontrés mettent en avant les

⁵¹ LOLF : loi organique relative aux lois de finances

missions de leurs services (l'apparition des occurrences en témoigne) et ensuite déclinent les composantes de leur professionnalité en termes de modalités d'action et de respect des règles professionnelles (respect du rythme des personnes, prise en compte de la globalité des situations, liberté des personnes et recherche de leur adhésion autant que faire se peut). Les postures en « quasi-libéral » par rapport aux institutions employeurs que nous avons trouvées, encore dans les années 80, ne sont plus d'actualité pour le panel de l'étude.

La transformation de la forme de gouvernance dans le travail social est analysée par les professionnels comme un des éléments explicatifs de la réduction de leur degré d'autonomie. Les contraintes de temps, la rationalisation des procédures, la gestion de l'activité par des logiciels, l'incitation forte de certains employeurs à mobiliser systématiquement auprès des usagers les ressources qu'eux-mêmes créent, sont autant d'indicateurs des tensions vécues par les professionnels sur un registre autonomie *versus* hétéronomie dans la définition des finalités, modalités et moyens de leur action. Certains professionnels énoncent l'effet réducteur de décisions d'application de politiques sociales du fait d'une hyperspécialisation des acteurs entraînant une segmentation des tâches (exemple : la répartition des rôles et fonctions de référent ou de correspondant dans le cadre du RSA). La qualité du service à rendre n'est pas définie, en première instance par les professionnels seulement, même si dans le face à face avec les usagers, ils conservent un espace de relative autonomie, de « marge de manœuvre ».

2.1.3. Les tensions vécues entre accompagnement social et prestation individualisée

Nous représentons les dimensions en tension pour les professionnels entre la présentation pour eux-mêmes de leur cœur de métier et l'évolution « vécue et nommée » de celui-ci (tableau 11) :

Cœur métier	↔	Evolution métier
Construire la « réponse » ou « sens de la découverte d'une réponse adaptée » Écouter, problématiser Aller au rythme de l'utilisateur Le contenu prime sur le quantitatif Humain, global, complexe « Comprendre les difficultés des personnes » Assistant de service social, « acteur-auteur-sujet »		Mobiliser les dispositifs et « faire rentrer les gens dans les cases » Répondre, résoudre Aller sur du chiffre Le résultat quantitatif prime sur le qualitatif et le contenu Technique, ciblé ou « pointu » « Éteindre le feu » à moindre coût Prestataire de service , « agent »

Tableau 11 : Tensions en termes de valeurs liées aux finalités et modalités d'action

Les tensions sont situées sur plusieurs registres : entre réponse « administrative » ou « technique » et réponse humaine (rapport au temps de l'accompagnement, risque vécu de réponse seulement envisagée en fonction du dispositif à mobiliser). On retrouve ici la tension présente dans le domaine de la santé entre le « *care* » et le « *cure* ». L'expression des ASS se manifeste ainsi : deux d'entre eux (28. 3FT1), (114. 1FT3) développent la même formule « *faire rentrer les gens dans des cases* », pour (382. 2FT2) « *faire rentrer les gens dans des dispositifs, ça je lutterais toute ma vie là-dessus* », ou encore (26.4FT1) « *le saucissonnage et l'empilement des dispositifs* », opposée à la recherche et la découverte de solutions ajustées aux personnes en tension avec pour (430. 5FT1) le « *sens de la découverte d'une réponse adaptée* » ou pour (354. 2FT2) « *quand on connaît les dispositifs on a tendance à faire rentrer les gens, moi je préfère construire avec eux, après on est contraint mais la démarche est différente* ». La récurrence des propos avec les mêmes mots (5FT1, 2FT2), traduit la crainte exprimée d'une seule logique de « guichet ». Cette tendance se retrouve dans tous les domaines professionnels. (182. 2FT1) « *l'écoute et la prise en compte des difficultés ben ça prend du temps et ça coûte cher et donc juste répondre à une demande d'aide financière voilà, telle situation et allez hop, la personne elle y a droit une fois et voilà c'est terminé et toute cette dimension humaine disparaît parce qu'elle coûte trop cher* ». La notion de « plate-forme de service » social revient à plusieurs reprises, celle de guichet aussi pour des professionnels de domaines différents avec l'expression d'une évolution réductrice de l'intervention des ASS à (234. 2FT2) « *éteindre le feu de temps en temps* » du fait de la réduction de moyens.

L'analyse des propos des ASS a révélé des stratégies de positionnement en référence au modèle « d'implication contractuelle » proposé par Bertaux et Hirlet (2011). Ces auteurs ont construit trois grandes catégories de positionnement qu'ils ont nommées : 1) une logique de proximité aux publics (valeurs, besoins, proximité dans le rapport à l'utilisateur, responsabilité de la société, autonomie recherchée, sens de la mission et croyance des professionnels ; 2) une logique de distance par rapport aux publics (prise en compte des aspects financiers dominante, notion de mérite, distance plus grande dans le rapport à l'utilisateur, responsabilisation des personnes, contrôle sur le travail, exigence intégrée de réponse aux commandes publiques ; 3) une logique d'implication contractuelle qui est une logique intermédiaire où les professionnels font « tenir » à la fois le respect de la loi et la dignité des personnes.

Les stratégies développées sont diverses : 1) de contournement parfois ; 2) de prise de position de certains de ne pas « tomber » sur les usagers, autrement dit ne pas faire peser en cascade sur les usagers les contraintes institutionnelles (674. 2FT2) « *il y a des situations qui parlent d'elles-mêmes* » ou par exemple (268. 1FT5) « *c'est pas la peine de casser la tête des gens* » ;

3) d'argumentation pour faire passer les situations limites ; 4) d'informations aux usagers par rapport aux tenants et aboutissants des décisions en matière de politiques publiques et sociales ; 5) de réflexions collectives entre collègues (pas présentes dans tous les domaines) ou dans le cadre d'organisations collectives (association professionnelle).

Il y a aussi des stratégies de préservation de soi [obligation parfois de « céder » à un usager qui « exige », d'accepter de « perdre en partie la face » (1FT5) « *on est obligés de faire le dossier mais on prévient qu'il a peu de chances d'aboutir* », il faut après pouvoir amener la personne sur d'autres terrains]. Nous avons entendu aussi que les procédures s'imposent de plus en plus et que la logique « ascendante » (pouvoir faire remonter des réflexions y compris collectives) n'est pas beaucoup présente voire absente dans certains services.

2.2. Vers un répertoire des situations relatives aux usagers ?

Nous nous posons la question de la constitution d'un répertoire des situations du travail. Nous avons constaté l'existence de grandes familles empiriques de situations à catégories larges ou étroites et différentes selon les domaines. Un élément commun aux professionnels c'est la notion de « *porte d'entrée* » dans les situations ; la métaphore indiquant, quels que soient les domaines, l'existence d'une problématique sociale multidimensionnelle. Métaphore utilisée aussi par rapport aux situations d'aide financière alors que les formateurs explicitaient leur usage pour la formation.

2.2.1. Des « grandes » familles empiriques de situations

La difficulté de constituer un répertoire réside dans le fait que ce sont soit des catégories très vastes comme celle de l'accompagnement social ou au contraire très « pointues ».

- **En domaine 5**, les ASS exerçant en protection sociale catégorisent en cinq grandes familles en fonction des missions du service.
 - 1) Accès aux droits dans le domaine de la santé (déremboursements franchise, mutuelle)
 - 2) Prévention de perte d'emploi
 - 3) Accès aux soins
 - 4) Maintien dans l'emploi ou reclassement
 - 5) Retours à domicile après hospitalisation, accompagnements de fin de vie.
- **En domaine 5 mais** en milieu de travail ce sont deux grandes familles, là aussi en fonction des missions du service, dans lesquelles se retrouvent certaines de la protection sociale :
 - 1) les situations de type professionnel : maintien dans l'emploi par rapport à l'accès à des postes adaptés, reclassement professionnel, informations santé et droits// longues maladies.

2) les situations de type « personnel et ou familial » : séparation, divorce, violences conjugales, parentalité, aide au niveau financier, informations en termes de droits ; les situations de protection de l'enfance se retrouvent dans cette grande catégorie.

- En domaine 4, trois grandes catégories : 1) l'accompagnement est situé dans le cadre de l'insertion sociale et/ou professionnelle (établissement ou renouvellement de contrat d'insertion) ; 2) le travail de médiation ; 3) le travail de développement local (lien entre situations des personnes et logiques de territoire).
- En domaine 3 de la santé nous avons rencontré des ASS dans des services très spécialisés (psychiatrie, gériatrie, association d'hospitalisation à domicile).

Pour le service de gériatrie, trois « grandes catégories » précises sont construites :

- 1) l'accompagnement du retour à domicile ou l'orientation en institutions avec 3 niveaux (classes de situation) et 3 types de sorties en lien avec la durée moyenne de séjour (DMS) : (niveau 1 sans ou avec aides, niveau 2 pas de retour à domicile, notion de danger et recherche de structure, niveau 3 décès) ; 2) les situations de maltraitance ; 3) les situations d'épuisement des aidants. En catégorie 1 et 2 il peut y avoir demande de protection, travail de partenariat, travail collectif (aidants). En 3 il peut y avoir un accompagnement/deuil.

Pour l'HAD :

- 1) l'accompagnement dans le maintien à domicile avec notion de sécurité au domicile (téléassistance, AVS), prévention par rapport à épuisement « aidants naturels » ; 2) l'accompagnement de et dans la fin de vie (personne et réseau familial) ; 3) l'ouverture de droits liés à maladie (ressources ou aides matérielles) ; 4) les démarches après décès.

En psychiatrie, les situations sont organisées en fonction de la modalité de saisine de l'ASS

- 1) demandes « directes » de patients (financier, logement) accès aux droits ; 2) bilan social sollicité par équipe ; 3) orientation et accompagnement maison de retraite ou autres structures (Personnes Âgées ou en situation de handicap) ; 4) maintien à domicile, dans le logement (+ travail de réseau avec bailleurs) ; 5) protection juridique des personnes (adultes) ; 6) protection de l'enfance.

- En domaine 2 selon le degré de spécialisation plutôt scolaire ou protection de l'enfance, l'accompagnement est situé dans des situations relatives :

- 1) à des problématiques familiales, des difficultés éducatives ; 2) accès aux droits, demandes au niveau financier ; 3) problématiques personnelles (adolescence) ; 4) médiation intra familiale ou institution-famille ; 5) absentéisme scolaire ; 6) protection

enfance, jeunes en galère et évolution des affiliations ; 7) intégration (inclusion) des enfants handicapés, enfants phobiques/école ou décrocheurs.

- En domaine 1, l'accompagnement est situé :

1) pour $\frac{3}{4}$, des situations relatives à l'aide /conditions de vie (accès aux droits, accès ou maintien/ logement, santé, aide financière et à gestion du budget), surendettement et expulsions locatives ; 2) insertion sociale et professionnelle, accueil RSA, accueil situations de « travailleurs pauvres »; 3) parentalité avec protection de l'enfance, violences intrafamiliales, difficultés éducatives ; 4) adultes vulnérables et protection ; 5) travail collectif (dont groupes RSA) et développement local, 6) orientation vers d'autres structures et services.

La difficulté de construire un référentiel d'activité (I^{ère} partie) se comprend pour rendre compte de l'ensemble des situations de travail relatives aux usagers, dans la seule dimension individuelle de l'intervention professionnelle. Il est possible d'organiser ces situations :

- à partir de grandes catégories de finalités ou buts d'intervention comme celles de l'accès aux droits, de l'accompagnement, de l'évaluation et de l'investigation, de la prévention (plusieurs domaines et plusieurs niveaux ⁵²), de la protection de personnes (enfants ou majeurs vulnérables), de l'insertion sociale et/ou professionnelle et/ou scolaire ;
- les catégories n'étant pas toujours exclusives, il est nécessaire, de plus, de croiser cette première catégorisation avec une autre, grande elle aussi, concernant l'objet ou les objets (contenu), ou « porte d'entrée » principale des professionnels, en lien avec leurs missions et fonctions et nécessite de faire référence à une approche multi dimensionnelle.

L'entrée dans les situations peut relever soit d'une question relative à la santé (physique et/ou psychique), au travail, au logement, à la famille, aux ressources, au handicap, à la scolarité ; il s'agit de question problématique et non pas de question-problème. Les frontières entre ces champs ne sont pas strictes et les caractéristiques agissantes sont différentes. Le croisement de ces deux catégories permet de repérer des similitudes de grandes familles de situations à l'intérieur de chaque domaine, entre les domaines 5 et 3 ; entre les domaines 2 et 1 (enfance) ; entre les domaines 4 et 1 (insertion sociale et professionnelle) et encore entre les domaines 5 et 1 (insertion sociale et/ou professionnelle et travail collectif sur des territoires géographiques). Enfin, les variables sont à la fois nombreuses et singulières dans chaque sous-catégorie.

⁵² L'OMS (1948) définit 3 types : **primaire**, actions visant à réduire l'impact des déterminants des maladies ou des problèmes de santé, à éviter la survenue des maladies ou des problèmes de santé ; **secondaire**, actions visant à la détection et au traitement précoce d'une maladie ou un problème de santé ; **tertiaire**, actions visant à réduire la progression ou les conséquences d'une maladie avérée ou d'un problème de santé.

L'analyse de nos résultats confirme l'hypothèse qu'a fait Leplay (2009) de s'orienter vers un service spécialisé (CARSAT) pour y trouver des classes de situation plus homogènes, ce que nous avons trouvé aussi dans les services de santé très spécialisés.

2.2.2. L'étude de l'aide financière : une configuration interactionnelle

L'analyse des entretiens a permis une élaboration avec les professionnels et ainsi a éclairé en partie notre étonnement premier concernant la présence pour la formation en 2^{ème} année de situations relatives au « financier ou des conditions de vie » pour 2/3 des formateurs. De fait, ce type de situations ne revêt pas la même fréquence dans l'activité, est considéré comme simple en majorité pour l'apprentissage, et difficile en minorité (domaines très spécialisés). L'analyse co-élaborée permet de comprendre que le cadre interactif initial, associé aux ressources disponibles (ou non) sont des composantes déterminantes pour situer leur degré de difficulté, en contexte. Nous avons rendu compte de cette étape de la recherche lors d'une communication (Ollivier, 2014) et proposons en annexe A2.2 du Tome 2 (pp. 398-405) un extrait de celle-ci. Nous y présentons les deux grandes configurations interactionnelles identifiées : la proposition « d'aide financière (PAF) et la demande d'aide financière (DAF) ainsi que le potentiel d'apprentissage de ces situations.

2.3. L'accompagnement « tutoral » à partir des situations du travail

Cinq ASS rencontrés ont effectué ou sont engagés dans la formation de formateurs de terrain, les autres qualifient leur accompagnement d'empirique ou « d'intuitif ». Pour autant, l'accompagnement en deuxième année se présente d'une manière organisée avec des aspects communs aux formateurs.

2.3.1. Un accompagnement modulé et personnalisé

L'amplitude générale du stage est de 6 mois (19 semaines) : les périodes sur sites « alternent » avec des semaines de « regroupements » au centre de formation. Le référent professionnel-formateur de terrain (FT) accompagne le stagiaire dans le cadre de contextes institutionnels identifiés et reconnus parfois administrativement comme « sites qualifiants ».

a) L'accompagnement : une rencontre préparée en amont de l'accueil

Dans les domaines professionnels de l'enfance et de la santé, les formateurs font valoir la nécessité d'un minimum de connaissance du « terrain » par le stagiaire avant même une contractualisation de stage. Ils reçoivent les stagiaires pressentis afin de s'entretenir avec eux du contenu de leur travail et d'évaluer s'ils sont suffisamment prêts à faire face à certaines situations, (128.4FT3) « *de fin de vie de personnes jeunes et moins jeunes*, [des situations qui

concernent] *des personnes dont l'apparence physique est déformée par la maladie, et donc avec beaucoup d'expression d'émotions de la part des familles* », par exemple. L'évaluation porte sur la capacité à exprimer, à verbaliser les sentiments ou les questionnements. (130.4FT3) « *On a refusé une stagiaire parce qu'il n'y avait rien, elle ne s'interrogeait pas sur ce que ça pouvait faire* ». Ceci est un signe « interprété » de difficultés potentielles à pouvoir s'engager et faire face à ces situations. (132. 4FT3) « *Pour nous quand il y a interrogations voilà, c'est qu'on est dans une démarche d'apprentissage, on sait qu'on peut être confronté à des choses difficiles* ». On peut s'étonner de ce genre de prise de position dans le cadre d'une formation en alternance sur trois ans alors que les stages sont considérés par les professionnels comme devant permettre aux stagiaires d'être confrontés à la réalité de l'exercice du métier. On pourrait envisager qu'émergent *a posteriori* ces questionnements ou que l'apprentissage porte justement sur cette capacité de positionnement face à des situations critiques. Une hypothèse de compréhension de cette manière de s'y prendre est que la formation construite en 3 ans laisse l'opportunité de reporter cette mise en stage, pensée comme « contre-productive » pour l'apprentissage en 2^{ème} année, à la dernière année de formation, ce, en fonction de l'évolution de la construction professionnelle sur cette dimension de la professionnalité.

La rencontre entre le stagiaire et les usagers peut aussi se préparer en amont de son arrivée. Nous avons identifié des stratégies d'information et de communication qui ont pour buts de faciliter l'intégration du stagiaire et de respecter les usagers. Des plaquettes d'information mises en évidence dans les lieux d'accueil et d'attente du public annoncent la présence d'un stagiaire auprès de tel professionnel (le nom du stagiaire, le type de formation et les dates précises du stage). Cette manière de s'y prendre vise à ce que la « place » des stagiaires soit facilitée et celle des « usagers » reconnue. Les précautions éthiques sont présentes en termes de recherche de l'accord des usagers par rapport à la présence du stagiaire lors des rencontres ; présence annoncée aux partenaires principaux par des professionnels dans la même visée.

b) Les formes de l'accompagnement et la participation à la « communauté de pratiques »

Dans les précédents chapitres, nous avons mentionné les travaux de Lave & Wenger (1991) qui font état d'une participation progressive aux activités allant, métaphoriquement parlant, de la « périphérie » vers le centre (les activités les plus critiques en didactique professionnelle). Comprendre comment les FT intègrent les caractéristiques de complexité des situations de travail quand il est question d'apprentissage pour les stagiaires-débutants fait partie du projet de notre étude. Nous cherchons à comprendre comment s'effectue l'accompagnement de « la

mise au travail » des stagiaires auprès des usagers du point de vue des professionnels, complémentairement à ce que les stagiaires ont exprimé lors du travail exploratoire.

Nous présentons les principaux résultats qui renseignent en particulier cette question de la mise en scène des situations du travail. Nous avons tout d'abord repéré des régularités séquentielles qui peuvent s'apparenter aux formats d'échanges de Bruner (1983) en ce qu'ils permettent l'ajustement progressif entre formateur et stagiaire.

2.3.2. Une organisation spatio-temporelle

Nous reprenons le terme de configuration que Kunegel (2012) a emprunté à Gilly, Roux & Trognon, (1999) et retenu dans son étude de l'activité tutorale dans le domaine automobile en le définissant « comme une succession organisée de séquences, [...] contingentée par le contexte productif » à travers lesquelles formateur et stagiaire peuvent intervenir en fonction d'un intérêt et objectif partagé. Une grande majorité des professionnels interviewés met en place des conditions qui permettent un engagement progressif des stagiaires. La « progressivité » dépend néanmoins des contextes professionnels. L'analyse montre que les FT sont très attentionnés aux besoins et capacités du stagiaire et pour une majorité d'entre eux, il y a négociation et une co-construction de l'accueil (modalité, prise en compte des souhaits et besoins). Ils modulent leur accompagnement et l'adaptent en fonction de l'apprenant, même s'ils ont réfléchi à un projet d'accueil de stage.

Les modalités identifiées se rapprochent de celles analysées par Kunegel (2012, p. 86). Cet auteur a construit six configurations allant de la familiarisation à la mise au travail, dont il a étudié la mobilisation au regard de la zone proximale de développement de l'apprenti, dans le domaine de l'automobile. Pour notre part, nous avons identifié avec les tuteurs quatre grandes configurations que nous représentons sur le schéma suivant en intégrant des données temporelles : la durée du stage de 2^{ème} année (19 semaines au moment de la recherche) ainsi que l'enchaînement majoritairement présent des différentes configurations. La modélisation proposée rend compte des formes régulières que nous avons repérées.

Nous avons nommé ces quatre configurations de la manière suivante : 1) observation « libre » de toute consigne, 2) observation « armée » ou « active » sur des variables différentes, 3) co-intervention avec des variantes, 4) délégation de situations. Nous les représentons sur la figure suivante de façon linéaire : nous serons amenée à complexifier cette première figure.

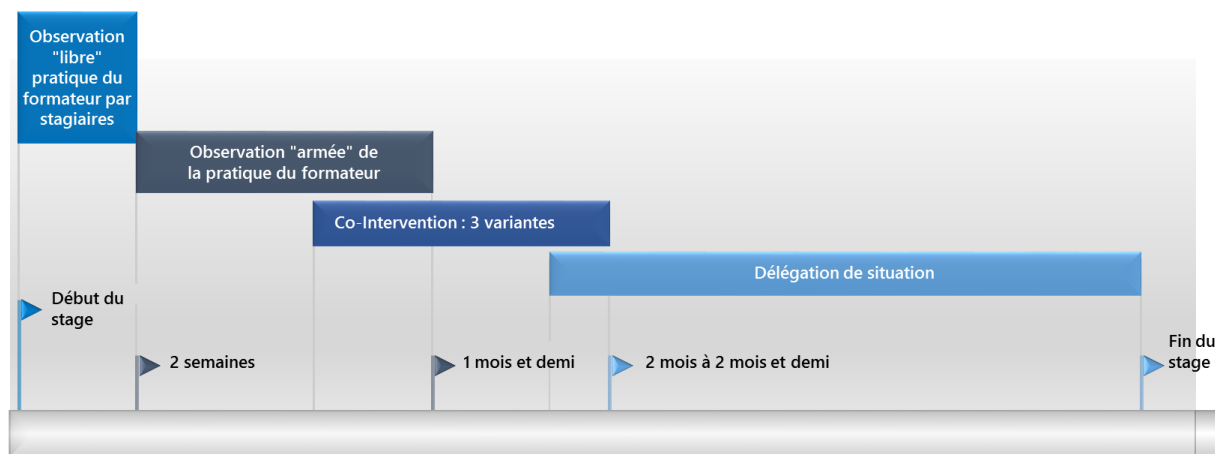


Figure 11 : Modélisation simple des configurations d'interactions tutorales en 2^{ème} année de formation ASS

Nous avons remarqué que ces formes possèdent aussi une « souplesse » et qu'elles contiennent des variantes qui permettent une adaptation aux contextes de travail et aux apprenants. La participation du stagiaire à la « communauté de pratiques » expression de Lave et Wenger (1991) commence par une observation de la pratique du formateur, des autres membres de l'équipe mais aussi de l'environnement du travail. Ce temps d'observation que les stagiaires qualifient de temps d'apprentissage des codes spécifiques du service et de repères, représente de plus un temps de début de connaissance interpersonnelle entre stagiaire-formateur et l'équipe et enfin un temps d'observation là aussi réciproque formateur-stagiaire.

a) La configuration observation « libre » de toute consigne

Elle correspond à la familiarisation que Kunegel a identifiée pour les apprentis. Il s'agit d'un temps « côte à côte », considéré comme un temps d'apprentissage où le professionnel est observé par le stagiaire dans la totalité des dimensions et tâches de son activité. Les restrictions portées à notre connaissance concernent la participation des stagiaires aux temps d'analyse de pratiques (cette restriction n'est pas valable pour tous les secteurs d'accueil) et une autre qui trouve sa source dans le refus de l'utilisateur à la présence du stagiaire. Les stagiaires accompagnent les formateurs dans le travail « direct ⁵³ » (de Robertis, 2007) auprès du public sous toutes ses formes, dans les réunions d'équipe, institutionnelles, partenariales et dans toutes les tâches indirectes d'écriture et de contacts avec des structures et services de l'environnement. La familiarisation concerne aussi leur propre environnement de travail en tant que stagiaire. Il leur est demandé de lire les documents institutionnels parfois à leur disposition dans une base documentaire spécifique ou un « dossier stagiaire ». Les moyens et les ressources dont ils vont

⁵³ Terme usité dans les ouvrages de référence du métier pour qualifier le travail « d'intervention » auprès des publics. *Idem* pour indirect, même ouvrage.

disposer leur sont indiqués rapidement (bureau seul ou non, téléphone, ordinateur, bases documentaires physiques ou numériques, adresses e-mails et identifiants personnalisés, etc.). Sur cette dimension, il y a de très nettes différences entre les services quant aux moyens alloués aux stagiaires et à leurs accompagnateurs. Cette question de la « place faite et reconnue » déjà matériellement (ou non) n'est pas sans effet sur la construction des relations au travail. L'intégration dans l'équipe de travail peut prendre la forme de prises de repas sur le site et/ou le fait de participer aux moments de convivialité. Nous avons retrouvé une similitude avec ce que Tourmen et *al.* (2014) nomme les « tâches d'entrée » lors du stage de 1^{ère} année ASS.

Plusieurs professionnels ont insisté sur cette notion de découverte, d'observation « libre » dans le sens où eux-mêmes n'indiquent *a priori* aucune consigne d'observation. Ils sont alors particulièrement intéressés de constater ce à « quoi ils [les stagiaires] sont sensibles ». Sont-ils centrés d'emblée sur la connaissance des dispositifs ou sur l'expression des demandes des personnes, par exemple ? Il y a une attente de la part des professionnels de questionnements, des stagiaires, voire d'expressions d'étonnements. Cette période se conclut par des échanges qui vont alors permettre de confronter les représentations initiales et les premières observations. Cette période ne dure pas très longtemps (le maximum étant de 15 jours pour les formateurs rencontrés) ou plus exactement, elle se chevauche avec le début de l'autre configuration d'observation qui elle est plus « armée » du côté des formateurs.

b) La configuration observation « armée » ou active

Cette configuration « armée » (Bourdieu et *al.*, 1968, p. 76) intègre les éléments de la première, soit le fait que ce soit le professionnel qui familiarise à partir de son travail auprès des usagers. Le stagiaire est toujours confronté à la complexité et la diversité de l'exercice professionnel ; en revanche, cette observation s'accompagne de consignes plus précises qui peuvent porter sur des variables différentes :

- l'observation de pratiques d'autres collègues ASS ou de l'équipe pluridisciplinaire ;
- une démarche d'appropriation du cadre d'intervention institutionnel et organisationnel (les textes, les missions, des rencontres avec la hiérarchie, les réunions diverses, etc.). La différence d'avec la première configuration porte sur le fait, qu'il y a une sollicitation du professionnel pour des rendus-comptes écrits ou oraux (variations sur ce point) afin de vérifier la compréhension de ce cadre d'intervention et de permettre au stagiaire d'être au clair avec les missions pour envisager des rencontres avec les usagers. Pouvoir se situer auprès des usagers (et être situé par eux) représente un point critique pour l'apprentissage du point de vue des tuteurs et des stagiaires ;

- une demande de repérage des personnes ressources internes à la structure et des partenaires les plus réguliers, d'appropriation des éléments de droit et de législation les plus usités, et de connaissances sur des points spécifiques (pathologies dans certains services hospitaliers, thématiques ou problématiques concernant les usagers) afin de sécuriser les stagiaires par rapport aux dimensions « techniques » et faciliter leur compréhension des problématiques présentes en situation, par la suite ;
- dans le travail direct avec les usagers : des consignes d'observation du déroulement des entretiens (structure, modalités d'intervention du professionnel, présentation de l'utilisateur, modalités d'accueil, de clôture, sur l'ensemble des registres de la communication), du contenu (formulation de la « demande » par l'utilisateur, problématique, etc.) et de la dimension relationnelle. Un professionnel introduit une extension à ce type d'observation soit une approche comparative de situations proches par l'objet de la rencontre mais singulières du fait des personnes : l'apprentissage procède alors par contextualisation-décontextualisation -re-contextualisation lors des « *debriefing* » ;
- une demande de prises de notes aux stagiaires lors des activités quelles qu'elles soient et la confrontation avec celles du professionnel. L'apprentissage visé porte sur la prise d'informations, l'observation, l'écoute en situation. Une autre forme est possible : à l'issue d'un entretien conduit par le professionnel, c'est au stagiaire que revient la tâche de renseigner le logiciel informatique de suivi « des situations », un outil partagé dans l'équipe de travail, il peut alors bénéficier en amont de l'aide des professionnels. Aux éléments d'apprentissage précédents s'ajoute ici le travail sur la sélection des informations pertinentes à transmettre (dimension technique et déontologique).

Ces modalités ont pour but de poursuivre la familiarisation avec le travail. On peut considérer que certaines remplissent une des fonctions d'étayage au sens de Bruner en termes d'enrôlement dans la tâche et de construction d'un cadre sécurisant pour le stagiaire. Pour certains formateurs cette période de « monstration » correspond à une mise à disposition de leur activité puisqu'ils mettent progressivement les stagiaires en « position de l'analyser », « comment tu as compris la situation, ce que j'ai fait ou proposé ? ». Les formateurs questionnent sur les registres de compréhension, de réflexion mais aussi de l'éprouvé et du « ressenti » plus subjectif en termes d'émotions, d'affects et de résonance potentielle par rapport à l'histoire personnelle. Certains professionnels sollicitent cette analyse par écrit pour faciliter l'apprentissage sur plusieurs dimensions (identification par le stagiaire des informations pertinentes, mise en relation avec des connaissances, etc.) et la décentration par rapport aux représentations premières. Cette manière de s'y prendre peut interroger en raison de l'asymétrie présente en termes d'expertise

et de l'enjeu de l'évaluation du stage. Les professionnels en ont fortement conscience, font souvent référence à leur propre expérience de stagiaire (positive et/ou négative) et clarifient au moment de l'arrivée en stage la dimension formative qu'ils attribuent à cette sollicitation et le fait qu'eux-mêmes en réciprocité auront au cours du stage à procéder aussi de cette manière dans le même but. Les professionnels, nous l'avons déjà indiqué, reconnaissent l'intérêt d'être « questionnés » par des stagiaires comme un enrichissement potentiel par rapport à leurs pratiques, et pour ceux que nous avons rencontrés cette relation d'échange est conçue « à parité d'estime » entre deux personnes « d'inégales puissances », selon les expressions de Paul (2004, p. 308).

Cette période d'observation a une durée variable, le minimum pour les professionnels de l'étude étant de quinze jours (lors de l'enquête exploratoire auprès des étudiants, nous avons eu à connaître une situation « exceptionnelle » où la mise au travail avait été immédiate) et la durée moyenne est de 1 mois ½ voire 2 mois quand par exemple l'activité se déroule sur plusieurs sites et requiert la connaissance de plusieurs équipes. La prolongation de cette période au-delà de cette durée moyenne fait suite à une évaluation posée par le formateur, en négociation avec le stagiaire, de difficultés de compréhension du cadre d'intervention et du sens des missions, par exemple. Il arrive que le tuteur « pousse » le stagiaire en le mettant au « pied du mur » bien au-delà de cette durée moyenne, passant « au-dessus » de ses appréhensions car ayant évalué qu'il était « *suffisamment prêt* ». L'évaluation de la zone proximale de développement (ZPD) du stagiaire sur la dimension relationnelle représente un moment « critique » dans le stage, et n'est pas facile malgré les indicateurs (observables, ou non). Elle peut d'ailleurs se prolonger lors de la configuration suivante.

c) La configuration co-intervention

Nous avons retenu le terme de co-intervention pour qualifier cette configuration « tutorale » professionnel-stagiaire au cours de laquelle ils sont amenés à intervenir tous deux, pour une même situation d'utilisateur, physiquement ensemble ou non. Nous avons trouvé plusieurs variantes possibles mais elles ont en commun de représenter plusieurs formes d'étayage des professionnels vis-à-vis des stagiaires : 1) « d'enrôlement du stagiaire » dans la tâche ou une partie de la tâche, lors d'une séquence qui lui permet d'expérimenter, en relative sécurité, l'établissement de la relation avec les usagers et la recherche de résolution (même partielle) de la situation ; 2) une réduction de la difficulté de la tâche par focalisation (Rogalski, 2005) sur un élément de celle-ci ; 3) la création de conditions pour « l'engagement » du stagiaire vis-à-vis des usagers.

- Une première modalité consiste pour le formateur à associer le stagiaire à une intervention dans laquelle il conserve, lui, une place principale. Il peut s'agir d'entretien au cours duquel il a été défini que le stagiaire prenne une part : en termes de présentation d'un dispositif législatif qu'il connaît (configuration précédente) ou qu'il lui soit attribué la présentation du cadre d'intervention et l'accueil de l'utilisateur (étape jugée déterminante par les professionnels), la dimension du diagnostic restant de la responsabilité du professionnel. Certains professionnels se saisissent d'opportunités au décours des entretiens pour « *faire rentrer le stagiaire dans l'entretien physiquement* » (618. 3FT5). Les stratégies sont variées, une est commune à plusieurs d'entre eux « le coup de la photocopieuse » : le professionnel sort pour un court moment du bureau faire une photocopie nécessaire à l'avancée de l'étude de la situation et laisse le stagiaire en présence de l'utilisateur. L'observation à son retour lui permet de comprendre si un échange a pu avoir lieu ou non : il s'agit d'un mode de vigilance discrète par rapport à la dimension relationnelle. Il peut y avoir sollicitation du stagiaire par le tuteur dans l'entretien pour lire avec l'utilisateur un courrier apporté ou regarder un dossier.
 - Une deuxième modalité consiste pour le professionnel à mener seul l'entretien mais à l'issue duquel le stagiaire sait à l'avance qu'il aura à rédiger comme le professionnel un argumentaire ou un dossier, ce que les professionnels appellent réaliser une « suite d'entretien ». Les points d'apprentissage des configurations précédentes sont donc mobilisés (l'observation, la concentration et la disposition d'écoute pendant l'entretien, puis la sélection des informations, mais aussi les connaissances techniques relatives à la législation et procédurales sur les commissions, etc.) et d'autres sont introduits. La rédaction requiert, en effet, l'établissement d'un début de diagnostic en plus de l'apprentissage technique de la rédaction d'un écrit de type argumentatif et l'apprentissage d'ordre éthique et déontologique de la transmission d'informations concernant un utilisateur. Cette modalité peut relever aussi d'un partage d'expérience quand stagiaire et ASS-tuteur s'attellent à l'écriture d'un compte rendu de l'entretien, chacun de son côté et se retrouvent dans un second temps pour confronter et réfléchir au diagnostic posé par chacun (similitudes et différences), et à la dimension communicationnelle plus formelle (forme de l'écrit, choix des arguments, etc.). Le passage à l'écrit favorise la décentration, la prise de distance et lors du « *debriefing* » des prises de conscience à partir des écarts éventuels.
- Le fait de procéder ainsi représente une forme de « guidage par l'aval » : le fait de faire cette expérience est conçue par certains professionnels comme une anticipation pour des situations proches dans lesquelles les stagiaires seront impliqués ultérieurement. Pouvoir se

représenter ce qui est attendu (par une commission par exemple) permettant de mieux orienter la recherche d'informations et de la présenter aux usagers de manière professionnelle (ce qui en deuxième année de formation n'est pas facile). Disposer de la « finalité en acte », autrement dit avoir à produire un écrit qui repose sur l'exposition et la compréhension de la situation et ensuite sur des arguments motivant une sollicitation d'aide à des tiers est déclencheur de prises de conscience, dans l'après-coup comme « je n'ai pas posé ça, il me manque cette information pour rédiger ». Ceci peut faciliter l'engagement du stagiaire dans une possibilité de « se situer dans l'interaction » autrement, ultérieurement. À la dimension technique d'appropriation progressive des documents administratifs s'ajoute la question essentielle pour les professionnels du sens et de la finalité des actes professionnels posés (88.3FT1 ; 216.2FT3) « *l'idée, c'est pas de remplir pour remplir, c'est de se dire pourquoi on remplit ce document-là, qu'est ce qui fait qu'on a évalué qu'on allait solliciter telle aide* ». Mieux identifier la légitimité professionnelle à poser « des questions » (très difficile pour les débutants) peut renforcer la dimension plus personnelle subjective de « confiance en soi » qui se construit peu à peu.

- Une dernière variante relève de ce que nous avons nommé une « expérimentation assistée ». Il s'agit d'entretien mené par le stagiaire au cours duquel le professionnel se met en posture de retrait, d'observation. Cette modalité est « discutée » par les formateurs eux-mêmes. Elle est utilisée différemment : 1) elle fait partie du contrat de communication scellé au début du stage et est envisagée comme une étape nécessaire et non discutable avant la délégation en autonomie de situations concernant des usagers pour 9 sur 20 d'entre eux ; 2) elle se négocie avec le stagiaire (3/20) ; 3) elle s'envisage en cas de difficultés de ce dernier (2/20). Quand elle est mobilisée, cette forme d'interaction tutorale permet au professionnel de situer le stagiaire dans sa zone proximale de développement, (260.3FT3) « *comment il se positionne, sa capacité à entrer en relation, les aspects de communication, la capacité à reformuler, à déterminer une hypothèse et la contractualisation avec la famille* » et de situer ses besoins de formation pour qu'il soit plus à l'aise. Elle n'est pas envisageable par certains formateurs (6/20). Les motifs invoqués alors sont relatifs aux stagiaires (ne pas les perturber, éviter d'être trop vite réintégrés dans l'interaction en cas de difficultés éprouvées dans l'entretien par le stagiaire lui-même), ou relatifs aux usagers (certains s'adressent plus facilement au professionnel et cela peut avoir un effet contre-productif en matière d'apprentissage), et enfin relatifs à l'expérience en propre du professionnel pendant sa formation (gêne éprouvée). Les arguments énoncés par les étudiants eux-mêmes se retrouvent. Les situations de négociation relèvent de : 1) la sollicitation du stagiaire auprès du tuteur pour qu'il

l'observe « en situation », posée en termes de sécurité (pour lui-même) et d'une recherche de « garantie » de qualité d'intervention (pour l'utilisateur), 2) la sollicitation du tuteur qui rencontre la crainte du stagiaire.

Cette variante de co-intervention pose très concrètement des questions pour les professionnels dans leur double fonction en termes de tension entre responsabilité vis-à-vis des usagers et souhait d'émancipation du stagiaire pour ses apprentissages, entre garder la confiance de l'utilisateur et faire confiance au stagiaire. Elle pose aussi la question de la reconnaissance des stagiaires en termes de rapport de place dans les interactions avec les usagers. Les formateurs qui observent les stagiaires font état de la nécessité (100.1FT2) de « *ne pas faire durer une éternité* » cette phase de leur accompagnement (sauf s'ils perçoivent des difficultés sur le plan relationnel). Ils sont très vigilants à leur positionnement dans l'espace au moment de l'interaction pour (178.1FT1) « *que l'utilisateur ne prenne pas trop le regard du professionnel* », souhaitant que les stagiaires puissent être reconnus par l'utilisateur en tant qu'interlocuteurs (dimension identitaire).

Le passage de la co-intervention à une plus grande autonomie réactive plus vivement la dialectique présente pour les deux acteurs formateurs et stagiaires qui met en tension les registres : présence-effacement du formateur vis-à-vis du stagiaire, contrôle-confiance FT/stagiaire, étayage -autonomie, etc.

d) La configuration délégation de situations d'utilisateurs

La notion de délégation de situations correspond à cette séquence du stage où le professionnel passe le relais de situation dans laquelle il est intervenu lui-même au stagiaire, ou demande à ce dernier de s'engager dans une situation « nouvelle » pour eux deux, ces situations nommées en polyvalence de secteur « les premiers contacts ». Dans les deux cas de figure, c'est le stagiaire qui rencontre désormais seul le (ou les usagers), et les partenaires éventuellement concernés. En moyenne, cette configuration intervient à partir de 2 mois à 2 mois ½ de stage. La responsabilité du professionnel vis-à-vis de l'utilisateur reste engagée ce qui requiert et explique aussi le maintien d'entretiens de préparation et de « *debriefing* » régulièrement jusqu'à la fin du stage. Les formateurs peuvent être amenés à « prendre le relais » des stagiaires pour certaines situations pendant les temps de regroupements au centre de formation et à l'issue du stage.

On pouvait penser, une fois cette étape de « délégation » franchie, que ce soit la configuration essentielle entre formateur et stagiaire jusqu'à la fin du stage. Or, ce n'est pas le plus souvent le cas en 2^{ème} année : l'apprentissage n'est pas conçu de façon linéaire par les formateurs, même si une progression didactique a été repérée, nous revenons sur ce point en fin de chapitre.

2.3.3. Une « proximité » spatiale et relationnelle forte

a) La proximité spatiale

Le professionnel et le stagiaire sont proches l'un de l'autre sur plusieurs registres.

- Ils travaillent en proximité dans les mêmes locaux, voire partagent le même bureau durant le stage ainsi que le contenu du travail. Ils peuvent, en effet, co-intervenir dans des situations qui concernent des usagers, nous l'avons vu précédemment. Il ne s'agit donc pas d'un accompagnement comme celui des conseillers pédagogiques analysé particulièrement par Vinatier, où la distance est, *a priori* plus grande. Les résultats de notre étude rejoignent ceux de Molina (2014) qui font état que l'accompagnement du stagiaire au quotidien reste majoritairement organisé sur le mode du « tutorat » malgré les préconisations des textes de la dernière réforme. Nous avons constaté que l'accueil peut s'effectuer en « binôme » de professionnels ; de même, dans le déroulement du stage et cela est valable pour tous les professionnels interviewés les stagiaires sont vivement encouragés à se rapprocher des autres professionnels de la structure.
- La proximité est perceptible dans les ajustements par rapport à leur propre activité qu'opèrent les professionnels pour accompagner les stagiaires de deuxième année. Ainsi quand ces derniers font face, seuls, à certaines tâches, les tuteurs utilisent des stratégies pour rester disponibles en cas de besoin et organisent donc leur propre activité en conséquence ce qui requiert un réglage précis. La disponibilité pour des *debriefing* possibles à « chaud », par exemple indiquent aussi une réelle et importante mise à disposition et présence. Y compris quand cette « présence » s'exerce dans une bienveillante discrétion perceptible à travers les stratégies déployées.
- La proximité est présente encore en termes de degré d'engagement que requiert la mise à disposition de sa propre activité, lors des deux premières configurations en particulier en deuxième année de formation, c'est ce que précisent les professionnels qui ont l'expérience d'accueil de stagiaires de 2^{ème} et de 3^{ème} année. Il est nécessaire de tout « décortiquer » alors que, nous, on fait machinalement dans notre tête (212.2FT5) « *la gymnastique de la tête* » ou les « *réflexes* » : toutes formules pour qualifier le travail cognitif. Le terme réflexe n'est pas situé sur un registre « stimulus-réponse » car le professionnel concerné explique (194.2FT5) « *nous on va avoir ce réflexe de voir derrière la porte d'entrée* » et se rapproche plus d'un savoir incorporé dans le « *panier professionnel* » (318.2FT5), formule proche de la base d'orientation de Savoyant (1979). Il s'agit de savoirs incorporés et de routines « efficaces », résultant de l'intégration, de l'assimilation de connaissances et d'expériences.

b) Une dimension forte de relation d'accompagnement

La proximité relationnelle est grande car, de plus, les « interactions tutorales » sont souvent des interactions de « face à face » entre deux acteurs, trois quand il y a un binôme de formateurs. La fréquence (en majorité un entretien par semaine ou quinzaine) et l'intensité en termes de contenu sont fortes. Les formateurs s'engagent vis-à-vis des stagiaires, ils s'exposent et comme le dit (434.2FT2) « *se mettent un peu à nu* ». Ils attendent une forme de réciprocité. Cet engagement dans la durée d'un stage (soit 6 mois) et dans cette proximité géographique s'accompagne d'un investissement subjectif (connaissance réciproque, attention portée à la personne du stagiaire, encouragements, etc.). Dans la majorité des accueils, le réglage de cette proximité s'effectue de manière « satisfaisante » du point de vue des professionnels, et nous avons surtout entendu des éléments positifs de partage de réflexion, d'échanges avec les stagiaires propices au questionnement des pratiques. La proximité peut aussi être source de tensions. Cette forme de compagnonnage sur le terrain peut générer un envahissement du territoire parfois géographique (bureau partagé en permanence) et, aussi parfois « mental » du professionnel. Par exemple quand un stagiaire est en difficulté, avec des situations de « collage » où le tuteur ressent avoir le stagiaire « aux basques » ou sur « le dos ».

2.3.4. Une délégation « balisée » des situations relatives aux usagers

La première mise en situation d'entretien, seul, fait encore l'objet de beaucoup d'attentions lors du stage de deuxième année. Tourmen et *al.* (2014) ont observé qu'en 1^{ère} année, le fait d'avoir à mener seul un entretien avec un usager « est une tâche complexe ». Les auteur(e)s s'intéressent aux premiers apprentissages dès ce stage court et ont identifié ce qu'elles ont nommé les « tâches d'entrée » puis les situations professionnelles confiées aux stagiaires. L'enjeu en 2^{ème} année est de construire les compétences d'intervention en lien avec les objectifs définis pour ce stage (Cf. I^{ère} partie). Pour notre part, nous pensons que les stagiaires doivent mener des entretiens avec des usagers [certes] mais... à propos d'un objet. C'est-à-dire qu'il s'agit pour eux de dépasser le stade de « savoir mener ou conduire un entretien » à celui de savoir et de pouvoir associer à cette tâche, les buts de comprendre la situation de la personne et de construire avec elle une « réponse » adaptée.

La question des indicateurs sur lesquels repose cette mise en situation a obtenu une première réponse quasi générale des FT « *quand je le sens prêt* », formule que les étudiants avaient eux-mêmes utilisée. Des professionnels ont pris conscience qu'ils n'avaient pas formalisé leurs indicateurs suite à la demande d'explicitation sur ce registre lors des entretiens. Leur conceptualisation s'est révélée dans la discussion. Nous rassemblons sous le tableau suivant les indicateurs à partir desquels les FT construisent leur évaluation de la ZPD du stagiaire.

Registre		Indicateurs	Professionnels
Relationnel	Au niveau inter individuel	Intégration dans l'équipe de travail, par observation du stagiaire dans les moments formels et/ou informels	1FT3, 1FT1, 3FT1, 4FT1, 5FT1, 3FT2, 1FT3, 3FT3, 4FT3, 1FT5, 2FT5, 3FT5, 4FT5. 13 FT
		Capacité à se situer par rapport aux usagers, au niveau de l'accueil, « comment dire bonjour ou au revoir », le non-verbal, les questions qui tombent au bon moment dans un entretien, adéquates//situation, ne pas montrer le haut du crâne et pouvoir regarder l'autre dans les yeux ! Ne pas se cacher derrière le FT. Est-ce qu'il a le nez dans ces notes ?	1FT1, 1FT3, 1FT1, 2FT1, 3FT1, 4FT1, 5FT1, 1FT2, 2FT2, 4FT2, 1FT3, 2FT3, 4FT3, 1FT5, 2FT5, 3FT5, 4FT5. 17FT
	En collectif, dans l'équipe ou les relations avec les partenaires	Relation avec le FT	1FT1, 4FT1, 5FT1, 1FT3, 3FT5. 5FT
		Possibilité de faire confiance au stagiaire	3FT1, 3FT2
		Capacité à effectuer des démarches, seul	3FT1, 5FT1, 2FT2, 3FT2
Cognitif	Capacité à interpeller le FT/observation de sa pratique et si difficultés	1FT1, 4FT1, 5FT1, 1FT3, 4FT3, 4FT2. 6 FT	
	Capacité à échanger sur les situations avec membre équipe	4FT3, 1FT3. 2 FT	
	Capacité à poser des questions, à interroger, à dire « je ne sais pas »	1FT3, 1FT1, 4FT1, 5FT1, 5FT1, 1FT2, 2FT2, 3FT2, 4FT2, 1FT3, 2FT3, 4FT3, 2FT4, 1FT5, 2FT5, 3FT5, 4FT5. 17 FT	
Subjectif	Début de compréhension des situations et analyse (par le biais des écrits parfois ou observation d'entretiens menés), le sens du travail	1FT1, 2FT1, 3FT1, 4FT1, 5FT1, 1FT2, 3FT2, 4FT2, 1FT3, 3FT3, 4FT3, 1FT5, 2FT5, 3FT5, 4FT5. 15FT	
	Capacité à faire des comptes rendus (équipe)	1FT3	
	Travail //émotions	6FT1, 3FT2, 4FT3	
Conatif (Volonté, désir motivation / action)	« Expression possible du <u>ressenti</u> » : qu'est-ce que ça lui fait ? Appréhension personnelle (peur) ou du vécu, mettre des mots sur son ressenti	2FT1, 3FT1, 2FT2, 4FT2, 1FT3, 4FT3, 2FT4, 1FT5, 3FT5. 12 FT	
	Prise en compte du besoin de protection et des résonances fortes de certaines situations	1FT1, 1FT3, 3FT5	
Connaissances et savoirs professionnels	L'intérêt et l'envie/usagers. Est-ce qu'il a envie d'y aller quoi ! L'envie de recevoir, la notion d'engagement	5FT1, 1FT2, 2FT4, 1FT5, 2FT5, 4FT5. 6FT	
	Capacité à aller chercher des connaissances ou des informations	4FT1, 5FT1, 3FT3, 1FT5, 4FT5. 5FT	
	Le dynamisme, le fait qu'ils posent des questions	4FT1, 5FT1	
Connaissances et savoirs professionnels	Connaissance des missions, du cadre institutionnel et du cadre professionnel	2FT1, 3FT1, 4FT1, 5FT1, 1FT2, 2FT2, 3FT2, 1FT3, 3FT3, 4FT3, 2FT4, 1FT5, 2FT5, 3FT5, 4FT5. 15FT	
	Maîtrise des dispositifs à utiliser, des procédures, ou des contraintes qui pèsent sur tous les acteurs pour le travail partenarial, connaître les autres, les droits des usagers	4FT1, 5FT1, 6FT1 1FT2, 3FT2, 3FT3, 4FT3, 2FT4, 1FT5, 2FT5, 3FT5, 4FT5 12 FT	
	Méthodologie (processus d'action)	3FT1, 5FT1	
	Travail sur les représentations initiales possibles	2FT3, 4FT3, 1FT5	

Tableau 12 : Indicateurs de la Zone Proximale de Développement construits par les FT.

Les indicateurs construits en actes du « *suffisamment prêt* » par les formateurs de terrain sont, de fait, situés sur des registres différents : relationnel, subjectif, conatif, cognitif. Nous avons retenu la fréquence chiffrée pour les indicateurs par catégorie. Certains sont relatifs au stagiaire, au rapport du stagiaire avec l'environnement de stage, d'autres sont relatifs aux usagers, et certains se situent sur un registre cognitif. Les indicateurs les plus représentés pour le panel interrogé (quantitativement dans un ordre décroissant) sont situés dans les registres :

- relationnels (face aux usagers) et cognitifs (capacité de questionnements, d'étonnements) ;
- des connaissances et savoirs professionnels (cadre d'intervention institutionnel et professionnel) pour être situé et savoir se situer par rapport aux usagers et un registre cognitif avec début de compréhension des situations d'usagers ;
- relationnel (intégration dans l'équipe de travail et relation avec le FT)
- subjectif (expression des émotions, des affects, des résonances, histoire),
- des connaissances concernant les dispositifs sociaux principaux mobilisés, les règles principales d'action (partenariat, droit des usagers)
- conatif (avoir envie de rencontrer les usagers), engagement dans les activités proposées.

Ces indicateurs concernent le stagiaire dans les différents registres et facteurs d'apprentissage. D'autres portent sur la dimension « interactionnelle » du travail : il faut que le stagiaire puisse être identifié comme un interlocuteur par les usagers et qu'il ne soit pas trop déstabilisé (notamment en service de psychiatrie) et réciproquement l'utilisateur ne doit pas être en très graves difficultés sur le plan relationnel (troubles graves, délire) et il ne faut pas que le fait d'être accompagné par une nouvelle personne le disperse davantage. La recherche de l'accord de l'utilisateur est aussi un préalable.

Un FT explicite dans l'entretien le principe qui guide son activité et qui interroge le premier indicateur sur le registre relationnel. Principe que l'on pourrait formuler comme « être suffisamment prêt »: ce serait (198.2FT4) « *avoir le minimum du contexte, avoir bien en tête la mission, la place que j'ai quand je suis dans un bureau, je suis stagiaire dans le cadre d'un service ...c'est le minimum que je trouve nécessaire pour qu'un étudiant soit en confiance pour aborder un entretien, et tout le reste, reste à faire* ». Car pour ce FT si le stagiaire ne pose et ne se pose pas beaucoup de questions, cela ne représente pas un obstacle à l'engagement auprès des usagers. (156.2FT4.) « *Je vais le lancer et je continue mon travail d'accompagnement, il n'y a qu'en confrontation qu'on peut mesurer si on est prêt, ...je dirais plutôt que j'essaye de créer le contexte, [...] pour que le stagiaire puisse mesurer là où il en est, c'est à dire ne pas créer de la difficulté avant même de pouvoir voir, déjà, la situation de l'entretien quand a priori il a un minimum de billes* ». Les « billes » représentent les premiers indicateurs situés sur le

registre cognitif et celui des connaissances du cadre d'intervention. Dans les échanges formatifs préalables à cette délégation, 2FT4 essaie de voir si le stagiaire est dans une posture et démarche réflexive, un questionnement sur le sens et les finalités. (162.2FT4) « *Un étudiant peut-être tout à fait opérationnel pour ce qui est d'instruire un dossier...mais la démarche réflexive ne pas paraître bien au point, c'est-à-dire pourquoi je fais ça et de quelle façon je le fais* ». Ce FT formule la difficulté d'être situé strictement dans la zone proximale de développement du stagiaire (notamment sur les dimensions relationnelles et cognitives) et le fait que la réussite sur le plan technique puisse précéder la réussite en pensée sur les autres registres. L'accompagnement de ce passage vers la configuration délégation de situations d'usagers s'avère donc nécessaire et l'étayage du FT important pour soutenir l'engagement du stagiaire.

a) Une « veille discrète » pour la « première » situation déléguée

Nous avons identifié plusieurs procédés mis en œuvre par les formateurs, car cette étape reste significative pour les stagiaires mais aussi potentiellement pour les usagers.

- Un temps de préparation en « amont » qui relève de formes de guidage « avant » :1) une préparation de l'entretien par une anticipation discutée de ce qu'il pourrait mettre à jour et nécessiter comme mobilisation de ressources pour le stagiaire. Ce mode de guidage est parfois très précis et prend la forme de consignes (2FT3.254) « d'abord je lui explique ce qu'est la maison départementale pour les personnes en situation de handicap (MDPH). Je fais voir l'imprimé, j'explique ce que c'est que l'allocation adulte handicapée (AAH) parce que pour les personnes, " AA jusque-là ça va, handicapée ça ne va pas c'est « inentendable", donc comment tu vas faire pour trouver une manière pour expliquer à la personne ». Cette préparation rassure les stagiaires, elle est importante aux yeux des professionnels pour qu'ils aient (2FT4.140) « *des billes pour répondre* », « *on peut préparer ensemble[...] c'est pour le stagiaire, qu'il puisse préparer des données c'est pas ce que je trouve le plus important moi, mais ça le rassure, d'avoir des données sur le cadre* »; 2) le fait que parfois le stagiaire ait déjà assisté à un entretien mené auparavant avec le professionnel et qu'il dispose donc d'éléments de connaissance sur la situation et les personnes, la préparation porte alors sur les objectifs assignés à la seconde rencontre ce qui leur permet d'être centré plus aisément.
- Un « mode veille discrète » pendant le déroulement de l'entretien, présent pour tous les professionnels (1FT1 ; 4FT1 ; 92.2FT1) « *je n'ai pas de rendez-vous moi-même, je suis en rédaction, elle sait qu'elle peut venir me voir* », (343.3FT5) « *je suis dans le bureau d'à côté, y a une proximité, en cas de besoin, ce n'est pas un jour où je vais être à l'autre bout*

du département ». La « veille discrète » se fait à distance, pour un professionnel dont l'activité se déroule au domicile des personnes. Il reste disponible au bureau pour un appel téléphonique éventuel du stagiaire (190.4FT3) « *ils savent qu'ils peuvent* ».

- Une proposition de « *debriefing* » à chaud c'est-à-dire à très courte distance temporelle après le déroulement de l'entretien lui-même. Ceci ayant une fonction de réassurance pour le stagiaire par rapport aux propos tenus dans l'entretien et aux propositions concrètes éventuellement faites à l'utilisateur.

L'ensemble de ces modalités d'étayage des formateurs traduisent la prise en compte des aspects socio-affectifs présents dans l'apprentissage (mobilisation, prise en compte des appréhensions, enrôlement) et des aspects cognitifs (allègement de la tâche et suggestion par rapport à des modèles de résolution), subjectifs et identitaires (rapport à l'utilisateur et souci de bien faire). Les professionnels ne sont pas dupes, en même temps, de l'effet (impact) de la préparation : le caractère dynamique et imprévisible des situations est un élément incontrôlable par les professionnels quand ils les mobilisent pour l'apprentissage (132.2FT3) « ... *ils [les stagiaires] préparent leur entretien et je laisse faire, et après comment ça s'est passé, bah pas du tout comme j'avais prévu* ». La préparation peut aussi représenter une limite quand le stagiaire s'y enferme et ne peut ouvrir le dialogue à ce qui n'a pas été envisagé. Il est possible de faire là un lien avec les travaux réalisés dans le monde de l'enseignement qui montrent cet écueil potentiel pour les débutants d'une grande préparation de séances de classe qui ne se déroule pas comme prévu et de la difficulté dans laquelle ils se trouvent pour s'adapter aux besoins en situation.

b) Le réglage de « l'effacement » du tuteur

Progressivement, au fur et à mesure de l'engagement des stagiaires dans les situations, les préparations s'estompent ainsi que les interpellations possibles du formateur pendant les entretiens stagiaires-utilisateurs. Le nombre de situations que le stagiaire va accompagner varie selon l'activité des services : dans certains accueils le nombre est prévu par semaine sans que ce chiffre ne représente pour autant une activité de professionnel en exercice, ce au profit de temps réservés pour l'écriture, les préparations, la réflexion, etc. La dimension qualitative de la formation à partir des situations est privilégiée en deuxième année et ce n'est pas la quantité de situations qui en serait le gage. Les formateurs réservent à la troisième année de formation l'objectif de préparer le stagiaire à pouvoir faire face à l'ensemble des tâches du poste de travail. Les entretiens de « *debriefing* » à propos des situations que les stagiaires accompagnent sont réguliers en deuxième année de formation, sont basés soit sur une présentation orale soit écrite (souvent à la demande du formateur) des situations et de l'intervention du stagiaire.

La notion de configuration de « mise au travail en autonomie » que Kunegel a utilisée dans son étude, se discute pour les stagiaires ASS en 2^{ème} année. Le principe de responsabilité vis-à-vis de l'utilisateur toujours imputable au professionnel entraîne la nécessité de maintenir des *debriefing* quasi systématiques après coup de l'engagement seul du stagiaire. Ces temps de réajustements de « contrôle » sont jugés nécessaires au nom qu'en situation d'apprentissage et en particulier en 2^{ème} année de formation, il est difficile pour n'importe quel stagiaire de pouvoir faire face d'emblée à la totalité d'une situation. Ce principe de « supervision » du travail, fait l'objet d'une présentation aux usagers qui acceptent d'être accompagnés par des stagiaires afin de leur « garantir » la qualité du service.

c) Les points de divergence

Les « premiers contacts » ou non, notion particulièrement usitée dans le domaine 1 soit la polyvalence de secteur (ce qui signifie que c'est la première fois que les personnes font appel), donc ne sont pas connus du (FT). Un filtre est réalisé par la secrétaire quand il y a un secrétariat médicosocial, soit seule soit en accord avec le professionnel pour que la problématique ne soit pas trop « difficile », ou selon le critère assez peu défini de « ça a l'air simple » (1FT1, 2FT1, 3FT1, 4FT1) : ça va être une difficulté financière mais pas une situation de violence conjugale, une demande d'aide éducative ou une situation qui relève de la prévention. Par rapport à ce critère de supposée simplicité, la métaphore de « l'iceberg » est très présente et les savoirs d'expérience des professionnels nombreux : « *entre la demande explicite de la personne au secrétariat et quand on déroule un entretien, c'est l'iceberg quoi !* » (3FT1.110). Cette même FT commence à se poser des questions « *je suis moins enthousiaste au tout début de l'accompagnement à donner des premiers contacts* ». Mais, apparemment c'est l'usage dans son centre. La notion de difficulté reste implicite quant à la nature. En revanche, le degré de difficulté apparaît en « creux ». Le choix s'explique de plusieurs manières : 1) il peut s'agir de laisser la liberté de « diagnostic » au stagiaire et de ne pas influencer sur la direction à prendre ; 2) de ne pas être dans la comparaison avec le formateur ; 3) de laisser une « place » au stagiaire et 4) d'être dans l'obligation de se situer de présenter le cadre institutionnel et professionnel à l'utilisateur pour le stagiaire, ce qui a un impact en termes de construction identitaire.

C'est un point sur lequel il y a de grands écarts entre les professionnels car pour certains l'imprévisibilité est trop grande en début de 2^{ème} année. La notion de situation « bordée » est alors avancée pour réduire la difficulté d'y faire face. Une situation bordée c'est par exemple une situation dans laquelle le stagiaire », a été engagé soit comme observateur soit comme acteur sur un aspect de la tâche. Il y a un débat dans la communauté scientifique par rapport à

la conception de l'apprentissage. Aller du plus simple au plus complexe ou au contraire, confronter assez rapidement les apprenants à la complexité des situations de leur métier et leur donner les moyens de se les approprier ? C'est une question que l'analyse des entretiens de *debriefing* avec les professionnels eux-mêmes pourra peut-être renseigner.

d) Les modalités pour des « situations critiques » en 2^{ème} année.

La progressivité existe mais il peut y avoir des ajustements pour certains formateurs. :

- à la fois délégation de situations et maintien de co-intervention pour d'autres qui sont estimées hors de la portée de stagiaire, seul, en 2^{ème} année. Ces situations jugées « critiques » par les formateurs sont des situations de protection de l'enfance particulièrement aiguës ;
- ou des situations seulement en observation dans des services de psychiatrie, par exemple.

Il s'agit de situations où il y a un risque par rapport à la vie des personnes (pronostic de fin de vie, personnes en risque suicidaire) ou des situations de personnes « procédurières » et qui présentent un risque de recours contentieux impliquant le service employeur.

Ce qui n'exclut pas la proposition faite au stagiaire, là encore, de réaliser une rédaction d'écrits d'évaluation de situations de danger, par exemple. Notre figure s'enrichit de ces « variantes ». Les flèches partant de la dernière configuration indiquent la « souplesse » introduite par les formateurs et le recours aux configurations précédentes : en lien avec des besoins des stagiaires, avec le contenu des situations, et parfois à leur initiative suite à des bilans effectués avec les stagiaires (souhait d'approfondissement d'une dimension du travail, souhait du stagiaire d'avoir une sécurité face à certaines situations).

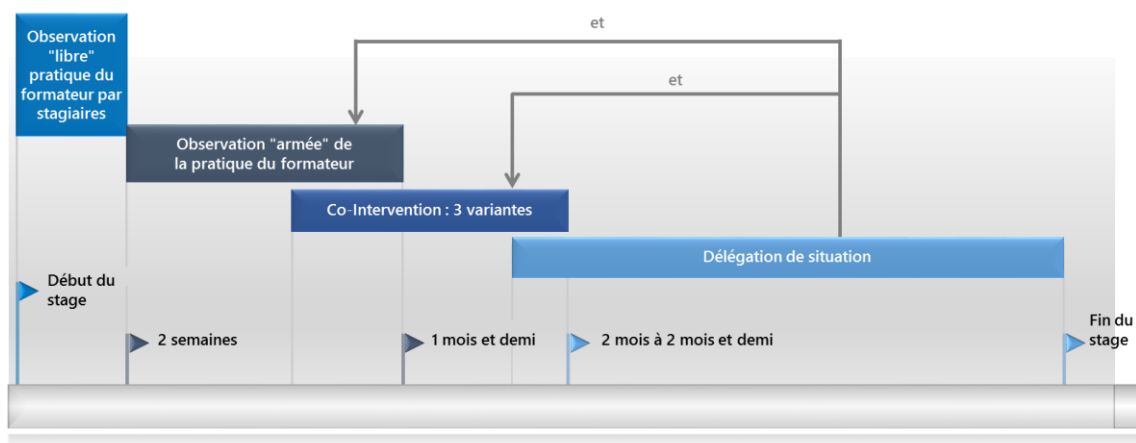


Figure 12 : Modélisation finale des configurations d'interactions « tutorales » en 2^{ème} année de formation ASS

Synthèse

Nous avons envisagé la médiation que représente la confrontation aux situations du travail relatives aux usagers. Nous avons mis en évidence que les formateurs de terrain opèrent peu ou prou une sélection pour des stagiaires de 2^{ème} année et qu'ils déploient des stratégies pour créer les conditions de l'apprentissage au vu de la complexité de ces situations. La complexité et donc la difficulté en termes d'apprentissage provient de cette difficulté d'anticipation liée à ce que Morin & Le Moigne (1990) nomment « l'imprévisibilité possible, l'émergence possible du nouveau » dans la situation. Le terme d'anticipation est entendu au sens de se préparer à faire face à l'évolution (prendre des dispositions à l'avance) selon une certaine idée que l'on se fait de ce que l'on va rencontrer, mais sans toutefois pouvoir disposer d'un « modèle de prédiction ». La « maîtrise » des systèmes complexes passe par l'acceptation d'un contrôle incomplet, ce qui représente une part de « risque » au sens de Ricœur (1986) comme « la part de l'ombre de l'action » : disposition plus difficile à adopter en tant que novice.

Parmi les conditions de l'apprentissage, les modes de guidage en amont et en aval de l'exercice de l'activité par les stagiaires assurent certaines fonctions de l'étayage. Les « *debriefing* » *ex post* de l'action dont Pastré (2011) a démontré l'importance pour les formations sur simulateur représentent une autre de ces formes de la médiation des formateurs-tuteurs. Il s'agit de la prochaine étape de notre analyse menée avec ces derniers. La proximité est-elle propice à une dynamique relationnelle « porteuse » en termes d'apprentissage reste une question à laquelle l'analyse effectuée avec les professionnels apportera peut-être des éclairages ?

C. Étape III. Analyse de l'activité d'accompagnement des formateurs

Notre double orientation de didactique professionnelle et de linguistique interactionniste dans la perspective développée par Vinatier (2009), nous le rappelons, engage deux niveaux dans l'analyse de l'activité d'accompagnement : 1) une analyse des interactions verbales au niveau de l'élaboration conjointe de l'objet des échanges (le contenu, ici l'activité du stagiaire par rapport à une situation concernant un usager) et celui de la construction intersubjective des places (enjeux des faces⁵⁴ pour Goffman) ; 2) l'analyse réalisée est ensuite mise à la disposition du professionnel concerné par l'activité. Elle peut être questionnée, amendée lors d'une co-explicitation collective : chercheur –professionnel, ou chercheur –collectif de professionnels. De la même façon, l'analyse que produit le professionnel de sa propre activité est considérée comme une ressource pour le chercheur et pour les pairs et fait l'objet de discussion. C'est l'ensemble de ces analyses qui est occasion d'échanges entre chercheur et professionnel (s) lors de la co-explicitation. L'acteur concerné a toujours le dernier mot.

1. Méthodologie de l'analyse de l'activité des formateurs de terrain

Cette démarche procède en deux phases distinctes mais complémentaires.

- Une première phase (III.1) de recueil (audio) des traces de l'activité « d'entretiens de tutorat » entre formateurs de terrain et stagiaires et leur analyse
- La deuxième phase (III.2) de co-explicitation entre chercheur et professionnels, phase elle aussi enregistrée (audio) et analysée ensuite par le chercheur.

Nous présentons, dans le chapitre 1, les modes d'accès au terrain et les participants, de recueil et d'analyse des données relatives à ces deux phases puis une synthèse des résultats obtenus dans les quatre chapitres (2, 3, 4, 5). Résultats en termes de propriétés des situations professionnelles, d'organisation conceptuelle de la co-activité à visée d'apprentissage au chapitre 3, d'identification de schèmes d'action des formateurs au chapitre 4⁵⁵. Le chapitre 5 porte sur des éléments significatifs apportés par l'analyse des entretiens et des séances de co-explicitation en termes de tensions élucidées dans l'accompagnement entre formateurs et stagiaires.

⁵⁴ Narcissisme (image de soi) et territoire, espace d'intervention de chacun des interlocuteurs

⁵⁵ Une analyse détaillée entretien par entretien se trouve dans les annexes B1 à B5 (pp. 406-513)

1.1. L'analyse des entretiens formateurs de terrain-stagiaires

1.1.1. Les modalités de recueil des données

a) L'accès au terrain et aux acteurs

Nous avons obtenu l'accord de formateurs de terrain (FT) volontaires pour s'engager avec leurs stagiaires, volontaires eux-aussi, à enregistrer eux-mêmes des entretiens de *debriefing*, basés sur des interactions verbales à visée d'apprentissage *post* engagement des stagiaires dans des situations du travail concernant des usagers. Il s'agit de 5 binômes de stagiaires ASS et de FT. Notre intérêt réside dans le fait que les entretiens sont analysés comme une activité interactionnelle chargée des conceptualisations, lesquelles nous l'avons vu, sont souvent implicites pour les acteurs concernés, ici les formateurs de terrain.

Nous avons présenté aux stagiaires l'orientation de la recherche, la focalisation principale sur l'activité des formateurs et notre engagement de type éthique par rapport à eux. Nous avons vérifié leur « accord d'engagement », au-delà de l'intérêt exprimé par leur FT par exemple. Nous avons perçu un réel intérêt pour ce type de démarche de recherche encore peu développé dans ce domaine professionnel.

b) Les aléas de la recherche

Au moment des entretiens chercheur-professionnels de l'étape II, nous avons obtenu l'accord de professionnels pour s'engager dans l'étape III mais cela n'a pu se concrétiser pour deux d'entre eux qui ont connu des changements de poste liés à des réorganisations structurelles de service. Ces réorganisations ne leur ont pas permis d'accueillir des stagiaires condition *sine qua non* pour un recueil de corpus. Pour deux autres, ce sont les stagiaires engagés avec leurs accompagnateurs initialement dans la recherche en 2013 qui ont suspendu leur formation en cours de ce stage de 2^{ème} année. Nous avons donc remobilisé des services puis des formateurs et leurs stagiaires mais sans la possibilité matérielle et temporelle de mettre en place le collectif d'analyse. 5 binômes formateurs-stagiaires se sont engagés avec nous, ces aléas expliquent aussi la présence de deux formateurs du domaine 1 et l'absence de formateur du domaine 5.

1.1.2. La méthodologie d'analyse des entretiens à partir de situations cœur de métier

Les professionnels ont enregistré (audio) les entretiens sur leur lieu de travail en dehors de notre présence et ils ont retenu ceux qu'ils souhaitaient analyser parmi les situations situées dans le

« cœur de métier ». Nous les avons retranscrits et transmis aux formateurs en vue de la co-explicitation. Les retranscriptions premières sont disponibles⁵⁶ en Annexes D de la thèse.

Les éléments de codage

Toutes les interventions sont numérotées et identifiables pour chaque inter actant codé FT pour le formateur, S pour le stagiaire. Toute référence aux corpus inhérents à ces entretiens sera ainsi présentée : (177.1FT1) pour la 177^{ème} intervention du formateur de terrain du domaine 1 « polyvalence de secteur » dont le rang de numérotation est 1 et, (78.S) pour la 78^{ème} intervention du stagiaire dans le même entretien.

Lorsque nous présentons des extraits plus conséquents de corpus, nous indiquons aussi la référence de (ou des) l'épisode (s) concerné (s). Les différents supports intermédiaires de l'analyse des entretiens sont situés en annexes B dans le Tome 2 (pp. 407- 513).

1.1.3. Une analyse croisée didactique professionnelle et linguistique interactionniste

L'approche croisée (Vinatier, 2012) dont nous avons présenté les fondements théoriques (Partie II) vise à repérer le fonctionnement « des organisateurs internes aux interactions » pour comprendre les buts poursuivis, les moyens utilisés pour atteindre ces buts par chaque interlocuteur, les enjeux des contenus abordés dans ces entretiens (relatifs aux situations d'utilisateurs) et la façon dont tous ces éléments sont articulés aux valeurs et à l'engagement des sujets concernés. Nous développons la méthodologie d'analyse de nos corpus qui découle du croisement des deux théories principales (théorie de Vergnaud et théorie des faces de Goffman). Croisement qui invite à analyser les dialogues dans une double direction : l'élaboration conjointe de l'objet des échanges (le contenu : l'activité « verbalisée » des stagiaires dans des situations relatives à des utilisateurs) et celle de la construction intersubjective des places car l'activité du formateur « est orientée par, pour et avec » celle du stagiaire (Vinatier, 2009, p. 25), il convient, dès lors, de rendre compte des influences réciproques des deux acteurs.

Comprendre l'organisation de l'activité du formateur avec cette double orientation permet de cerner les enjeux épistémiques (faire apprendre le métier au stagiaire à partir des situations et apprendre le métier pour le stagiaire), les enjeux intersubjectifs de cette activité de « tutorat » (rapports de place, image de soi, confiance en soi, etc.) et les enjeux pragmatiques (faire avancer l'entretien et faire avancer le stagiaire dans la compréhension et la résolution de la situation de l'utilisateur). Cette compréhension peut permettre d'identifier les obstacles avec lesquels les stagiaires-débutants et les formateurs ont à faire, les connaissances et savoirs mobilisés dans

⁵⁶ Cf. Annexes D. CD Rom Thèse : corpus des 5 entretiens de tutorat FT-stagiaires (pp. 595-690).

ces entretiens et leur articulation (ce qui fait partie de notre projet de recherche), les enjeux intersubjectifs présents dans cette interactivité qui vise l'apprentissage et comment l'ensemble s'articule pour la prise en compte de l'objet.

a) L'interaction

Nous considérons chaque interaction comme inscrite dans une classe de situation identifiée par une unité thématique à visée fonctionnelle : l'entretien de *debriefing* entre stagiaire et formateur à propos de situations du travail relatives aux usagers. Marquée par une unité de temps et de lieu, nous cherchons à rendre compte de son organisation à deux niveaux : celui de la tâche (des tâches) et celui de la situation de communication. Nous procédons à l'analyse de la « tâche », ce sur quoi porte le travail : le contexte des échanges entre stagiaire et formateur, les modalités de la délégation et la conceptualisation des situations relatives aux usagers, les intentions du formateur et celles du stagiaire et ce sur quoi ils portent l'accent dans l'entretien.

La traduction du croisement se trouve dans la manière de procéder au découpage des corpus d'entretiens. Nous avons présenté les dimensions qui se rattachent au fonctionnement des interactions (fonctionnement des tours de parole, etc.). Les échanges entre deux personnes sont aussi régis par une organisation avec des « règles syntaxiques, sémantiques et pragmatiques qui structurent le déroulement des dialogues et leur donnent une cohérence » (Vinatier, *opus cité*, 2009, p. 124). Cette organisation fonctionne à plusieurs niveaux, celui de l'interaction dans son ensemble et celui des enchaînements des énoncés des acteurs en présence. Pour rendre compte de cette structuration et cohérence, nous retenons un modèle d'analyse de type hiérarchique entre des unités de rangs différents « dans la mesure où les différents constituants entretiennent des relations d'inclusion et de subordination... et de type fonctionnel où les unités pertinentes sont dotées de fonctions (« illocutoires » et « interactives »), à la différence des tours de parole qui sont des unités purement formelles » (Kerbrat-Orecchioni, 2001, p.213). Cette auteur(e) propose une analyse des unités en cinq rangs et la représente ainsi.

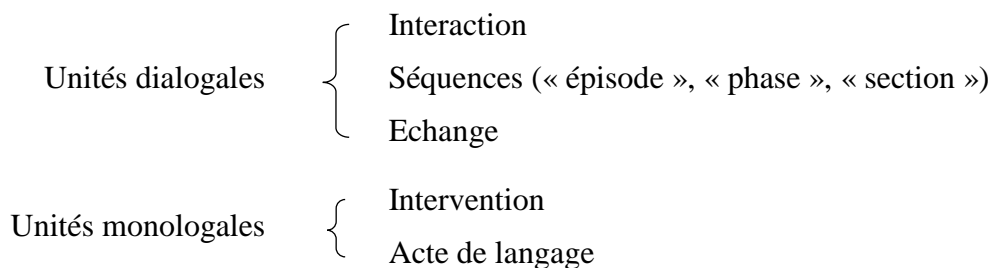


Figure 13 : Représentation des unités d'analyse linguistique des interactions (Kerbrat-Orecchioni, 2001)

Le découpage des interactions à partir d'« épisodes langagiers » constitue une première étape. Les épisodes, ou séquences, sont des unités de rang intermédiaire et sont définis par une forte cohérence sémantique et thématique, ensemble des interventions pour lesquelles le même « objet » est en transaction entre le professionnel et le stagiaire ou par une forte cohérence pragmatique. Cohérence repérée à partir des marqueurs de structuration et les connecteurs de liaison comme les « alors, pourtant, et après, donc, etc. », qui permettent d'engager des thèmes et de les articuler. Ce découpage tient compte des marqueurs de construction de la relation interpersonnelle pour rendre compte de la « position de parole » et « du positionnement du sujet » laquelle construction est liée au contenu des échanges et à l'équilibre entre « résolution » et « satisfaction » (Cf. II^{ème} partie).

L'échange qui constitue l'unité dialogale la plus petite fait l'objet de définitions plus ou moins larges ou restrictives. Nous avons retenu dans notre démarche d'analyse la définition la plus large qui rend mieux compte de la dimension de coaction, de coopération où, au-delà de l'échange minimal (question-réponse ou paire adjacente) est associé, pris en compte « l'accusé de réception » de la réponse par exemple.

Au niveau des unités monologiques, l'intervention qui se définit par « la contribution d'un locuteur particulier à un échange particulier (Kerbrat-Orecchioni, *opus cité*, 2001, p. 225) ne se confond pas avec le tour de parole car la frontière d'un échange peut être située à l'intérieur d'un tour de parole. C'est ainsi que dans les corpus que nous avons analysés un épisode peut se terminer alors que l'autre commence dans le même tour, par exemple. De plus, pour notre part nous avons choisi de repérer les régulateurs (humm) comme contribuant parfois substantiellement aux échanges, notamment en cas de difficultés de verbalisation soit pour le stagiaire, soit pour le formateur et, à ce titre, les avons fait figurer comme des tours de parole. Nous ne procédons pas à la description des actes de langage pour eux-mêmes. Ils sont considérés, dans l'analyse que nous avons menée, relativement à ce qu'ils engagent entre les deux acteurs en contexte. Nous avons choisi de retenir comme Vinatier (2009) le propose, la notion d'actes de discours en lien avec la théorie de Kerbrat-Orecchioni (2005). L'analyse considère dès lors les interlocuteurs à travers une implication du faire dans leurs dires et l'idée que ce ne sont pas les énoncés qui réfèrent mais les locuteurs (théorie de l'énonciation). Il est nécessaire de « naviguer » pour l'analyse entre le niveau le plus local des interventions à un niveau global (macro) pour pouvoir rendre compte de l'organisation d'une interaction « il y a des schèmes communicationnels de différents niveaux hiérarchiques » (Vinatier, 2009, p. 126).

b) Les niveaux d'analyse micro, méso (intermédiaire), macro

Les tableaux d'analyse qui se trouvent en annexes B (pp. 406-513) du Tome 2 rendent compte très précisément de l'ensemble des points relatifs à ces différents niveaux.

Le niveau micro concerne les détails du fonctionnement des interactions et l'analyse permet de repérer les positions de parole et le positionnement des inter-actants en fonction des thèmes abordés. Il s'agit de repérer les régularités sur l'ensemble de l'interaction et les incidents.

Les rapports de places sont identifiés dans les corpus à partir des « taxèmes » répertoriés dans le tableau 13 :

Taxèmes verbaux et niveaux (Kerbrat-Orecchioni, 2001)	Taxèmes repérés dans la recherche
A. Forme de l'interaction : imposer le type de l'échange	1. La nature de l'introduction 2. Le partage et la forme du questionnement (direct ou non)
B. Structure de l'interaction : Organisation des tours de parole Organisation hiérarchique des unités	3. L'espace discursif, volume de parole 4. Les prises de tour 5. L'ouverture et la clôture des épisodes
C. Contenu de l'interaction : les thèmes abordés	6. Les thèmes des épisodes 7. Les actes de discours (injonctifs, évaluatifs, affirmatifs), l'usage des déictiques, 8. Les occurrences

Tableau 13 : Les taxèmes utilisés pour repérer les rapports de place

La forme de l'interaction

- La nature de l'introduction permet de repérer comment le formateur impose le « type » de l'échange dès le début de l'entretien.
- Le partage et la forme du questionnement indiquent comment les inter-actants s'imposent dans les échanges (le stagiaire s'aventure-t-il (ou non) à poser des questions au formateur), la forme relève davantage des buts poursuivis (recueillir de l'information, guider ou faciliter l'analyse) et peut indiquer des rapports de place différents.

En termes de **structure de l'interaction**, nous avons identifié :

- l'espace de parole de chacun des acteurs au nom du principe général que plus on occupe le « terrain » plus on a des chances de dominer la conversation. Le critère utilisé est le nombre de mots utilisés pour chaque épisode et pour l'ensemble de l'interaction,
- la maîtrise des techniques des tours de parole et la capacité à garder la parole ou à la prendre qui confèrent une place haute (dominante) ou basse (dominée). Les interruptions (où l'interlocuteur s'empare de la parole sans que le locuteur ait terminé son tour) sont des taxèmes de position haute,

- l'ouverture et la clôture des épisodes est un autre taxème de position haute. Mesurer comment les acteurs partagent cette dimension révèle la structure hiérarchique des interactions : nous avons identifié la régularité des occurrences d'ouverture et de clôture.

Au niveau du **contenu de l'interaction**

- Les thèmes abordés peuvent avoir, en eux-mêmes, une valeur taxémique. En effet, si un des locuteurs aborde un thème qui lui est plus familier, il prend d'une certaine manière un avantage en étant sur son territoire ou dans son champ de compétences ; *a contrario* solliciter l'interlocuteur hors son champ de compétence peut le déstabiliser. Nous avons nommé les différents épisodes en fonction du thème abordé : dans les entretiens analysés qui réunissent des formateurs et des stagiaires de 2^{ème} année, nous avons particulièrement repéré les enchaînements entre les épisodes et les « reprises » de thème.

Le **positionnement des sujets** est repéré à partir de relationèmes situés sur trois axes :

- la dimension ou axe vertical qui situe la relation sur un axe du pouvoir ou de la dominance (Axe P du pouvoir). Dans les entretiens analysés, il est particulièrement intéressant d'identifier si, au-delà du rapport initial des places en lien avec le statut de chacun, ces dernières se négocient dans les échanges, comment et à l'initiative de qui. L'usage des déictiques est sur ce registre repéré en ce qu'il traduit l'enjeu relationnel des échanges en termes de reconnaissance (fort présent dans les entretiens de tutorat), ou de prise de pouvoir,
- la dimension ou axe horizontal qui s'intéresse à la relation établie sur un registre de la familiarité ou de la distance (Axe D de la distance-proximité). Dans le cadre des interactions entre professionnel et stagiaire, la proximité est forte *a priori* en raison des conditions de déroulement des stages. Nous repérons sur ce registre l'usage fait des déictiques « je, tu, nous, on, vous » l'usage d'un langage familier, les marqueurs phatiques qui relèvent de l'activité du locuteur (tu vois ! hein, ces locutions cherchent à capter l'attention, à insister sur certains points) et les régulateurs (humm, oui d'accord) qui relèvent de l'activité de l'interlocuteur et traduisent l'attention et la présence ;
- la dimension ou l'axe consensus/conflit qui renvoie à tout ce qui relève de l'expression de la satisfaction et /ou de l'insatisfaction dans cette construction relationnelle. Sur ce registre sont repérés les FTA(s), FFA(s), les attitudes discursives de coopération ou de conflit.

Le contenu des échanges intervient dans l'expression de ces trois dimensions, toujours présentes dans toute interaction : aspect significatif dans l'analyse de nos corpus.

Au niveau micro se repèrent aussi les moments ou incidents « critiques » à partir des « ratés » dans les enchaînements verbaux (quand par exemple un interlocuteur ne répond pas) qui sont les marqueurs de ces incidents. Il est important de les situer car ils sont souvent l'occasion

d'identifier l'implication personnelle des interlocuteurs et les « jeux des faces ». Dans les entretiens analysés, ces moments critiques peuvent être situés spécifiquement sur la dimension relationnelle ou celle du contenu des échanges, ou les deux simultanément (ils sont identifiés dans les tableaux d'analyse).

Pour le niveau intermédiaire ou méso de chaque épisode, l'analyse consiste à identifier les buts dans leur succession et pour chaque interlocuteur, les attentes, les issues et les accords // désaccords. Sur le registre de la résolution, il s'agit de regarder les issues en fonction des buts poursuivis. Les issues peuvent prendre des formes différentes : celle de l'échec ou l'abandon (exemple d'un formateur qui a initié un thème et renonce à le poursuivre momentanément ou durablement en fonction de ce qu'il perçoit du stagiaire), ou celle d'une incompréhension ou *a contrario* d'une réussite. Sur le registre de la satisfaction il s'agit de repérer les marqueurs d'accord ou de désaccord, de soutien ou non de la face ou du territoire de l'interlocuteur.

Au niveau macro, l'analyse de l'activité co-élaborée entre les formateurs et les stagiaires suppose de mettre en relation en s'appuyant sur les indicateurs linguistiques :

- les buts, les sous buts poursuivis soit les intentions des acteurs en présence explicites ou non à partir des thèmes, objets des échanges ;
- les règles de prise d'information et d'action orientées vers la résolution de l'objet des échanges, auxquelles s'articulent les règles d'action de la gestion de la relation interpersonnelle ;
- le repérage des régularités qui permet de reconstituer le fonctionnement des rapports hiérarchiques et l'implication ainsi que le repérage des moments critiques (ratés) ;
- et enfin les valeurs de référence qui orientent les décisions.

L'ensemble permet de dégager l'intrigue relationnelle et conceptuelle de l'ensemble de l'entretien (notion développée en partie II). L'intrigue interne au contenu s'élabore à partir du repérage des épisodes thématiques, des enchaînements logiques entre les épisodes, des moments critiques dans la gestion du contenu des échanges, et elle est interactivement liée à l'intrigue relationnelle. Dans les tableaux d'analyse, nous identifions par un système de fléchage les relations interactives entre gestion de la relation et gestion du contenu des échanges pour chaque interlocuteur et entre les interlocuteurs, les rapports de filiation d'un épisode à l'autre ou entre un épisode et un autre. C'est à partir de ces deux intrigues que peut se construire *a posteriori* l'intrigue interactionnelle (Vinatier, 2009) et que peuvent s'identifier les schèmes de médiation à l'œuvre ainsi que les enjeux présents dans ce type d'entretien pour l'accompagnement des formateurs.

c) Le fonctionnement de la politesse

Nous avons présenté en partie II (pp. 140 -143) l'importance que revêt le fonctionnement de la politesse dans la régulation des relations interpersonnelles. Nous l'avons particulièrement observé dans les entretiens mettant en face à face des professionnels expérimentés et des grands débutants, alors que la face de chacun peut être particulièrement « menacée » (Goffman, 1973). Nous avons repéré, sur ce registre, tout ce qui a trait aux manifestations de solidarité et de soutien pour l'interlocuteur (usage des déictiques « nous ou on » qui ont valeur de « je +vous ou tu » selon le degré de proximité), les indices de coopération ou l'emploi de tournures qui sollicitent la réciprocité « *tu es capable, ça tu l'as fait...* », ce qui a trait à la retenue comme « l'indirection conventionnelle » (est-ce que tu pourrais) ou l'emploi de modalisateurs (« *hedges* ») comme « peut-être, sans doute, probablement, etc. », ou encore le recours à un discours impersonnel et aux règles (une des premières choses à faire quand on est face à ce type de situation c'est...). Nous avons constaté que le *face-work* de Goffman est très présent, nous discutons cette dimension du fonctionnement des interactions à visée d'apprentissage.

Nous avons repéré les actes de discours qui relèvent des quatre catégories d'actes menaçants présentés dans le fonctionnement de la politesse et les stratégies de politesse négative et positive. Le modèle de Kerbrat-Orecchioni (2005) se révèle particulièrement pertinent pour les entretiens analysés. Nous avons, en effet, identifié de nombreuses stratégies de réalisation des FFA(s) ou des FTA(s) et avons aussi mis en évidence dans l'analyse les stratégies déployées par les formateurs en présence de nombreux autos-FTA(s) des « débutants » autant d'actes de discours menaçants pour la face du locuteur qui l'énonce mais aussi pour celle de l'interlocuteur.

La construction de l'intrigue interactionnelle et la mise en évidence des schèmes d'action, ici de médiation des formateurs aboutissent plus significativement lors de l'analyse des co-explicitations, que nous présentons maintenant.

1.2. Le dispositif de co-explicitation

Identifier les buts que poursuit un acteur en situation, ses règles de prise d'informations et d'action, ses anticipations et les régulations qu'il opère *in situ* est nécessaire pour comprendre l'activité. Il convient, ensuite, de pouvoir relier ces éléments du schème (Vergnaud, 1996) aux concepts et théorèmes en acte, ou invariants opératoires qui sont significatifs du sens de l'activité en situation. Ces éléments, les plus épistémiques restent souvent dans l'implicite, et la verbalisation adressée à d'autres (pairs et chercheur) permet de les faire sortir de « l'ombre » et d'accéder ensuite à une autre sémantique de l'action (Vinatier, 2009, p. 163). Il s'agit du

passage d'une conceptualisation en « acte » à une conceptualisation « verbalisée, re-figurée » (Pastré, 2000) de l'activité professionnelle.

1.2.1. Les deux modalités retenues

La deuxième phase de l'analyse se fait en collaboration avec les professionnels et consiste à comprendre le sens que l'acteur attribue à son activité. La retranscription de l'entretien constitue « les traces premières » de celle-ci. La notion de co-explicitation utilisée au sens de Vinatier (2009) signifie qu'il s'agit de « revenir » sur ce que l'acteur a vécu en situation à partir de l'analyse faite par le chercheur et les pairs. Au moment de l'adresse des *verbatim* à chaque professionnel, nous avons joint quelques questions afin de faciliter le début de cette co-explicitation. Ces questions tout comme les commentaires des pairs participent de la dynamique de l'interaction et sont de nature à faciliter la mise en récit pour l'acteur concerné. Les questions posées à chaque formateur figurent en annexe C (p. 526).

Nous avons mené des co-explicitations (Vinatier, 2009, 2012) en groupe avec trois formateurs (0FT1, 4FT2, 0FT4) et lors d'entretiens avec deux autres (7FT1, 2FT3). Les aléas de la recherche expliquent cette différence de procédure. Le fait d'avoir eu à remobiliser tardivement des services puis des formateurs et leurs stagiaires n'a pas permis la mise en place du collectif de co-explicitation pour des raisons d'organisation temporelle. Nous avons donc procédé à une co-explicitation par entretien sur le lieu du travail des deux professionnels en leur transmettant auparavant, de la même manière que pour le collectif, les retranscriptions et les mêmes questions supports pour l'engagement dans l'analyse.

Mettre à disposition des participants au collectif ou à l'acteur concerné les corpus des entretiens procède d'une conception de la place potentielle que peuvent prendre les traces de l'activité pour favoriser l'engagement dans la réflexivité des professionnels. Réflexivité qui porte, ici, sur la compréhension de l'activité de « tutorat », la leur et celle de leurs pairs dans le collectif. Devenir « lecteur » produit un premier effet de décentration par rapport à soi-même. Une distanciation par rapport à ce que l'on pensait faire et ce que l'on constate avoir réalisé. Au même titre que nous avons qualifié les entretiens de tutorat entre FT et stagiaires comme des espaces potentiels de médiation intrapsychique, nous considérons le dispositif de co-explicitation collective comme un espace inter psychique entre chercheur et professionnels considérant que ce qui s'échange est de nature historico-sociale comme le propose (Vinatier, 2011). L'analyse réalisée en tant que chercheur est confrontée aux conceptualisations (théories) construites par les professionnels dans le cadre de leur expérience. C'est ce partage qui est producteur de nouvelles conceptualisations.

1.2.2. Le cadre et la structure des co-explicitations

La structuration du déroulement des dispositifs de co-explicitation est prévue de manière à mettre en « acte » les principes théoriques et éthiques de la recherche (Vinatier, 2009). Nous avons précisé les principes qui ont guidé notre recherche sur le terrain dans la partie II (contrat de communication, éthique). Plusieurs temps sont identifiables de cette collaboration dans l'analyse avec les professionnels.

- Le temps I. Le rappel du contrat de communication par le chercheur et l'invitation faite au professionnel dont l'entretien de tutorat est analysé de commencer la séance.
- Le temps II. La présentation par le FT concerné par la « trace de l'activité », des éléments de contexte qui lui semblent significatifs et de la proposition de son analyse au regard de son vécu et de la réception des traces.
- Le temps III. Les autres professionnels du groupe sont amenés à partager ce qu'évoque pour eux la situation, ce qui provoque des réactions, des interactions entre professionnels, voire des controverses professionnelles (Clot, 1999). Le chercheur est en retrait à cette étape.
- Le temps IV. Le chercheur expose et propose sa propre lecture et compréhension du corpus avec ses outils théoriques.
- Le temps V. Après discussion, débats entre tous les acteurs, c'est l'acteur concerné qui a le dernier mot.

Lors des entretiens réalisés entre formateur et chercheur, le temps III n'a pas de réalité et la présentation par le chercheur intervient après l'analyse du professionnel lui-même. Nous avons expérimenté ces deux modalités et si l'accès aux conceptualisations des professionnels par rapport à leur propre activité est présent dans les deux modes, la co-explicitation en groupe apporte plus spécifiquement des références discutées en termes de « genre et style professionnels » (Clot, 1999).

Le codage.

Les cinq séances et entretiens de co-explicitation ont été enregistrés (audio). Ils ont été intégralement retranscrits. Toutes les interventions sont numérotées et identifiables pour chaque inter-actant (0FT1, 4FT2, 0FT4), les formateurs du groupe et (7FT1, 2FT3) pour les entretiens et C pour le chercheur. Toute référence aux corpus sera présentée ainsi (52.7FT1-ex) pour la 52^{ème} intervention de la co-explicitation du formateur de terrain du domaine 1 « polyvalence de secteur » dont le rang de numérotation est 7 et (78.C) pour la 78^{ème} intervention du chercheur. Les données premières des corpus sont toutes situées en annexes D (D6 à D10) de la thèse (pp.

691-892). Les différents supports intermédiaires de l'analyse des entretiens sont situés en annexes B et C dans le Tome 2 de la thèse.

1.2.3. Les modalités d'analyse

Chaque co-explicitation est analysée de façon à mettre en valeur l'intrigue interactionnelle présente dans chaque entretien : intrigue au sens de Ricœur (1983) développé en partie II. Nous avons procédé pour chaque co-explicitation à une analyse horizontale structurelle et qualitative puis à une analyse transversale afin d'identifier les récurrences et les écarts.

Notre grille d'analyse qualitative est construite sur les catégories suivantes :

- le rapport du FT aux « traces »
- les éléments de contexte apportés par le FT
- le rapport du FT à la situation (contenu et relation /usager)
- le rapport du FT à son activité
- le rapport du FT à lui-même, le « soi » professionnel et personnel à la fois sur le registre rapport de place et positionnement en tant que sujet
- le rapport du FT au stagiaire : rapport de place et positionnement de sujet
- le rapport aux savoirs, connaissances, valeurs
- le rapport aux autres (collègues, pairs) au genre professionnel
- les moments de prises de conscience où s'expriment souvent des principes et /ou propositions tenus pour vrais.

Ce qui apparaît à l'analyse structurelle de type « chronologique » des séances en groupe c'est qu'au fil du temps, les formateurs s'emparent eux-mêmes du dispositif, s'interpellent plus rapidement et font référence progressivement à la manière dont ils se sont saisis des outils proposés par le chercheur (en termes de structuration identifiée des entretiens, de repérage des dimensions interactionnelles, des stratégies de politesse déployées, d'expression de savoirs professionnels). Il y a une évolution nette dans le changement de posture : d'une posture d'auto-évaluation ou d'évaluation de l'activité à une posture de compréhension de celle-ci. La posture évaluative est plus spontanée que la posture compréhensive, au début de la démarche, y compris par les acteurs concernés par la trace. Ce qui est sensible c'est le fort engagement identitaire que ce dispositif implique et l'importance du cadre de communication qui permet cette co-élaboration conceptuelle progressive des situations du travail. Le dialogue avec les situations qu'instaure de fait ce dispositif de recherche peut amener des « chahuts » dans les représentations de chaque protagoniste. Nous avons retrouvé cette même tendance de posture d'auto-évaluation au début des entretiens.

Synthèse

La méthodologie retenue pour accéder à la compréhension de l'activité de tutorat et plus précisément celle de *debriefing* entre formateurs et stagiaires avec les formateurs concernés présente deux modalités ou plutôt deux temps dans la recherche à la fois distincts et complémentaires. Pour ne pas se satisfaire de ce qui se voit ou encore de ce qui peut s'interpréter de ce que les acteurs font, en partant pourtant nécessairement de traces de « l'activité » déployée en situation par chacun d'entre eux, la démarche de recherche a pour visée de permettre d'accéder au sens (direction et significations) qu'ils attribuent à ce qu'ils font grâce à la médiation que représente le dispositif de recherche lui-même.

Ce passage du vécu de l'action, au récit à la mise en intrigue et à l'intrigue elle-même autrement dit à une refiguration de l'action, au sens de Pastré (2011a), nécessite des conditions prises en compte dans l'élaboration et la conduite méthodologique. Partir des traces d'entretiens de face à face (interaction longue qui dure en moyenne une heure à partir de situations) permet de repérer ce qui est de l'ordre de la conceptualisation en « acte » (décisions, orientations, choix *in situ* de l'entretien). Lors de la co-explicitation, cette situation devient objet de la narrativité (Ricoeur, 1985) et implique la construction d'un récit dans le temps après coup.

Le collectif (pairs et chercheur) joue un rôle important dans ce mouvement d'analyse en questionnant, en associant par rapport à des situations identiques (les « traces » ont un fort pouvoir d'évocation pour les pairs) et, d'une certaine manière, le récit se construit à plusieurs. L'analyse structurale des séances de co-explicitation se trouve en Annexes C du tome 2 (pp. 526-592).

2. Présentation des participants et des résultats – Étape III

Nous présentons à ce stade, les professionnels formateurs de terrain concernés, puis les entretiens de tutorat dans une forme de continuité pour une plus grande lisibilité des résultats de la recherche. La présentation des résultats se prolonge dans les chapitres 3, 4 et 5.

2.1. Présentation des formateurs engagés dans l'analyse

Les 5 formateurs de terrain (1 homme (H) et 4 femmes (F)) tous volontaires ont manifesté leur intérêt à analyser leur activité de formateur de terrain dans le cadre de cette recherche co-élaborée et compréhensive. Le tableau ci-après rassemble les données de présentation des professionnels et nous faisons figurer les éléments génériques pour les stagiaires :

	Entretien 0FT1	Entretien 7FT1	Entretien 4FT2	Entretien 2FT3	Entretien 0FT4
Cadre d'exercice professionnel ASS	Conseil Départemental Polyvalence de secteur depuis 8 ans <u>1^{er} poste de travail</u>	Conseil Départemental Polyvalence de secteur depuis 17 ans <u>1^{er} poste de travail</u> « Engagement » / Travail avec des groupes	Conseil Départemental Service aide à enfance depuis 7 ans <u>4^{ème} poste de travail</u> Expériences hôpital, Aide aux toxicomanes, ASE autre département	Hôpital CHS Service psychiatrie adulte depuis 14 ans <u>1^{er} poste de travail</u>	Association 1901 de prévention spécialisée (PS) sur 1 quartier depuis 18 ans <u>2^{ème} poste de travail</u> Inspection académique Formatrice vacataire
Professionnel Expérience de formateur de terrain	ASS, H, DE 1999 <u>3^{ème} accueil</u> de stagiaire ASS Débutant dans l'accompagnement pédagogique <u>En cours de formation de formateur terrain</u>	ASS, F, DE 1997 <u>12^{ème} accueil</u> stagiaire ASS Expérimenté dans l'accompagnement pédagogique <u>Formations thématiques</u>	ASS, F, DE 1985 <u>10^{ème} accueil</u> stagiaire ASS ou ES Expérimenté dans l'accompagnement pédagogique <u>En cours de formation de formateur terrain</u>	ASS, F, DE 2000 <u>10^{ème} accueil</u> stagiaire ASS Expérimenté dans l'accompagnement pédagogique <u>Master de sciences sociales</u>	ASS, F, DE 1988 <u>2^{ème} accueil</u> stagiaire ASS Débutant dans l'accompagnement pédagogique <u>DEA de sociologie</u>
Stagiaire	Stagiaire ASS, F 2^{ème} année Stage de 19 semaines	Stagiaire ASS, F 2^{ème} année Stage de 19 semaines	Stagiaire ES, F 2^{ème} et 3^{ème} année Stage à responsabilité	Stagiaire ASS, F 2^{ème} année Stage de 19 semaines	Stagiaire ASS, F 2^{ème} année Stage de 19 semaines

Tableau 14 : Données empiriques concernant les participants à la recherche

2.1.1. Leur expérience professionnelle.

Ils sont tous dotés d'une grande expérience professionnelle d'ASS (de 12 à 27 années). Trois d'entre eux exercent dans le cadre du conseil départemental mais relèvent de services différents : deux travaillent au sein du même service de « polyvalence de secteur » (0 et 7FT1), le troisième travaille dans un service « d'Aide à l'Enfance » dont la dénomination a changé

dans le cadre d'une restructuration générale des services (4FT2). Le 4^{ème} est ASS dans un service hospitalier spécialisé (CHS), précisément un service de psychiatrie adulte (2FT3). Le 5^{ème} exerce comme ASS dans une association de prévention spécialisée sur un quartier (0FT4). Les cadres de travail sont donc différents sur les plans institutionnels, organisationnels et professionnels (missions plus ou moins larges et « problématiques –cibles » différentes). Tous les professionnels rencontrés exercent dans leurs secteurs d'activité par choix et dans une stabilité relativement importante au moment de la recherche. Nous avons identifié les postes de travail occupés antérieurement pour 2 d'entre eux, lesquelles expériences peuvent colorer leur activité actuelle. Deux ont effectué leur formation d'ASS après avoir travaillé dans d'autres secteurs (industrie et enseignement).

2.1.2. Leur expérience « pédagogique ou formative »

Il y a une plus grande diversité par rapport à l'expérience formative en termes d'accueil de stagiaires (de 2 à 12) et de formation continuée. Deux sont débutants dans l'accueil de stagiaires, mais interviennent au centre de formation (animation de groupes, partage d'expériences, jurys) et deux sont engagés dans la formation de FT au moment de la recherche. Une situation se distingue celle de 4FT2, professionnelle ASS qui au moment de la recherche accueille un stagiaire ES, dans ce service qui emploie indifféremment des ASS et des ES.

Les professionnels qui ont collaboré à l'analyse de leur activité sont donc dotés d'expériences professionnelles variées et sont engagés pour eux-mêmes dans des démarches de distanciation de leurs pratiques sous diverses formes. Deux sont en cours de formation de formateurs de terrain au moment de la recherche, un a effectué un Diplôme d'Études Approfondies de sociologie (DEA devenu Master 2), un autre un master en sciences sociales et le cinquième de nombreuses formations thématiques, *post* DE. Les stagiaires accueillis sont en deuxième année de formation avec la particularité pour l'un d'entre eux de prolonger sur le même lieu de stage en 3^{ème} année.

2.2. Présentation des entretiens à visée d'apprentissage

2.2.1. Les finalités des entretiens

Lors de ces entretiens d'accompagnement des stagiaires en 2^{ème} année, les formateurs doivent prendre en compte conjointement les besoins et attentes des usagers, les prescriptions institutionnelles, les ressources plus locales liées à leur territoire d'action et les caractéristiques personnelles des stagiaires dans leur construction identitaire professionnelle (besoins, attentes).

Les échanges sont orientés :

- par les besoins d'apprentissage des stagiaires dans la construction de leurs compétences dans une des dimensions « cœur de métier » d'ASS (pouvoir interagir avec des usagers à propos de questions ou de difficultés d'ordre social). Ce qui nécessite la mise en place de conditions favorables (choix des situations, contenu et moment de la délégation,) dont nous avons identifié les différentes configurations possibles (chapitre B) ;
- par le besoin du professionnel de « connaître » les situations qu'il a déléguées au stagiaire pour continuer à assumer sa responsabilité vis-à-vis de l'utilisateur concerné. Il peut ne pas connaître la situation, et avoir à poursuivre le travail engagé par le stagiaire soit en cas de regroupements au centre de formation (alternance) soit en fin de stage.

Ces dimensions sont présentes dans les entretiens analysés, en termes d'enjeux spécifiques. Les finalités du tutorat sont d'amener le sujet, ici débutant stagiaire, par un travail de réflexion sur son activité :

- à expliciter les structures cognitives (schèmes, connaissances, croyances) qu'il mobilise en cours d'action et son engagement en tant que sujet et à cerner les conflits cognitifs, sociocognitifs, affectifs, axiologiques qui peuvent émerger ;
- à identifier leurs liens avec : 1) les caractéristiques de l'action (quelle compréhension de la situation et quelle conduite ces structures accompagnent-elles) et des conséquences de l'action dans la situation (quels effets sont produits par l'action du sujet, la prise en compte de la co-activité) ; 2) avec l'univers théorique dans lesquelles ces structures sont insérées ;
- et ainsi, *in fine*, à permettre le cas échéant à ces structures initiales de se transformer, se réaménager : s'affiner, s'enrichir, se complexifier ou se simplifier, se réorganiser.

Ceci en misant sur le fait que ce qui est élaboré dans l'ici et maintenant, fera expérience lors d'une confrontation ultérieure, relativement identique. On retrouve les notions d'activité productive et constructive.

Les buts poursuivis par les formateurs lors de *debriefing* sont donc pluriels :

- le développement de la capacité des stagiaires débutants à analyser leur activité, le développement de la confiance en eux-mêmes ;
- la transmission ou la construction des savoirs professionnels ;
- la socialisation sur le terrain de stage ;
- l'évaluation de la capacité des stagiaires à construire des compétences professionnelles ;
- la connaissance par le professionnel des situations déléguées ;
- l'attention portée au service social rendu à « l'utilisateur ».

Ces différents buts se contrarient parfois, les buts du stagiaire peuvent aussi venir « chahuter » ceux du formateur. La dynamique dépend, en effet, des deux inters actants et si nous avons fait le choix de nous centrer dans le cadre de cette recherche sur la compréhension de l'activité des professionnels-formateurs, c'est dans une perspective qui considère qu'elle est interactivement liée avec celle du stagiaire ; nous considérons que le discours est co-élaboré, co-construit *in situ* en fonction des influences réciproques que les inter actants exercent l'un sur l'autre. Nous considérons qu'il n'y a pas de modèle-type de « bon » fonctionnement d'un entretien de tutorat mais qu'il est utile de comprendre mieux les logiques qui y sont à l'œuvre. Il serait, par ailleurs, tout à fait intéressant de focaliser l'attention de manière approfondie du côté des stagiaires. Les dimensions de contexte influent fortement sur la dynamique des échanges, « la plupart des conversations s'inscrivent dans une histoire conversationnelle » (Kerbrat-Orecchioni 2005, p. 73). Cette influence est redoublée, ici, par le contexte formatif. Formateurs et stagiaires travaillent, en effet, côte à côte depuis déjà 3 mois ½ au moment de l'enregistrement. Ils s'observent mutuellement, sont engagés auprès des mêmes usagers ensemble, ou successivement. Ils se sont déjà entretenus à plusieurs reprises formellement dans le cadre des entretiens de stage. Les entretiens enregistrés sont situés en majorité au même moment du stage, dans ce passage d'une « configuration tutorale » de co-intervention à celle de délégation de situations en plus grande autonomie pour le stagiaire. La figure suivante permet de situer ces interactions dans la progression de l'accompagnement des formateurs.

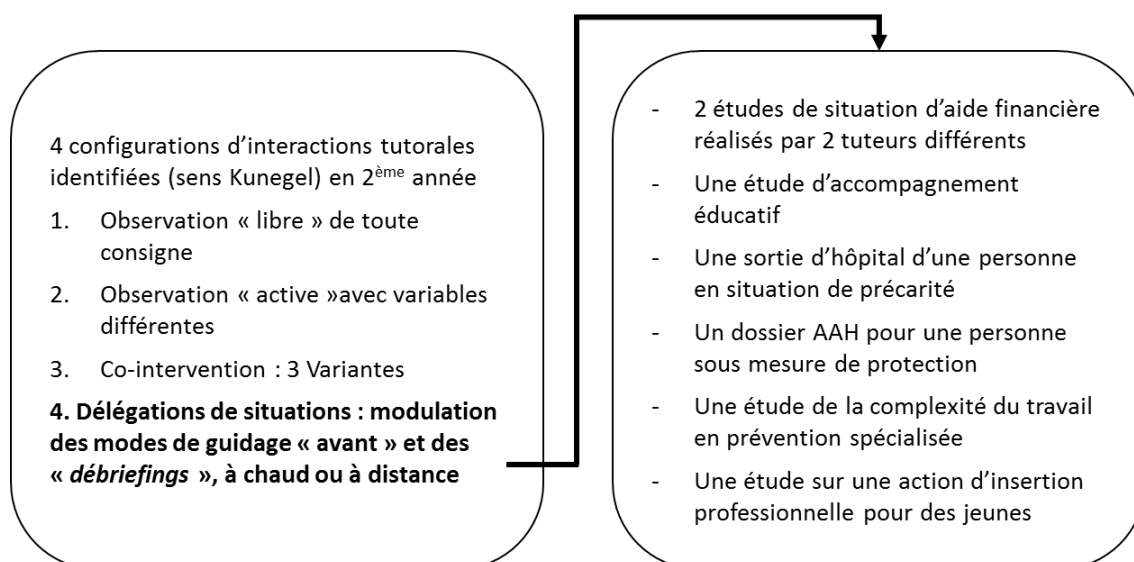


Figure 14 : Position des situations interactionnelles à visée d'apprentissage dans l'accompagnement des formateurs de terrain ASS

2.2.2. Présentation des entretiens de « *debriefing* » et des co-explicitations

Nous récapitulons sous le tableau suivant les données de contexte situationnel et interlocutif des entretiens enregistrés et analysés et des modalités de co-explicitations à leur propos :

	Entretien 0FT1	Entretien 7FT1	Entretien 4FT2	Entretien 2FT3	Entretien 0FT4
Cadre exercice ASS	Conseil général Polyvalence de secteur	Conseil général Polyvalence de secteur	Conseil général Service aide à enfance	Hôpital Service psychiatrie adulte	Association 1901 de prévention spécialisée (PS) sur 1 quartier
Stagiaire	Stagiaire ASS 2 ^{ème} année Stage de 19 semaines	Stagiaire ASS 2 ^{ème} année Stage de 19 semaines	Stagiaire ES 2 ^{ème} et 3 ^{ème} année Stage à responsabilité	Stagiaire ASS 2 ^{ème} année Stage de 19 semaines	Stagiaire ASS 2 ^{ème} année Stage de 19 semaines
Régularité tutorat	Entretiens 0F1-S 1/quinzaine	Entretiens 7FT1-S 1/semaine	Entretiens 4FT2-S 1/3 semaines	Entretiens 2FT3-S 1/semaine	Entretiens 0FT4-S 1/quinzaine
Entretien/stage Nature	Entretien en avril soit ½ du stage Lieu CMS (bureau ASS) Enregistrement audio « <i>debriefing</i> » situation Aide financière	Entretien en avril soit ½ temps du stage Lieu CMS (bureau ASS) Enregistrement audio « <i>debriefing</i> » situation Aide financière	Entretien avril en fin de stage Lieu service (bureau ASS) Enregistrement audio « <i>debriefing</i> » à propos du bilan de « suivi » d'une situation	Entretien avril soit ½ temps du stage Lieu service (bureau ASS) Enregistrement audio « <i>debriefing</i> » Plusieurs situations : ○ sortie HP précaire ○ mesure de protection	Entretien juillet fin 1 ^{ère} période de stage** Lieu service (bureau ASS) Enregistrement audio Pré-Bilan de stage Plusieurs situations : ○ la complexité du travail en PS ○ action insertion professionnelle
Durée	1 : 05	1 : 03	0 : 40	0 : 50	1 : 00
Co-explicitation	Groupe de pairs 0FT1, 4FT2, 0FT4 chercheur	Entretien formatrice chercheur	Groupe de pairs 0FT1, 4FT2, 0FT4 chercheur	Entretien formatrice chercheur	Groupe de pairs 0FT1, 4FT2, 0FT4 chercheur
Durée	2 : 30	2 : 07	2 : 15	2 : 05	2 : 00

Tableau 15 : Données relatives aux contextes situationnels et interlocutifs des entretiens de tutorat et des co-explicitations

Les entretiens portent respectivement sur :

- une situation qui concerne l'étude d'une aide financière pour deux formateurs (1 homme 0FT1 et 1 femme 7FT1) qui exercent en « polyvalence de secteur » ;
- un accompagnement éducatif auprès d'une jeune dans le cadre du service d'aide à l'enfance pour une formatrice 4FT2 du domaine de la « protection de l'enfance » ;
- deux situations concernant des personnes hospitalisées en psychiatrie pour une formatrice 2FT3 dans le domaine « santé » ;

○ l'entretien réalisé par OFT4 est particulier du fait du déroulement du stage (interruption de ce dernier en lien avec un problème de santé du stagiaire). Il se situe à l'issue de la première période effectuée et porte sur le bilan de celle-ci avant que le stagiaire ne revienne pour une période complémentaire. Formatrice et stagiaire reviennent de façon approfondie sur des situations dans lesquelles la stagiaire a été engagée seule, ou avec OFT4 dont : 1) la nature du travail en prévention spécialisée 2) une action d'insertion professionnelle pour les jeunes. Pour chacun des entretiens, nous présentons les modalités spécifiques « d'entrée en scène » des stagiaires dans les situations car l'analyse révèle leur influence dans les interactions de « *debriefing* » tant pour le stagiaire que pour le formateur et les éléments importants pour la compréhension de la synthèse de l'analyse transversale aux cinq entretiens. Laquelle porte sur l'organisation conceptuelle de l'activité des formateurs via les schèmes d'action (chapitre 4), les intrigues interactionnelles construites *a posteriori* et les tensions identifiées révélatrices à la fois des propriétés et enjeux de l'accompagnement des débutants, ici stagiaires (chapitre 5).

2.2.3. L'entretien OFT1 relatif à une étude d'aide financière

a) Les éléments de contexte situationnel et interlocutif

Le cadre d'exercice de OFT1, un homme, est le conseil départemental plus particulièrement le service en charge de la polyvalence de secteur. Le lieu d'exercice est un centre médicosocial (CMS) situé un quartier d'habitat social en milieu urbain. Les missions sont relatives à l'aide aux personnes en difficultés financières et matérielles, l'accompagnement des personnes et/ou des groupes qui connaissent des difficultés d'insertion sociale et/ou professionnelle, la protection de l'enfance et enfin, à une contribution au développement des territoires par une participation à des actions et projets collectifs. La particularité du poste de travail est sa situation sur un territoire géographique défini par l'employeur en fonction de normes statistiques (population et indicateurs sociaux) et des bilans d'activité.

L'accueil de stagiaires fait partie de la fiche de poste des professionnels dans ce service, ce qui traduit un engagement fort en termes de participation à la formation initiale comme site qualifiant. L'accueil de stagiaires fait aussi partie du projet professionnel de OFT1. Il a déjà accueilli 2 stagiaires et il est engagé dans la formation de formateurs de terrain⁵⁷ au moment où il collabore à la recherche, en acceptant d'analyser son activité. Il participe à la formation au centre de formation occasionnellement. Le projet d'accueil en stage est pensé par deux ASS, ce qui permet à ces professionnels de répartir l'accueil de stagiaire en fonction de leurs disponibilités respectives et leurs temps de présence au CMS (en fonction de leur temps de

⁵⁷ Formation présentée au chapitre C.1 en I^{ère} partie (p. 81).

travail et autres engagements professionnels). OFT1 et une collègue (femme) définissent avec le stagiaire accueilli les objectifs de stage, les moyens à mettre en œuvre et proposent chacun des situations de leur propre travail au stagiaire. L'équipe est associée à l'accueil du stagiaire par l'observation possible des différents professionnels qui la constituent (secrétaire, médecin, puéricultrice) ; le stagiaire participe à l'ensemble des activités du CMS. Un groupe de réflexion dynamique entre formateurs existe sur ce territoire géographique et est animé par une des cadres du service. Les échanges ont lieu, entre formateurs uniquement, sur les questions qui se posent à eux dans l'accompagnement des stagiaires. C'est un lieu de réflexion et de partage d'outils mobilisés ou expérimentés (contrat de stage, modalités d'évaluation, etc.).

Les deux formateurs prévoient des temps réguliers de coordination pédagogique à raison d'un entretien de régulation du stage tous les mois qui a pour but de faire le point avec le stagiaire sur l'avancée de son projet, l'atteinte des objectifs définis et les questions concrètes d'organisation qui tiennent compte des réalités du « travail » de chacun dans le CMS. Le cadre formatif est posé explicitement, prévoit les engagements réciproques concrets (horaires, congés). Il repose pour OFT1 sur une conviction forte en termes de rapport au savoir vis-à-vis de tout stagiaire qu'il verbalise en co-explicitation de cette manière (666. OFT1-ex) « *quand on campe le décor, moi il y a une chose que je dis on va travailler ensemble, [...] tu vas te confronter à ma pratique et moi à la tienne [...] t'as le droit de me dire, je comprends pas ce que tu es en train de faire, et puis moi j'aurais fait ça autrement, [...] faut oser, faut accepter d'être dérangé, voilà* ».

Un second type d'entretiens est proposé par chaque formateur au rythme d'un par quinzaine pour la reprise des situations observées, puis déléguées et assumées en responsabilité plus importante par le stagiaire dans leur « panel » respectif de situations. C'est sur ce type d'entretien conduit par OFT1 qu'il s'est engagé dans la recherche. Ces entretiens sont « génériques » de l'activité d'accompagnement des formateurs de terrain ASS, comme nous l'avons vu dans le précédent chapitre.

b) Présentation de l'entretien

L'entretien analysé réunit OFT1 et une stagiaire ASS (une femme) de 2^{ème} année de formation. Il dure 1 heure et 5 minutes, se situe à mi-temps du stage et il a été enregistré sur le lieu du travail. Il est consacré en totalité à la reprise souhaitée par la stagiaire d'une situation où elle s'est sentie en difficulté et par rapport à laquelle elle souhaite « voir plus clair » avant de recevoir de nouveau l'utilisateur. La notion de disponibilité qualifie l'accueil des formateurs

rencontrés, et c'est le cas, ici, car la stagiaire sollicite « à chaud » le formateur de terrain en dehors de leurs rendez-vous réguliers et il prend ce temps, car il a perçu la difficulté.

Il s'agit d'une situation où OFT1 et S ont d'abord travaillé ensemble (S dans une position d'observation). C'est une des premières situations d'usager déléguées depuis le début du stage, par rapport à laquelle S se trouve désormais en plus grande autonomie et dans laquelle elle doit poursuivre son action. L'« objet » qui a motivé la rencontre est une demande d'aide financière sollicitée par un homme, Mr. X d'origine magrébine, marié et qui réside sur le quartier depuis longtemps. Une aide financière a déjà été sollicitée auprès d'un organisme de protection sociale lors de la co-intervention OFT1-S ; la baisse des ressources du ménage est liée à un problème de santé de Mr. X. S a déjà rencontré Mr. X avec OFT1 lors de deux entretiens et est susceptible de le revoir encore, en fonction des résultats de l'action engagée et de l'évolution de la situation. Mr X. revient au CMS et se présente en difficultés sur le même registre (c'est cet entretien qui fait l'objet de l'analyse). Dans ce contexte interlocutif, à la proximité liée à la connaissance réciproque OFT1-stagiaire s'ajoute le fait que OFT1 connaît lui aussi la situation et Mr X. C'est un élément qui influe notamment sur le début du *debriefing*.

c) L'organisation de l'entretien

Cet entretien s'organise en 11 épisodes. OFT1 cherche à situer le problème rencontré par la stagiaire puis développe plusieurs procédures afin d'amener la transformation pour S de son action en objet de réflexion et de développer son pouvoir d'agir. Il y a une progression dans cet entretien d'accompagnement pédagogique. L'annexe⁵⁸ présente l'intrigue interactionnelle construite entre OFT1 et S lors de cet entretien de *debriefing* qui articule l'intrigue au niveau du contenu des échanges et l'intrigue relationnelle. Ce tableau d'analyse respecte la chronologie et rend compte exhaustivement du contenu de l'ensemble des épisodes.

Les thèmes abordés dans les différents épisodes sont indiqués dans le tableau suivant :

Entretien OFT1-S	Thèmes
Épisode 1 (1 à 13)	Ouverture et présentation de la situation d'aide financière
Épisode 2 (14 à 56)	Le problème de la stagiaire : Mr. X, l'usager, ne reprendra pas son travail Conflit d'interprétation entre OFT1 et S
Épisode 3 (57 à 92)	Le malaise de la stagiaire
Épisode 4 (93 à 137)	La contractualisation avec l'usager
Épisode 5 (138 à 250)	La résolution de la situation de Mr. X sur le plan procédural : examen minutieux de la situation
Épisode 6 (251 à 360)	La compréhension de la situation et des intentions de Mr. X : « <i>il est dans la demande</i> » pour S

⁵⁸ Annexe B1. Tome 2 (pp. 406-425). Tableau analyse de l'entretien OFT1-S : intrigue interactionnelle construite entre OFT1 et S à propos de la reprise d'une « situation d'aide financière ».

Épisode 7 (361 à 376)	Le positionnement institutionnel par rapport au dispositif d'aide : le cadre de l'aide financière
Épisode 8 (377 à 491)	La gestion de la relation professionnelle : travail sur le positionnement et la posture de la stagiaire
Épisode 9 (492 à 520)	Le problème de la stagiaire : Mr. X n'est pas dans l'aide mais l' <i>assistanat</i>
Épisode 10 (521 à 722) 3 Sous épisodes :	Les représentations /valeurs. La posture de la stagiaire au regard de ses valeurs
S/épisode 1 (521 à 602)	○ travail sur les représentations de S / travail (intérim)
S/épisode 2 (603 à 628)	○ travail sur la RQTH (Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé) et la liberté de choix des usagers
S/épisode 3 (629 à 722)	○ les jugements de valeurs et la notion de neutralité bienveillante
Épisode 11 (723 à 805)	Les valeurs professionnelles et la construction identitaire en formation.

Tableau 16 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien OFT1-S

OFT1 tient en majorité « les rênes » de l'entretien au niveau de l'initiative des ouvertures et donc des thèmes abordés, taxème de position haute. En revanche, sur ce même axe d'analyse, celui du rapport des places, la stagiaire occupe l'espace discursif de manière importante si l'on considère la totalité de l'interaction (volume de parole) : 62% pour S, 38% pour OFT1. Ceci se révèle en particulier dans les épisodes (1, 2, 3, 4, 5, 9). En revanche, dans deux épisodes c'est OFT1 qui domine (7,11) et la répartition du volume de parole est équilibrée dans trois autres (6, 8,10). La stagiaire prend aussi des initiatives d'ouverture d'épisodes (2, 9) et de clôture pour les (2, 3, 4, 5, 6,7, 9,10), autre taxème de position haute. Nous représentons sur la figure suivante l'évolution en pourcentage de l'occupation de l'espace discursif pour OFT1 sur la totalité de l'entretien en faisant figurer les différents épisodes :

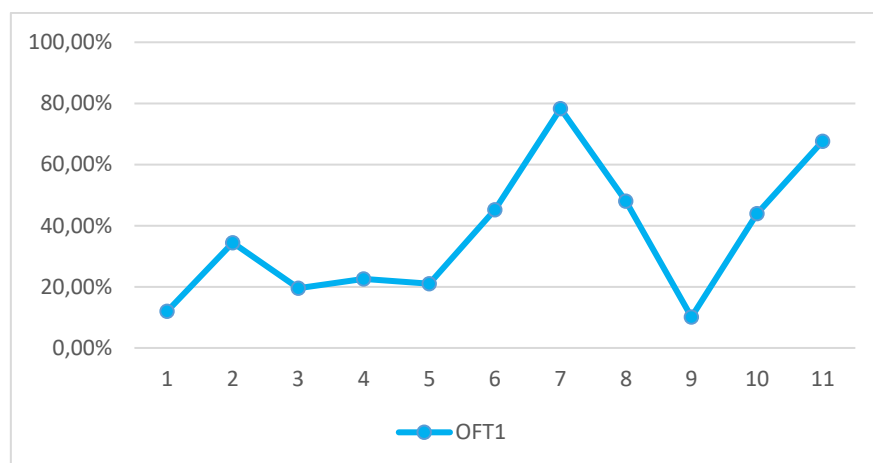


Figure 15 : Évolution du volume de parole pour OFT1

La dynamique interactionnelle créée entre OFT1 et la stagiaire est caractérisée par un engagement important des deux inter actants en tant que sujets y compris S dans l'expression de sa difficulté et son malaise. L'analyse conjointe chercheur -professionnels de cet entretien permet d'avancer dans la compréhension de plusieurs questions spécifiques à ces situations-apprentissage en milieu de travail (concernant des humains) et à l'accompagnement des

formateurs alors que l'autonomisation des stagiaires est visée en 2^{ème} année de formation.

Questions pour une didactique –pédagogie des situations relatives :

- à la proximité entre OFT1 et stagiaire à propos de la situation déléguée et la question du « passage de témoin, de relais ». Dans le contenu de la médiation OFT1 doit décentrer S de son point de vue à lui en tant que formateur pour qu'elle puisse se centrer sur la situation de l'utilisateur et sur sa propre analyse ;
- aux rapports des places dans ce type d'entretien : ici, S amène OFT1 à réorienter son mode de guidage en fonction de ses besoins-attentes en termes d'élucidation de son rapport à la situation et à la relation établie avec l'utilisateur ;
- à la question de la médiation de la situation elle-même en termes d'apprentissage (Olry & Vidal Gomel, 2011). L'analyse révèle la difficulté pour OFT1, de situer *a priori* le potentiel d'apprentissage de la situation par rapport à la stagiaire. OFT1 avait situé cette situation dans la zone proximale de développement pour la stagiaire concernée et il a été confronté en entretien de *debriefing* à un écart entre sa représentation initiale et « l'éprouvé » de S. Les caractéristiques d'imprévisibilité et de complexité (sous-évaluée par les formateurs souvent experts) des situations présentes dans l'activité professionnelle ASS se rejouent dans la situation de *debriefing* à leur propos en termes de médiation ;
- à la question de la nécessaire « pragmatisme » de savoirs prédictifs (Vergnaud, 2007) pour la construction des schèmes ;
- à la question de la place de la subjectivité dans la co-activité.

L'analyse permet de comprendre : 1) pourquoi la tonalité de cet entretien est à la fois verticale car OFT1 implique fortement S dans l'analyse, en adoptant un questionnement soutenu et direct et en tenant les rênes de l'entretien, et à la fois horizontale avec une grande proximité relationnelle, faite d'écoute, de soutien, d'usage en réciprocité du « tu » et du « je », et enfin propice à l'expression des désaccords de la part de S et de OFT1 sans l'apport de conseils de la part de ce dernier ; 2) pourquoi les buts des deux inters actants sont chahutés jusqu'au 8^{ème} épisode et que le guidage de OFT1 par le sens de l'action (les règles de contrôle, les principes d'action) n'atteint pas son but pour une stagiaire qui est en difficultés sur tous les registres. OFT1 doit reconsidérer en situation son évaluation première « d'une situation d'aide financière simple ». Il va amener progressivement S à identifier puis analyser les obstacles qu'elle a rencontrés en situation. L'analyse en co-explicitation permet d'accéder pleinement au sens attribué par le professionnel à son activité de « tutorat » et notamment à la partie la plus épistémique de ses schèmes de médiation que nous présentons en point 3.

2.2.4. L'entretien 7FT1 relatif à une étude d'aide financière

a) Les éléments de contexte situationnel et interlocutif

Le cadre d'exercice de 7FT1, une femme, est aussi le conseil départemental (CD). Au niveau du contexte, il y a des éléments communs avec l'entretien précédemment analysé. 7FT1 est située dans le domaine de la polyvalence de secteur et le lieu d'exercice est un centre médicosocial (CMS) situé dans une commune appartenant à une grande agglomération (milieu urbain, habitat mixte : social et autre). Ses missions sont les mêmes que celles de 0FT1 mais s'exercent sur un territoire géographique différent. 7FT1 a choisi de travailler depuis 16 ans sur ce poste de travail de polyvalence, par intérêt, a développé des modes d'action diversifiés (individuel et collectif), elle est reconnue pour cela dans l'institution. Elle s'est saisie de nombreuses formations thématiques depuis l'obtention de son DE et aspire à un mouvement dans sa carrière au moment de la recherche.

L'accueil de stagiaire est intégré comme une mission dans sa fiche de poste mais au-delà de la volonté institutionnelle cela représente une dimension importante pour 7FT1 (intérêt pour la transmission du « métier » et reconnaissance vis-à-vis de ceux qui l'ont accueillie, intérêt des échanges avec les stagiaires et pour le questionnement de sa pratique). Elle a déjà accueilli 11 stagiaires ASS dont 6 en deuxième année de formation. Le projet d'accueil est pensé et organisé principalement par 7FT1 (une précédente expérience d'accueil à deux ne s'est pas bien passée). L'équipe y est associée par le moyen d'observations possibles de l'ensemble de ses membres (secrétaire, puéricultrice, médecin, etc.) et par l'intégration du stagiaire aux activités collectives du centre médicosocial. Le cadre formatif est posé explicitement via un contrat écrit de stage entre 7FT1 et le stagiaire. Ce contrat prévoit les engagements réciproques concrets (horaires, congés), le temps de l'observation, la négociation des objectifs de stage après un mois environ de connaissance réciproque, les moyens, les temps d'entretiens formatifs (au rythme de 1/semaine) ainsi que les temps de rencontres avec le centre de formation.

7FT1 participe à un groupe de formateurs de terrain, initié par le service du CD, au sein duquel des échanges ont lieu entre formateurs uniquement sur les questions qui se posent à eux dans l'accompagnement des stagiaires. C'est un lieu de réflexion et de partage d'outils mobilisés ou expérimentés (contrat de stage, etc.). 7FT1 participe ponctuellement à la formation en centre de formation.

b) Présentation de l'entretien

Les entretiens hebdomadaires entre la formatrice et la stagiaire (une femme) prévus dans le contrat de stage, portent sur l'organisation (prévisions des activités, discussion et réflexion),

sur les modalités de la reprise des situations déléguées à la stagiaire ou celles observées et sur des bilans intermédiaires.

L'entretien analysé a été enregistré sur le lieu du travail plus précisément dans le bureau de 7FT1 pour un accès à l'ordinateur facilitant le suivi du travail et dont on perçoit l'usage dans l'entretien. Ce n'est pas la première situation déléguée à la stagiaire qui (52.7FT1-ex) « *a déjà eu un accompagnement avec des rendez-vous qui se sont succédés* ». La teneur de l'entretien est en majorité « formative » et à visée d'apprentissage néanmoins, la dimension de l'évaluation est présente en arrière-plan. Cet entretien en particulier, permet de comprendre la difficulté « spécifique » aux métiers orientés vers les humains de l'évaluation par le formateur de terrain de la ZPD d'un débutant sur le registre « relationnel par rapport aux usagers » en raison des caractéristiques des situations (imprévisibilité, extensivité, et intersubjectivité présentes).

L'essentiel du « *debriefing* » qui dure 1 heure et 3 minutes porte sur la reprise d'une situation concernant un usager. Il s'agit d'un homme, Mr. A, qui a sollicité le service à propos d'une difficulté financière (impossibilité à faire face à une facture d'eau, après un déménagement). Cet homme d'origine russe, marié, a deux enfants et réside depuis peu sur la commune du CMS. Il a été reçu par la stagiaire, seule. 7FT1 ne connaît pas la situation, c'est un « premier contact ⁵⁹ ». Dans le « vocabulaire professionnel » de ce domaine, c'est la façon de nommer le fait que c'est la première fois que la (ou les) personne franchit le seuil de ce CMS. Au moment de la délégation à S, ce qu'elles savent toutes deux c'est que Mr. A vient pour une « demande d'une aide financière » : motif annoncé au secrétariat lors de la prise de rendez-vous. Une situation de « simple demande » comme le dit 7FT1 en fin de *debriefing*.

Lors de ces mises en situation de 1^{er} contact, il y a un enjeu de présentation des missions du service qui doit permettre à l'utilisateur de situer le service social comme une ressource potentielle, y compris quand le motif qui l'amène pour la première fois n'en relève pas (ce qui n'est pas le cas ici dans la situation étudiée qui relève de la compétence de l'ASS). De plus, la délégant à S, 7FT1 doit pouvoir se représenter la situation de Mr. A à partir des informations recueillies et de l'analyse effectuée et restituée par la stagiaire. La responsabilité vis-à-vis de l'utilisateur pèse pour le professionnel et pour la stagiaire par délégation de ce dernier.

c) L'organisation de l'entretien

Le but de l'entretien reste implicite, rien n'en est dit au début de l'enregistrement. Cela peut se comprendre par le fait que les entretiens de ce type sont hebdomadaires entre 7FT1 et S, il y a

⁵⁹ L'analyse de cet entretien permet de voir que cette terminologie n'est pas toujours adaptée aux situations.

une régularité de fonctionnement et une anticipation d'une séance à l'autre. Il est structuré en 10 épisodes dont les thèmes figurent au tableau suivant :

Entretien n° 2. 7FT1-S	Thèmes
Épisode 1 (1 à 31)	Ouverture et présentation du motif de la demande d'aide financière : une facture d'eau
Épisode 2 (31 à 149) 4 sous épisodes : S/épisode 1 (31 à 69) S/épisode 2 (69 à 75) S/épisode 3 (75 à 137) S/épisode 4 (137 à 149)	Exploration minutieuse de la situation <ul style="list-style-type: none"> ○ le budget : tension entre dossier d'aide et budget ○ la dimension familiale ○ le budget : l'étude du budget ○ le fonctionnement familial et la place de madame
Épisode 3 (149 à 171) 2 sous épisodes : S/épisode 1(154 à166) S/épisode 2 (167 à 170)	Sollicitation de l'analyse compréhensive de la situation et des propositions d'action. <ul style="list-style-type: none"> ○ Explicitation d'une procédure (eau) ○ Explicitation d'une procédure (Caisse d'Allocation Familiale, CAF)
Épisode 4 (171 à 187)	Le budget et le rapport à l'argent
Épisode 5 (187 à 213)	L'aide alimentaire : « ouvrir les droits au-delà de la demande »
Épisode 6 (213 à 242)	Anticipation des suites, ouverture d'hypothèses de travail et recherche du « ressenti » de la stagiaire par rapport à la situation
Épisode 7 (243 à 265)	Généralisation par rapport à l'aide financière : rapport aux normes et valeurs. Les paliers possibles de l'accompagnement
Épisode 8 (265 à 326)	Ouverture sur hypothèses de compréhension de la situation. Réseau familial, environnement etc.) Élargissement des possibles en termes d'action. De nouveau, la CAF (règle d'action)
Épisode 9 (327 à 392)	Anticipation de l'organisation du stage en l'absence du FT. La place et la posture de la stagiaire dans le CMS : reprise d'un « incident » de stage
Épisode10 (393 à 449)	Le « ressenti » de S / relation à l'utilisateur. L'évolution de la stagiaire dans le stage

Tableau 17 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 7FT1-S

C'est 7FT1 qui ouvre les 10 épisodes, marqueur ou « taxème » de position haute dans la relation. L'initiative des thèmes abordés lui revient en totalité ce qui traduit une position de direction forte dans le contenu des échanges, S a l'initiative de 3 clôtures sur 10. L'occupation de l'espace de parole, un des éléments d'analyse sur l'axe vertical en termes de pouvoir et d'autorité, est très importante pour 7FT1 dans l'ensemble de l'entretien (73% et 27% pour S). Nous représentons sur la figure suivante l'évolution en pourcentage sur la totalité de l'entretien en faisant figurer les différents épisodes.

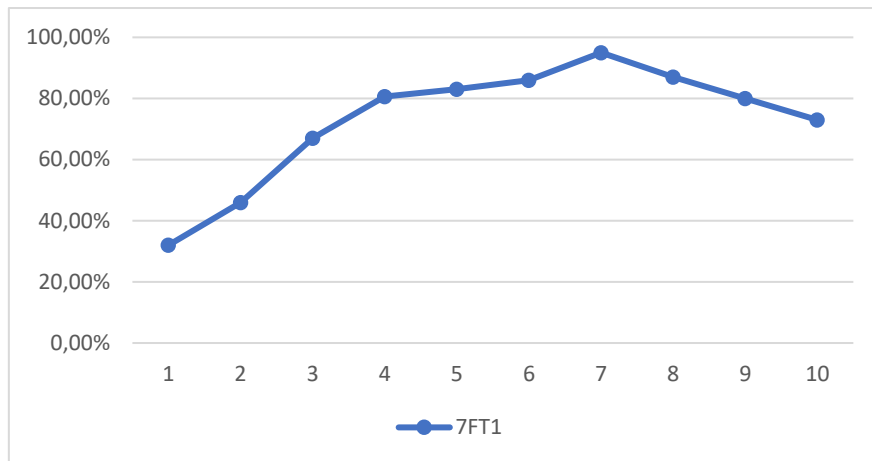


Figure 16 : Évolution du volume de parole pour 7FT1

Cette occupation est dominante dans tous les épisodes et culminante à plus de 80% en épisodes : 4 (80,6%) ; 5 (83%) ; 6 (86%) ; 7 (95%) ; 8 (87%). 7FT1 se situe alors dans un partage d'expériences, dans un apport de connaissances et dans des conseils à S. Dans ces épisodes, l'entretien est forcément dissymétrique en termes de rapports de place. Cette tonalité verticale dans le rapport des places peut surprendre par rapport aux autres entretiens réalisés au même moment du stage en 2^{ème} année. Elle est éclairée par l'analyse interactionniste qui introduit d'autres dimensions (horizontale, consensus-conflit) et qui permet de comprendre ce qui s'est « joué » au sens de Goffman dans cette interaction. Une hypothèse formulée lors de l'interprétation du corpus de l'entretien lui-même est que la stagiaire est en difficulté dans cette situation, à ce moment-là de son parcours. Cette hypothèse est confirmée en co-explicitation par la formatrice. L'élément de verticalité sur le plan de la relation est celui qui a profondément insatisfaite 7FT1 à la lecture des traces de l'entretien. C'est la première dimension sur laquelle elle s'exprime en co-explicitation (6.7FT1-ex) « *je ne la laisse pas parler, je vais tout de suite étaler ma science* ». Dans l'identification du système des places, il convient de ne pas retenir ce seul taxème et de considérer aussi le positionnement des sujets dans l'interaction notamment le rôle du questionnement en réciprocité.

La dynamique interactionnelle créée entre 7FT1 et stagiaire lors de ce *debriefing* traduit plusieurs enjeux. L'analyse montre que 7FT1 est située en position haute dès le début de l'entretien, elle questionne directement S en l'impliquant dans l'analyse, que sur l'axe horizontal, elle est située dans un rapport de proximité avec S par l'usage d'un langage familier, l'usage du « tu et je » (il y a réciprocité sur ce point) et des marqueurs d'écoute et d'encouragement à l'expression de S (marqueurs phatiques et régulateurs de type (hum, oui, d'accord)). L'analyse montre aussi que S est d'emblée en position basse dans les échanges car dans les deux premiers épisodes où elle présente la situation, qu'elle-seule connaît, elle

manifeste beaucoup d'hésitations, de trébuchements (ne finit pas ses phrases), elle se positionne à distance de l'utilisateur (il, lui, elle) et déprécie son travail par de nombreux auto-FTA(s)⁶⁰. L'annexe⁶¹ présente l'intrigue interactionnelle au sens de Vinatier (2012) articulant relation et contenu des échanges construite entre 7FT1 et S lors de cet entretien de *debriefing*. Ce tableau respecte la chronologie et l'exhaustivité des échanges, des épisodes.

Nous avons identifié des moments significatifs de l'apprentissage, ce sont parfois des « moments critiques » situés soit sur le registre relationnel, soit celui du contenu, soit les deux simultanément. Ces moments critiques révélés par l'analyse de l'interaction permettent de comprendre à la fois l'enchaînement des différents épisodes (abandon puis reprise de thèmes) et l'occupation importante de l'espace de parole par 7FT1. Ils permettent de mettre en évidence l'importance du « *debriefing* » pour l'apprentissage et la construction de savoirs professionnels pour S, y compris dès cette situation de « simple demande ». Situation qui se révèle être une situation propice à l'apprentissage du diagnostic professionnel *in situ*. Nous avons identifié les schèmes de médiation de 7FT1 qui engendrent son activité « tutorale », à ce moment-là du parcours de formation de S. L'ensemble constituant une situation potentielle de développement.

2.2.5. L'entretien 4FT2 relatif à un accompagnement éducatif

a) Les éléments de contexte situationnel et interlocutif

Le cadre d'exercice de 4FT2 (une femme) est le service de l'aide sociale à l'enfance du conseil départemental. C'est un service spécialisé souvent familièrement identifié dans le langage commun par « service de la DDASS : Direction Départementale des Affaires Sanitaires et Sociales ». Service qui concourt à la protection de l'enfance et s'adresse aux enfants confiés par les parents ou par les services judiciaires, et aux assistants familiaux qui accueillent ces enfants à leur domicile. L'accompagnement social et éducatif proposé aux enfants et aux parents vise, autant que faire se peut, le maintien de liens familiaux structurants. Ce service recrute indistinctement des assistant de service social, des éducateurs spécialisés en encore des conseillères en économie sociale et familiale (CESF). Le statut de la fonction publique territoriale englobe sous le terme d'assistant socioéducatif ces travailleurs sociaux de formation et diplôme d'état différents. 4FT2 est assistante de service social et au moment de l'entretien accueille une ES, le service accueillant des stagiaires en formation à ces différents métiers.

⁶⁰ Les auto- *Face Threatening Act*, auto-FTA(s) sont des actes menaçants pour la *face* de celui qui les prononce (territoire et/ou narcissisme) et pour la face de celui qui les « reçoit »

⁶¹ Annexe B2. Tome 2 (pp. 427-446). Tableau analyse de l'entretien 7FT1-S : intrigue interactionnelle construite entre 7FT1 et S à propos de la reprise d'une « situation d'aide financière ».

4FT2 est expérimentée en tant qu'assistante de service social : elle a occupé deux autres postes de travail dans des services différents et un dans le même service mais dans un autre département. Elle est particulièrement sensibilisée par les orientations des politiques de protection de l'enfance et la réorganisation des services du département dont les prescriptions requièrent, selon elle, une réflexion critique. Elle est favorable à des orientations de travail collectif, s'est formée dans ce sens mais vit de manière paradoxale l'inflation des procédures qui « individualisent » le travail.

L'accueil de stagiaire est intégré comme une mission dans sa fiche de poste mais la volonté institutionnelle tient compte, dans ce service, de la difficulté du travail et le volontariat des professionnels est majoritaire (pas d'imposition de stagiaire au moment de l'enquête de terrain). Cet accueil représente une dimension importante du travail pour 4FT2 en termes d'intérêt pour la transmission du « métier » et pour la formation (intérêt des échanges avec les stagiaires et des liens avec les centres de formation) et plus généralement de volonté de questionnement régulier et varié de sa pratique. 4FT2 est expérimentée dans l'accueil de stagiaires et est engagée au moment de l'enregistrement de l'entretien dans une formation de formateur de terrain. La stagiaire (une femme) qui a accepté de participer à la recherche est la 10^{ème} stagiaire accueillie par cette formatrice. Elle est intégrée dans l'équipe pluri professionnelle et participe à l'ensemble des activités internes et externes du service, réunions de synthèse, etc.

4FT2 a précisé quand elle s'est engagée dans le dispositif de recherche que cet accueil en stage est spécifique pour elle dans le sens où « l'étudiante » concernée a le même âge qu'elle, à savoir 45 ans. De plus, S a fait « fonction d'éducatrice spécialisée » pendant plusieurs années (possibilité pour les ES) et a choisi d'accéder à la qualification professionnelle par la formation initiale et non pas par la validation des acquis de l'expérience (VAE) possible pour elle. 4FT2 s'est beaucoup interrogée sur sa place de formatrice lors de l'accompagnement de cette stagiaire et a ajusté les outils construits pour l'accompagnement « habituel plus classique » en fonction de l'expérience de la stagiaire (délégation plus rapide, etc.)

b) Présentation de l'entretien

L'entretien a été enregistré sur le lieu du travail. Il fait suite à plusieurs autres pendant le déroulement du stage au cours desquels cette même situation a été travaillée et analysée. Il porte sur le bilan de l'accompagnement d'une jeune fille majeure (18 ans) identifiée comme Melle I accueillie par le service d'aide sociale à l'enfance, dans le cadre d'une mesure de Contrat

Educatif et de Soutien à l'Autonomie des Jeunes (CESAJ)⁶² : mesure qui prolonge l'accompagnement réalisé pendant sa minorité par le même service du conseil départemental. C'est une situation bien connue de la formatrice depuis plusieurs années. Durant l'accompagnement délégué, la stagiaire est en responsabilité dans les entretiens avec les différentes personnes concernées (Melle I, les partenaires extérieurs) sous le contrôle de la formatrice lors de leurs divers échanges. Cet accompagnement est moins fréquent selon 4FT2 dans le sens où il est relatif à une jeune majeure dans sa prise d'autonomie et non pas relatif à des enfants mineurs. La jeune fille a quitté le lieu de vie dans lequel elle était « accueillie » et s'est installée dans un logement, seule, pour poursuivre ses études après l'obtention du baccalauréat. Une particularité évoquée par la formatrice réside dans le fait que la mesure réglementaire dans laquelle s'inscrit le travail est une mesure récente non maîtrisée, y compris par les professionnels du service, que la stagiaire a donc expérimentée.

4FT2 a sollicité la stagiaire pour effectuer ce bilan. La recommandation particulière passée à S est d'effectuer un travail de proximité avec cette jeune en raison de sa fragilité dans un but d'autonomisation à plus long terme et c'est vraiment sur ce point que réside la « spécificité » du travail à réaliser. Il s'agit d'une fin de mesure CESAJ qui coïncide avec la fin de stage de S. L'entretien traduit la poursuite d'un double but pour 4FT2 :

- celui de prendre le relais de la stagiaire dans cette situation puisque le stage se termine et que 4FT2 aura à conclure avec la jeune fille ;
- celui d'effectuer le bilan de l'accompagnement avec la stagiaire en raison de la « recommandation » donnée par rapport au contenu du travail éducatif et par rapport à la formation.

Il y a une situation de double passage de « relais » entre 4FT2 et S au début du stage et réciproquement entre S et 4FT2 au moment de l'enregistrement de l'entretien. La modalité de la transmission de cette situation en début de stage fait l'objet d'une dispute professionnelle dans le collectif de co-explicitation quant à une possible induction du sens de l'action à conduire par la formatrice, en tension avec la recherche d'autonomisation de la stagiaire. C'est une dimension importante dans l'accompagnement des formateurs de terrain dans ces métiers qui concernent des humains. Elle pose *a priori* une question formulée en termes de progressif

⁶² CESAJ (Contrat Educatif et de Soutien à l'Autonomie des Jeunes) = mesure du dispositif de prévention /protection de l'enfance qui, après signature d'un contrat entre un jeune et le service du conseil départemental, propose un accompagnement sur le plan éducatif (mise en relation du jeune avec un éducateur ou un assistant de service social du service) et sur le plan matériel et financier (aides financières possibles).

effacement du formateur au profit de l'engagement du stagiaire, qui se complexifie quand ils délèguent des situations au sein desquelles les personnes présentent des fragilités sur un registre psychologique et relationnel en particulier.

Dans le cadre de l'accueil des stagiaires, 4FT2 propose des entretiens réguliers de suivis des situations. Cet entretien est donc situé dans un continuum et 4FT2 le rappelle en début de co-explicitation (4.4FT2-ex) « *l'entretien il se passe en fin de stage, il y a eu des bilans à peu près toutes les 3 semaines, dans ces bilans on échangeait sur la progression du travail éducatif, au-delà du cadre, de l'accompagnement, sur des aspects d'éthique, de posture professionnelle, là c'est l'entretien de bilan* ».

c) L'organisation de l'entretien

La formatrice 4FT2 clarifie d'emblée le contexte et les buts qu'elle assigne aux échanges et sollicite S pour effectuer le bilan de l'accompagnement en proposant une trame de présentation en quatre points : 1) le début de l'accompagnement en responsabilité, 2) le déroulement de celui-ci, 3) le ressenti de S et les savoirs auxquels elle a dû faire appel et 4) la clôture de l'intervention. S se saisit de la proposition et s'engage dans le bilan et l'analyse de son activité en étant positionnée en sujet assumant en « je » sa parole, dans une réciprocité avec 4FT2.

L'entretien s'organise en 11 épisodes dont les thèmes sont rassemblés dans le tableau suivant :

Entretien. 4FT2-S	Thèmes
Épisode 1 (1à 10)	Ouverture, présentation du cadre de l'entretien et présentation de la situation
Épisode 2 (11 à 58)	Le cadre de la mesure, la nouveauté du CESAJ
Épisode 3 (59 à 64)	Le projet de la jeune
Épisode 4 (65 à 116)	La posture professionnelle : les moyens et règles d'action, l'exploration des possibles
Épisode 5 (117 à 150)	Le sens de l'accompagnement éducatif, les limites de l'action professionnelle
Épisode 6 (151 à 153)	L'empan temporel de l'accompagnement
Épisode 7 (154 à 196)	Le sens de l'accompagnement éducatif le « <i>prendre soin</i> », la présence relationnelle
Épisode 8 (197 à 218)	Les valeurs professionnelles, l'identité professionnelle
Épisode 9 (219 à 234)	La clôture de l'intervention
Épisode10 (235 à 264)	La professionnalisation (interruption bande)

Tableau 18 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 4FT2-S

C'est 4FT2 qui ouvre tous les épisodes à l'exception du 7, elle tient les « rôles » de l'entretien en initiant les thèmes au regard de ce marqueur de l'axe vertical de la relation. Cet élément doit être pondéré car c'est la stagiaire qui clôture 9 épisodes sur 10 et qui occupe le volume de parole le plus important dans un rapport de 72, 7% pour 27,3% pour 4FT2 sur l'ensemble de l'entretien

qui dure 40 minutes. Ce rapport est inversé dans un seul épisode, le 4, où il est question de la posture professionnelle en termes de moyens et ressorts de l'action.

La figure suivante permet de suivre l'évolution de l'occupation de l'espace de parole de 4FT2 :

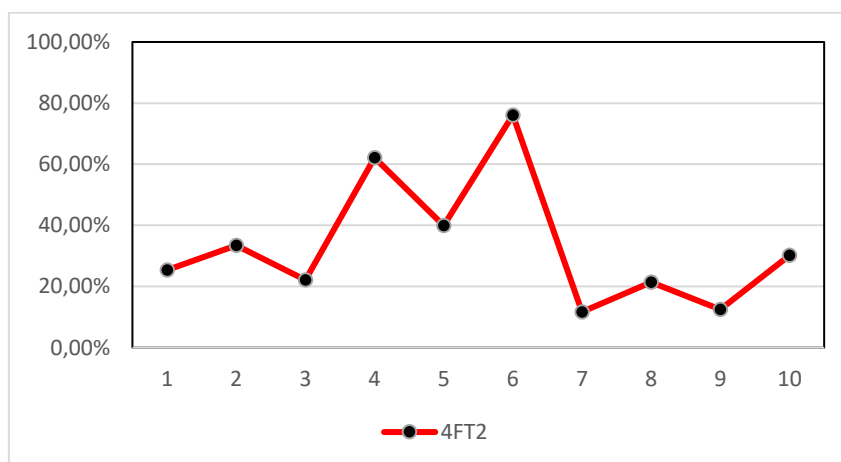


Figure 17 : Évolution du volume de parole pour 4FT2

Le rapport des places est relativement équilibré et hormis deux moments critiques en épisodes 4 et 6 et l'initiative de l'épisode 7, où S prend le « pouvoir » dans l'entretien, il y a peu d'intrusions dans les tours de parole et beaucoup d'écoute réciproque. C'est la proximité qui domine si l'on considère l'axe horizontal dont les marqueurs sont l'usage du « je » et du « tu » en réciprocité, une symétrie dans le langage, des rires partagés et des chevauchements de parole, un mode de questionnement ouvert en « comment » et le fait d'assortir toute proposition ou tout questionnement direct d'une recherche de validation et de modalisateur pour 4FT2. Il y a peu d'expression directe de désaccords de la part de 4FT2 ou de S qui « conversent » avec la situation. Leurs négociations aboutissent à des accords ou à des compromis. Ces éléments sont à mettre en rapport avec le fait que la stagiaire soit plus « avancée » dans son parcours de formation (par rapport aux autres entretiens), sans doute aussi avec l'acquis que représente son expérience antérieure de « faisant fonction » (elle fait appel à des discussions et réflexions déjà engagées avec des collègues quand elle était en poste, non diplômée, par exemple) et enfin avec la dynamique de leurs échanges.

4FT2 est d'emblée dans une position d'ouverture dans l'entretien et sollicite S en modalisant comme (1.4FT2) « *j'aimerais bien que tu me redises un petit peu comment les choses, comment tu les a vues en faisant un appel à ta mémoire...* ». L'usage du conditionnel pour la requête formulée sous une forme indirecte et le « petit peu » en témoignent. Le procédé de questionnement qui fait appel à la re-mémorisation facilite l'élaboration de la conceptualisation et plusieurs moments « d'aller-retour » facilitent le passage du récit à l'analyse et révèlent

« l'intrigue ». Ils sont initiés par 4FT2 mais aussi par S. Ces procédés sont à mettre en lien avec « le genre » un peu particulier de cet entretien consacré à un bilan d'accompagnement.

L'analyse permet de comprendre : 1) l'influence du contexte et notamment le fait que l'entretien analysé s'inscrit dans un continuum, il y a une « histoire conversationnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2005), les éléments pertinents du contexte sont donnés par les protagonistes eux-mêmes et l'analyse des traces, seule, ne permet pas de comprendre le sens de la co-activité ; 2) pourquoi 4FT2 focalise fortement son attention sur la dimension relationnelle de l'activité et ne cherche pas à développer d'autres dimensions au regard d'un double « risque » pris par rapport à S et à la personne accompagnée.

L'annexe⁶³ présente l'intrigue interactionnelle, au sens de Vinatier (2012), articulant relation et contenu des échanges construite entre 4FT2 et S lors de cet entretien de *debriefing*.

2.2.6. L'entretien 2FT3 : situations de personnes accompagnées en service de psychiatrie

a) Les éléments de contexte situationnel et interlocutif

Le cadre d'exercice professionnel de 2FT3, une femme, est le milieu hospitalier, précisément un service de psychiatrie adulte qui comprend des unités d'hospitalisation complète, des unités de centre d'activité à temps partiel (CATTP) et un service de consultation médico-psychologique. 2FT3 s'est engagée en formation d'ASS après avoir exercé auparavant comme professeur d'anglais. Il s'agit du premier et unique poste de travail depuis l'obtention de son DE (depuis 14 ans) et ce, par choix et intérêt. 2FT3 dispose d'une certaine ancienneté dans le service où elle accueille les stagiaires, elle a fait sa place d'ASS et est reconnue par les médecins et les équipes soignantes. Place qui n'est jamais acquise dans une institution organisée principalement autour du soin, ce qu'elle formule ainsi en co-explicitation (713.2FT3-ex) « *il faut faire sa place. Une fois qu'elle est faite et que tu es bien identifiée, tu peux être sûre qu'ils te sollicitent* ». Elle accompagne les personnes hospitalisées ou accueillies en soin ambulatoire à leur demande, à celle des familles ou de l'équipe pluri professionnelle. Ses modes d'action sont diversifiés, avec une prédominance de l'accompagnement individuel des personnes (95%). Elle est convaincue de l'importance et de l'intérêt du travail en équipe même si parfois il est source de discussions et de confrontations de projets liés à des enjeux ou intérêts différents. Le qualificatif « d'action bivalente » de Couturier (2005) prend sens dans ce contexte d'activité :

⁶³ Annexe B3. Tome 2 (pp. 447-462). Tableau analyse de l'entretien 4FT2-S : intrigue interactionnelle construite entre 4FT2 et S à propos d'un accompagnement éducatif concernant une jeune fille I, majeure dans le cadre d'un CESAJ.

en tant qu'ASS, le but est de pouvoir agir sur la situation de la personne avec la personne et sur les différents systèmes qui l'entourent dont le système hospitalier.

Dans ce service, la fiche de poste ASS ne contient pas de référence explicite à l'accueil des stagiaires. La formation des futurs professionnels fait partie du projet de travail de 2FT3 ; à ce titre, elle a déjà accueilli 10 stagiaires dont 6 de 3^{ème} année. La stagiaire concernée dans l'entretien analysé (une femme) est la 4^{ème} de 2^{ème} année ; l'expérience formative de 2FT3 est régulière et longue. Elle participe à des instances de jurys en formation initiale et au diplôme d'état ; elle est intéressée par les questions pédagogiques relatives à la formation d'adultes par alternance en lien avec son premier travail d'enseignante. Elle a effectué plusieurs formations continuées depuis son DE. Elle s'est engagée avec intérêt dans la collaboration quand l'hôpital a accepté le principe et les modalités de la recherche.

L'accueil de stagiaires est organisé par 2FT3 qui en est la référente principale. Les stagiaires accueillis observent la pratique de 2FT3 et sont assez rapidement engagés dans les situations relatives aux usagers pour réaliser une partie d'une tâche (par exemple contacter un partenaire pour donner des informations, suite à un entretien mené par 2FT3). Ils sont encouragés à rencontrer les autres membres de l'équipe pluri professionnelle afin de pouvoir être situés par eux et les situer comme des personnes ressources pour et selon les situations.

2FT3 est consciente de la difficulté du travail réalisé en psychiatrie pour des stagiaires-débutants et insiste sur la mise en confiance nécessaire en début de stage pour que ce qu'elle nomme la rencontre avec l'usager puisse se faire. 2FT3 introduit de la disponibilité pour le stagiaire avec des temps réguliers « d'entretien de tutorat ». Cette disponibilité est renforcée par les conditions concrètes d'accueil où formatrice et stagiaire partagent le même bureau. Elles travaillent côte à côte depuis le début du stage, et dans la co-explicitation on comprend ce que cette donnée de contexte a pu recouvrir pour elles deux. La stagiaire partage quotidiennement avec 2FT3 son bureau en tant qu'espace mais aussi meuble comme espace concret de travail, comme sur beaucoup de terrains de stage ASS ! Elles ont partagé beaucoup de temps ensemble, en dehors des temps formels de rencontre pour des points sur les situations, notamment des temps de rédaction au bureau assises l'une auprès de l'autre, par exemple.

b) Présentation de l'entretien

L'entretien analysé a été enregistré sur le lieu du travail : d'une durée de 50 minutes, il se situe à 1/2 temps du stage, il est relatif au bilan d'une semaine pendant laquelle la stagiaire a travaillé dans le service alors que 2FT3 était en congés. Cette modalité, annoncée au début de stage fait l'objet d'une négociation au moment de sa réalisation entre 2FT3 et la stagiaire. L'entretien de co-explicitation permet de comprendre le caractère intentionnel et habituel de cette modalité de

la pratique formative de 2FT3 et les conditions de sa mise en œuvre (les « balises » sont la préparation en amont et la possibilité de faire appel à une collègue ASS d'un autre service). Nous parlons de modalité spécifique car les formateurs de terrain choisissent le plus souvent de faire coïncider leur prise de congés avec celle des stagiaires en 2^{ème} année de formation. La stagiaire a accepté la modalité et elles ont choisi d'enregistrer cet entretien, qui se présente un peu différemment des autres dans le sens où S va choisir de revenir sur les situations, une à une, avec 2FT3 afin de faire un point complet sur celles où elle a été impliquée, seule ou en lien avec des membres de l'équipe. Les conditions de l'accueil font que 2FT3 et S se connaissent bien et ont développé une expérience de ce type d'entretien de face à face.

L'analyse de cet entretien permet de comprendre la spécificité de l'apprentissage à partir de situations de travail relatives aux usagers déléguées dans le cadre d'une formation en alternance. La question de la proximité entre formateurs de terrain et stagiaire à propos des mêmes situations est ici présente car 2FT3 a « dû » intervenir dans une situation confiée à S (pour assurer une continuité de service, nécessaire) alors que cette dernière était en semaine de regroupement au centre de formation. L'analyse montre que cette spécificité peut présenter des intérêts pour l'apprentissage, en termes d'autonomisation de la stagiaire, sous réserve de la présence d'un cadre relationnel entre FT et stagiaire (confiance en réciprocité) et d'une certaine confiance en elle-même pour la stagiaire. Elle montre aussi la place de la construction de savoirs professionnels relatifs au travail interinstitutionnel et en équipe pluri professionnelle à partir de situations réelles : l'analyse conjointe professionnel et chercheur montre en quoi et comment la médiation de formateur de terrain à propos de l'analyse des tensions inhérentes à ces dimensions du travail est facilitatrice (ou non) de cette construction (consolidation ou réadaptations).

c) L'organisation de l'entretien

La formatrice 2FT3 clarifie d'emblée le contexte et les buts qu'elle assigne à leur échange et sollicite S pour effectuer le bilan de cette semaine de manière ouverte en manifestant à S son souhait de se centrer sur elle et sur comment elle a vécu cette expérience.

Entretien 2FT3-S Épisode 1	Ouverture non menaçante pour S
3.2FT3 donc je voulais savoir un petit peu comment ça s'était passé pour toi cette semaine, est-ce que ça a été facile, difficile, est-ce qu'il y avait des moments où tu t'es sentie en difficultés, ou au contraire est-ce que tu as trouvé ça plutôt facile de te retrouver seule pendant une semaine ?	La sollicitation est directe envers S mais atténuée par des modalisateurs « un petit peu », une indirection conventionnelle de la question et par l'introduction d'alternatives, ce qui peut faciliter la mise à distance.
Cette position d'ouverture dans les échanges se retrouve en début d'épisode 2 où 2FT3 souhaite clarifier le but que S poursuit pour elle-même :	

63.2FT3 alors, maintenant si on rentre plus précisément dans les situations que tu as vues ?	Il y a négociation du contenu de l'échange et 2FT3 indique à S que c'est elle qui a l'initiative : procédé qui tend à réduire la dissymétrie dans le rapport des places. 2FT3 accepte la proposition de S.
65.2FT3 eh...d'abord est-ce qu'on les reprend toutes ? ou on reprend que quelques-unes ?	
66. S/ bah juste une personne, enfin... non, on va peut-être les reprendre toutes (rires partagés)	

L'entretien comprend 627 interventions et s'organise en 12 épisodes. Les thèmes correspondent dans cet entretien aux différentes situations passées en « revue » entre 2FT3 et S :

Entretien 2FT3-S	Thèmes
Épisode 1 (1- 62)	Négociation contenu entretien. Bilan de la semaine vécue sans formatrice
Épisode 2 (63 -103)	La situation de Mme S, demande d'AAH avec mesure de protection (tutelle)
Épisode 3 (104- 142)	Expression de la difficulté dans la gestion de la relation S - Mme S (perte de liberté)
Épisode 4 (142 -198)	La situation de Mme G : demande de postcure
Épisode 5 (199 - 298)	Le retour de Mme G « <i>elle n'était pas prête</i> »
Épisode 6 (299 - 342))	La maison de retraite de Mr T
Épisode 7 (343 - 400)	L'audition chez le juge : la relation de confiance avec Mr T
Épisode 8 (401 - 408)	Situation Mme D
Épisode 9 (409 - 484)	Les difficultés de travail avec une collègue ASS
Épisode10 (484- 513)	Le retour de Mr D en hospitalisation
Épisode 11 (514 - 580)	La difficulté à gérer la relation : les <i>pleurs</i> de Mr
Épisode 12 (581 – 627)	Bilan de la semaine Position de S par rapport à l'équipe pendant absence FT Position de S par rapport à la formation

Tableau 19 : Présentation des thèmes abordés dans l'entretien 2FT3-S

2FT3 prend l'initiative de l'ouverture de 8 épisodes et de la clôture de 3, elle conduit l'entretien et est plutôt en position haute sur cet élément d'analyse du rapport des places. S prend aussi des initiatives notamment de l'ouverture des épisodes 3, 9, 10 où elle souhaite approfondir ce qui s'est échangé dans les épisodes précédents et de la clôture de 9 d'entre eux (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11) autre taxème de position haute. Ces demandes d'approfondissement acceptées par 2FT3 sont toutes relatives à la dimension interactionnelle (S-usagers) dans des situations où S a été déstabilisée sur les plans subjectif, émotionnel et sur lesquelles elle a besoin de faire « retour » pour comprendre mieux et pouvoir se situer différemment. C'est S qui occupe de façon dominante l'espace discursif sur l'ensemble de l'entretien (60%) au regard de (40%) pour 2FT3. Ce rapport est inversé dans trois épisodes (3, 5, 8). Nous représentons sur la figure suivante l'évolution de l'occupation de l'espace de parole de 2FT3 dans l'ensemble des épisodes.

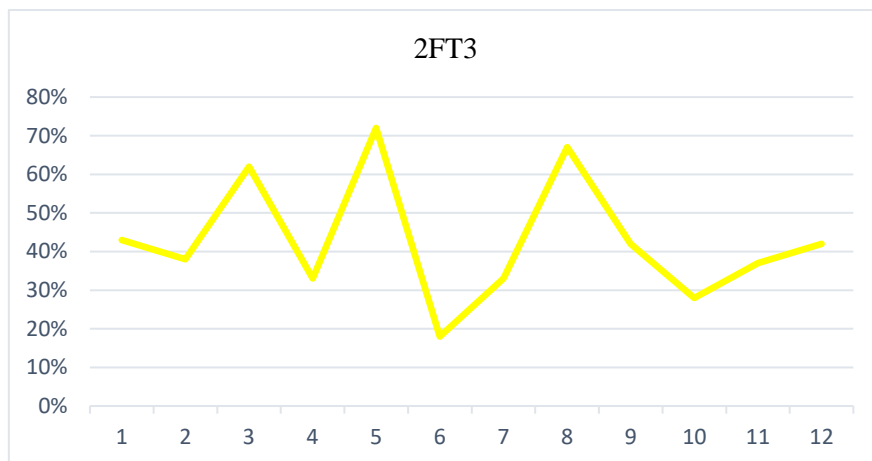


Figure 18 : Évolution du volume de parole pour 2FT3

2FT3 mobilise dans cet entretien un acte de langage, difficile à catégoriser car relevant à la fois d'un FFA et d'un jugement-évaluation par rapport au territoire de S. L'apparition dès le premier épisode de ce procédé qui se retrouve ensuite à plusieurs reprises dans l'entretien de la part de 2FT3 a fait l'objet d'un échange en entretien de co-explicitation à l'initiative de 2FT3 qui en a été troublée à la lecture des traces de son activité.

Exemple dans l'entretien de *debriefing* en premier épisode :

(13.2FT3) « tu as eu le réflexe de l'appeler, donc, c'est aussi prendre ta place d'ASS, te positionner »

(14.S) « oui »

(15.2FT3) « voilà j'ai une information et je vais la partager... ».

La lecture a provoqué une insatisfaction qu'elle exprime lors de la co-explicitation (11.2FT3- ex) « *je suis directive pour lui faire marquer les choses et elle ne peut que répondre oui.... peut-être de ne pas l'avoir laissée venir d'elle-même* ».

Le fait de procéder ainsi et de multiplier les FFA(s), sur un mode assertif, produit en retour une expression réduite de S qui ne prononce que des oui (à 21 reprises dans le premier épisode). Sur l'axe horizontal de la relation, la proximité est très présente avec l'usage du « tu » et du « je » en réciprocité, des rires partagés, l'usage de l'humour à plusieurs reprises, une position de soutien et de valorisation de la part de 2FT3 envers S (de nombreux FFA(s) de sa part tout au long de l'entretien), un mode de questionnement en « comment, qu'est-ce qui », un mode d'échange itératif (après coup, maintenant) et l'usage de flash-back qui facilitent le passage du vécu, au récit et à la mise en intrigue. Cette proximité s'accompagne d'un fort engagement de 2FT3 et de S en termes de positionnement de sujets, y compris quand cette dernière fait état de doutes et de difficultés. 2FT3 sollicite et engage S dans la réflexion en questionnant, sans apporter de conseils (*qu'est-ce que tu aurais pu*), en introduisant des modalisateurs. S sollicite et questionne aussi 2FT3 notamment dans l'épisode 5. Il y a peu d'expression directe de désaccords et une recherche de consensus.

L'annexe⁶⁴ présente l'intrigue interactionnelle articulant relation et contenu des échanges construite entre 2FT3 et S lors de cet entretien de *debriefing*. L'analyse permet de comprendre :

- 1) pourquoi 2FT3 porte attention et étaye en dominance sur les registres subjectifs et identitaires convoqués pour l'apprentissage-développement de S au regard de la modalité spécifique de cette configuration d'interaction tutorale. Modalité qui expose, de fait, la stagiaire à des situations qui se situent pour partie en dehors de sa zone proximale de développement (ZDP) ;
- 2) qu'une proposition que 2FT3 tient pour vraie dans son activité professionnelle « *on fait avec ce que l'on a à un moment donné et en fonction du sens que l'on met à ce qu'on fait* » requiert, nécessairement, pour une transposition dans l'apprentissage un certain nombre de conditions pour être adaptée à des débutants, du fait de la complexité des situations ;
- 3) la prédominance pour 2FT3 des registres pragmatique, relationnel, subjectif et identitaire (intentionnalités et valeurs) par rapport au cognitif (les savoirs prédicatifs) dans ses modes de guidage et d'étayage ou plus exactement, la prédominance d'un mode de guidage davantage centré sur le rapport de la stagiaire aux situations sur la dimension relationnelle (rapport aux usagers ou aux collègues de travail) sur le registre subjectif, intersubjectif et identitaire.

Les savoirs prédicatifs et les valeurs sont « pragmatiques » pour elle, ils sont « incorporés », ne se nomment plus et ne font pas toujours l'objet d'échanges. Sollicitée sur ce point en co-explicitation, 2FT3 oscille sur la question des savoirs prédicatifs entre (655.2FT3-ex) « *on n'en a pas besoin* » et « *par contre ça va me servir par rapport à la conduite à tenir avec la personne mais finalement [...] j'ai l'impression que je suis passée au-dessus, si tu veux, de la pathologie et ça ne me dérange plus* ». Pour développer la conceptualisation de situations du travail par les débutants, 2FT3 procède en focalisant sur la confrontation au réel après une période de monstration et de délégation de tâches, même si la mise en situation est en dehors de la ZPD de ces derniers. Cette confrontation provoque une déstabilisation par rapport à laquelle l'analyse après coup permet les réadaptations.

L'analyse conjointe professionnel et chercheur a permis à 2FT3 de re figurer son activité, de prendre conscience de la limite d'un principe organisateur de son activité pour des étudiants en difficultés et de la partie la plus épistémique de ses schèmes d'action et de médiation.

⁶⁴ Annexe B4. Tome 2 (pp. 463-486). Tableau analyse de l'entretien 2FT3-S : intrigue interactionnelle construite entre 2FT3 et S à propos de situations déléguées (respect de la chronologie et de l'exhaustivité des échanges, des épisodes).

2.2.7. L'entretien OFT4 : des situations du travail en prévention spécialisée

a) Les éléments de contexte situationnel et interlocutif

Le cadre d'exercice professionnel de OFT4 est une association loi 1901 de prévention spécialisée financée par le conseil départemental. Il s'agit d'un « travail de rue » situé dans une mission de prévention dans des quartiers qualifiés de sensibles où les professionnels vont au-devant des personnes, au départ les enfants et adolescents puis les adultes dont les parents. Ils peuvent contribuer à la mise en place de projets collectifs sur ces quartiers en collaboration avec d'autres professionnels et institutions. L'exercice nécessite une organisation collective du travail du fait de la co-intervention sur les mêmes lieux et auprès des mêmes publics. L'activité répond ⁶⁵ à des principes d'action définis très précisément : le non mandat (autrement dit les jeunes dont ils s'occupent ne leur sont pas adressés par la justice par exemple contrairement à des services sociaux explicitement chargés de mesure de prévention ou de protection de l'enfance), la libre adhésion des personnes ou le volontariat, et l'anonymat (les professionnels ne tiennent pas de fichiers nominatifs où seraient consignées leurs activités en référence à tel ou tel). Les professionnels peuvent être amenés à organiser des actions en soirées ou pendant les week-ends. La prévention spécialisée a un élément commun avec le contexte de 4FT2, les professionnels sont des ASS ou des ES, ils sont dénommés usuellement « éducateurs de prévention » (rôle professionnel). OFT4 est diplômée ASS depuis 19 ans et dispose d'une longue expérience professionnelle. Elle a exercé d'abord comme ASS en milieu scolaire puis en prévention spécialisée depuis 17 ans au moment de la participation à la recherche.

L'accueil de stagiaires relève à la fois de l'initiative d'un (ou de deux) professionnel (s) de terrain mais aussi de l'accord de l'équipe en raison de la spécificité de l'activité sur les quartiers dans ce service. C'est la seconde stagiaire (une femme) accueillie par la formatrice, débutante dans cette activité mais qui participe régulièrement à la formation initiale sous la forme d'animation de groupes de réflexion professionnelle. Le projet de stage a été formalisé entre elles deux dans un écrit qui intègre les objectifs ou axes de travail privilégiés ainsi que les moyens envisagés et l'organisation concrète du stage. Des temps réguliers d'échanges (1 heure de discussion par quinzaine) sont prévus afin de suivre la progression de la stagiaire et l'avancée par rapport aux objectifs. Le travail a été réalisé en co-intervention pour certaines actions : il y a donc une proximité entre formatrice de terrain et stagiaire en ce qui concerne la connaissance des habitants et l'engagement dans des activités de soirées ou de week-end, car la stagiaire a suivi le rythme de l'équipe pendant le déroulement de son stage.

⁶⁵ Principes ainsi définis au moment de la recherche, c'est un domaine qui a connu des changements importants.

b) Présentation de l'entretien

L'entretien enregistré sur le lieu du stage est un entretien de pré bilan de stage en raison d'un arrêt maladie de la stagiaire qui doit revenir ensuite pour une seconde période, il réunit alors la formatrice et la stagiaire ; il est prévu que ce temps soit prolongé par un temps de travail en équipe cette fois et par rapport au même objet. L'entretien réunit OFT4 et une stagiaire ASS de 2^{ème} année, il dure 50 minutes. Pour comprendre cet entretien, il est nécessaire de connaître, *a minima*, un outil-instrument de ce formateur terrain à savoir les « cartes réseaux » qui permettent aux professionnels de ce service d'analyser leur activité sur les quartiers. Dans l'entretien pédagogique, cet outil est mobilisé durant la discussion. Or, c'est un outil visuel : il représente à la base le quartier (l'emplacement des immeubles, des lieux de loisirs et services collectifs éventuels comme les écoles, les commerces et services publics mais aussi les rues, carrefours...). Un jeu de calques différents en fonction des moments retenus pour effectuer les analyses vient se superposer à cette carte. Sur chacun des calques sont répertoriés les lieux de regroupements (des jeunes ou autres groupes de population), les relations identifiées entre les groupes en question. L'outil est utilisé en équipe lors des réunions de travail afin d'analyser⁶⁶ les situations rencontrées sur les quartiers et faire des propositions d'actions. Il respecte les principes d'action des professionnels, ainsi ce sont des croix qui représentent des familles ou des groupes et il n'y a pas d'identifiant nominatif. Ce support permet de valoriser auprès des responsables, financeurs des actions de prévention, les forces positives d'un quartier à partir desquels des projets peuvent être mis en œuvre (certains regroupements de mères de familles). L'objet de l'entretien a été conjointement défini par la formatrice et la stagiaire, celle-ci a préparé un document écrit qui sert de support à leur échange. OFT4 a pour but de situer S dans ses apprentissages mais aussi de vérifier si elle a compris la spécificité de l'activité en prévention spécialisée, ce qui lui tient à cœur en raison de la complexité présente. Comme pour l'entretien 4FT2 et 2FT3 (partiellement) le genre « bilan » apporte des contraintes thématiques. Les thèmes de la discussion sont larges, ils reprennent les axes⁶⁷ définis dans le projet : l'Axe 1 porte sur « la régulation ordinaire à partir de la question des regroupements de jeunes sur le quartier » et l'Axe 2 relatif à la question de « l'insertion professionnelle des jeunes ». L'activité a été réalisée dans la configuration d'interaction tutorale de type « co-intervention » pour certaines actions : OFT4 et stagiaire ont travaillé côte à côte auprès des habitants. L'analyse

⁶⁶ Au moment de la recherche, les membres de cette équipe professionnelle dont la FT ont été formés à l'approche réseau une des formes d'intervention sociale, présentée en formation initiale ASS dans l'enseignement théorique.

⁶⁷ C'est le terme défini entre elles deux et qui correspond aux missions et objectifs généraux du service.

montre l'influence de cet élément de contexte comme dans l'entretien 2FT3 avec une variante dans l'usage de cette expérience partagée par OFT4 dans l'accompagnement formatif.

c) L'organisation de l'entretien

La formatrice clarifie au départ les objectifs de cet entretien de pré bilan, elle sollicite dans un premier temps la stagiaire sur ce qui a été réalisé et sur l'analyse qu'elle peut en faire.

Entretien OFT4-S Épisode 1	Ouverture non menaçante
1 OFT4 Alors là S on se voit pour notre bilan de stage ... ce qui serait bien c'est qu'on voit par rapport à ton projet de stage, les éléments que tu t'étais fixée, où t'en est, ce que tu as fait et ce qui n'était pas prévu et, comment tu l'analyses aujourd'hui et ...	La présentation de l'objet de l'entretien introduit S mais OFT4 elle-même d'emblée s'implique personnellement (notre) et grâce au modalisateur (conditionnel) et sollicite S indirectement « <i>ce qui serait</i> »

OFT4 s'implique dès le début dans ce bilan, en ouverture en indiquant que, pour elle, certains engagements n'ont pas été respectés de son fait (manque de régularité des bilans intermédiaires) et veut vérifier l'impact que cela a pu avoir pour S. Il s'agit pour OFT4 de comprendre comment la stagiaire s'est saisie des outils proposés (conceptuels et pragmatiques de l'approche réseau) pour parvenir à la compréhension des phénomènes observés sur les quartiers et pour donner du sens aux actes qu'elle a posés ou auxquels elle a participé avec d'autres professionnels afin de pouvoir envisager la suite du stage.

L'entretien comprend 703 interventions et s'organise en 17 épisodes. Les deux axes définis pour le bilan structurent l'entretien mais plusieurs thèmes ont fait l'objet d'échanges dans chacun d'eux.

Le tableau suivant les présente :

Entretien OFT4-S	Thèmes
Épisode 1 (1-25)	Ouverture, présentation et négociation sur le but de l'échange et les modalités de l'entretien bilan de stage
Épisode 2 (26 -62)	Axe 1 projet de stage : la notion de « <i>régulation ordinaire</i> », les regroupements de jeunes
Épisode 3 (63- 86)	L'importance du travail en équipe
Épisode 4 (87 -117)	Les niveaux d'analyse des réseaux : le puzzle
Épisode 5 (118 - 127)	La nécessité d'ancrage sur le quartier (le rapport au temps)
Épisode 6 (127 – 174)	Le sens du travail en réseau
Épisode 7 (174 - 239)	Le sens du travail en prévention spécialisée. L'éducation populaire : finalités, objectifs et moyens
Épisode 8 (240 - 288)	Les différents niveaux d'action et la mobilisation indirecte sur le quartier : « <i>être sur plusieurs niveaux d'action</i> »
Épisode 9 (289 - 370)	La complexité de la prévention spécialisée : « <i>penser plusieurs choses à la fois</i> » et les « <i>réseaux dormants</i> »
Épisode10 (371- 392)	L'évaluation des projets
Épisode 11 (393- 419)	<i>Redonner le pouvoir aux habitants</i> via le travail en équipe

Épisode 12 (420 – 480)	Le bilan pour S du projet régulation primaire
Épisode 13 (481- 522)	Proximité, distance dans la gestion des groupes
Épisode 14 (523 -602)	Axe 2 du projet de stage : l’insertion professionnelle des jeunes, le sens d’une « action code de la route »
Épisode 15 (602 -624)	Expérimentation d’un nouvel « outil » : l’action « PLACE ô GESTES »
Épisode 16 (625-650)	Le raté de l’article : l’engagement de la parole et le positionnement professionnel. Retour sur un incident critique.
Épisode 17 (650 – 703)	Les valeurs de référence pour l’action

Tableau 20 : Présentation des thèmes abordés dans l’entretien 0FT4-S

Le volume d’occupation de l’espace de parole est plus important pour la formatrice que pour la stagiaire (55,4% des paroles échangées entre elles), alors qu’il s’agit du bilan de stage de S. L’analyse⁶⁸ met en évidence trois moments différents dans l’entretien sur ce marqueur d’une position haute dans le rapport des places :

- le premier rassemble les 7 premiers épisodes où il y a un relatif équilibre dans l’ouverture et la clôture puisque 4 sont initiés et 4 clôturés par la formatrice, 3 sont initiés et 3 clôturés par la stagiaire. Les volumes d’occupation de l’espace de parole sont équilibrés ;
- le second concerne les 4 épisodes suivants (de 8 à 11 inclus). C’est la formatrice qui initie le plus de séquences (4 sur 4) et elle en clôture 1. La place occupée se révèle au niveau du temps de parole élevé qu’occupe 0FT4 (67% pour le plus court, le 10, et 96% pour le 8) ; elle cherche à rendre intelligible ce qui ne l’est pas facilement : des actions qui peuvent avoir des statuts différents (fins et/ou moyens), la banalité apparente de certaines propositions faites aux habitants. 0FT4 explique, démontre avec l’aide d’outils, « fait un cours » comme en convient le collectif en co-explicitation ;
- le troisième moment rassemble les 6 épisodes suivants où l’équilibre au niveau du rapport des places se retrouve en termes d’initiative et de clôture (3 sont initiés par la stagiaire et conclus par elle et 3 pour la formatrice en ouverture et clôture) et de volume de paroles échangées. La formatrice occupe l’espace de parole le plus important dans un seul épisode le 12^{ème} (à hauteur de 54%), c’est la stagiaire qui progressivement s’exprime le plus (58% pour l’épisode 13 et 81% pour le 16^{ème}). L’entretien est de nouveau centré sur le bilan.

Nous représentons sur la figure suivante l’évolution de l’occupation de l’espace de parole pour 0FT4 dans l’ensemble des épisodes.

⁶⁸ L’analyse et l’intrigue de cet entretien sont situées en annexes B5. Tome 2 de la thèse (pp. 487-512).

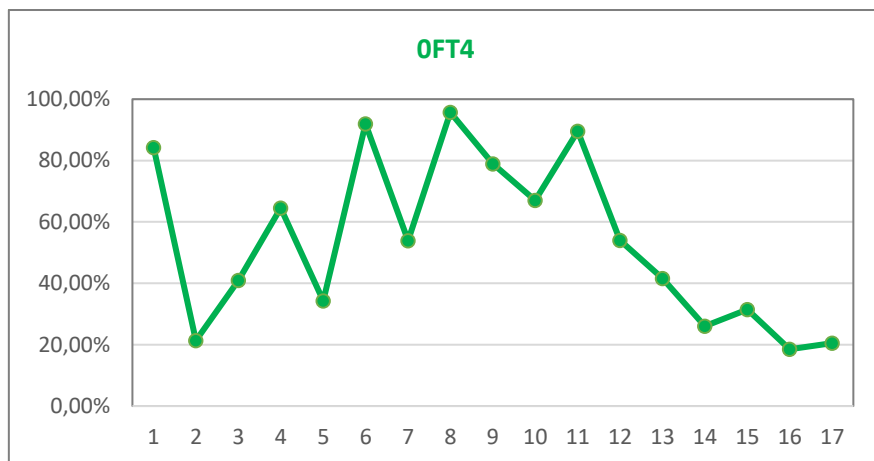


Figure 19 : Évolution du volume de parole pour OFT4

L'analyse de cet entretien montre l'importance des éléments de contexte en tant que variables agissantes sur les situations et l'activité des sujets. Dans cet entretien du bilan de stage de S, OFT4 est située sur les registres :

- de vérification de la compréhension qu'a S de l'activité professionnelle dans laquelle elle a été immergée ce, dans un souci de transmission. Elle conceptualise, explique, démontre, illustre, fait part de son expérience et apporte aussi des éléments d'analyse des tensions présentes dans le service. Cet entretien de bilan consacré à la stagiaire est aussi un moment de bilan/transmission de sa pratique : de fait, elle quitte ce quartier peu de temps après l'entretien réalisé (Cf. l'épisode 13 où la question de la gestion des relations aux habitants de la stagiaire amène le formateur à déployer son propre bilan) ;
- d'évaluation du travail de S et de temps de discussion et d'accompagnement pédagogique aussi présent dans ce bilan. Elle affirme une évaluation globalement très positive du stage.

La dynamique interactionnelle qui s'est construite entre OFT4 et S traduit l'impact des enjeux institutionnels et organisationnels qui pèsent lourdement à ce moment-là pour OFT4 et qui ont coloré l'entretien de tutorat par rapport à son objet principal : le bilan du stage de S. C'est ce que OFT4 formule rapidement en co-explicitation (16.OFT4-ex) « *moi j'ai l'impression de ne pas avoir été aussi attentive que ça à l'évaluation qu'elle peut faire, elle, de son travail* » en indiquant le but qui selon elle, a dominé dans l'entretien : « *que la stagiaire comprenne le sens de ce qu'elle a fait et puisse situer l'activité qu'elle a vu se déployer et ce qu'elle a effectué comme du « vrai travail social » et non pas de l'animation d'activités* ». OFT4 fait état de son questionnement de professionnelle et de formatrice au moment de l'enregistrement de l'entretien et de sa crainte que le stage, en raison de sa spécificité, ne permette pas à cette stagiaire de s'y retrouver professionnellement comme future ASS. Ce qui apparaît plus clairement en co-explicitation, c'est que sa crainte n'est pas fondée sur une difficulté spécifique

à la stagiaire elle-même mais sur la complexité intrinsèque de l'activité et surtout sur le fait qu'il y a un enjeu identitaire professionnel au sein de l'équipe. La prévention spécialisée repose sur une activité individuelle entre les professionnels et les jeunes et/ou les adultes mais aussi sur la mobilisation de groupes d'habitants afin de créer ou de recréer de la « régulation ordinaire » sur le quartier. Le courant de l'éducation populaire qui fonde l'orientation de travail social d'une partie de l'équipe n'est plus comprise ni soutenue par un cadre et certains membres récemment recrutés, et elle est questionnée par les financeurs.

Or, cette orientation forte a pour visée de « redonner du pouvoir » aux habitants : elle se traduit dans des « actions » dont la dimension professionnelle n'est pas facilement accessible pour des non-initiés comme le précise OFT4 en co-explicitation (79.OFT4-ex) « ...*de bien se rendre compte que même si on a fait le concours de pétanque un dimanche, ...pique-niquer avec le grand groupe d'habitants...alors que nous, et puis les habitants le savent bien, on est là pour valoriser chacun, qu'ils prennent conscience en faisant ces activités là qu'ils sont capables d'organiser des choses* ». L'analyse conjointe chercheur-professionnels montre la tension encore perceptible au moment de la co-explicitation pour OFT4 exprimée (574.OFT4-ex) « *en fait, euh... mon chef disait c'est une fête de voisins ordinaire, non c'est pas ça, on soutient la fête parce que ça a du sens dans une action* » (616.OFT4-ex) « *c'est pas parce que ça se voit que c'est actif, on peut être actif aussi dans du travail de fourmi invisible* ». Elle prend conscience que l'organisation de son activité de formatrice est colorée par les convictions et valeurs professionnelles qu'elle souhaite transmettre avant de quitter cette activité et par un principe fort : « *on doit conceptualiser ce travail pour bien se rendre compte de ce que l'on est en train de faire* », y compris quand on pique-nique avec des usagers. Ce, dans un contexte où il faut pouvoir l'argumenter à l'interne de son propre service et à l'externe pour des financeurs. Sur l'axe horizontal de la relation, la proximité se traduit par des échanges sur un mode de questionnement ouvert de la part de la formatrice. OFT4 utilise de façon majoritaire un questionnement de type « *comment, qu'est ce qui ?* », assortit toute proposition de sa part par une recherche de la validation (ou non) de la stagiaire. Il y a aussi beaucoup d'encouragements, de valorisation et des attitudes de soutien et de coopération. L'usage d'un langage familier, le tutoiement en réciprocité, l'usage de l'humour et les rires partagés sont d'autres marqueurs de proximité sur cet axe de la relation.

L'analyse de l'entretien permet de comprendre : 1) pourquoi OFT4 s'implique fortement dans les échanges (contenu et occupation de l'espace discursif) et le sens qu'elle attribue à son activité de formatrice à ce moment-là de son parcours professionnel en lien avec des éléments de contexte ; 2) la tonalité très différente de l'entretien selon les épisodes : verticale quand OFT4

démontre avec une a synchronie relationnelle et horizontale dans l'attention et la proximité vis-à-vis de S ; 3) le renversement dans le rapport des places quand S reprend la main de l'entretien en le recentrant sur son bilan en épisode 12 ; 3) la difficulté de « professionnaliser » des actes de la vie quotidienne (jeu de pétanque, organiser un pique-nique).

Synthèse

Un élément commun à ces cinq entretiens c'est la proximité géographique et spatiale et la proximité au niveau du travail voire des situations du travail partagées entre formateurs et stagiaires. C'est un élément qui influence fortement les interactions à visée d'apprentissage. La proximité se retrouve dans la dynamique relationnelle. La présentation des cinq entretiens montre qu'ils sont proches sur l'axe horizontal de la dynamique relationnelle (proximité) et sur l'axe vertical de la dynamique relationnelle en termes de nombre d'épisodes « interactifs » et de prises d'initiatives, les entretiens 0FT1 et 4FT2 sont les plus proches mais globalement ce sont les formateurs qui mènent les entretiens. [L'entretien 0FT4 se rapproche des quatre autres si l'on extrait le 2^{ème} moment (épisodes 8 à 11) sur ces deux indicateurs ainsi que sur l'espace de parole]. En termes de volume de parole deux sont symétriquement opposés 7FT1 et 2FT3, en revanche, si on se réfère à l'interactivité (soit le pourcentage de mots rapporté au temps total de l'interaction) ce sont les entretiens 0FT1 et 2FT3 qui sont les plus proches.

Leurs objets sont à la fois divers dans leurs caractéristiques, leur empan temporel. Quand ils sont proches (exemple des deux situations d'aide financière) ils révèlent un potentiel d'apprentissage différent pour les deux stagiaires au même moment de leur parcours. Dans le même temps les formateurs et les stagiaires sont confrontés à des questions similaires pour l'apprentissage :

- comment conceptualiser des actes de la vie quotidienne comme des actes professionnels ?
- comment confronter un stagiaire à la complexité des situations en relative autonomie ?

Ce qui est délicat pour les formateurs c'est de se décentrer de leur « expertise » pour la représentation des situations (simple *versus* complexe et difficile pour les stagiaires) et pour leur médiation. Ils peuvent être tentés de se situer sur la partie la plus épistémique des schèmes d'action alors que les stagiaires sont parfois aux prises avec la dimension générative. Il y a deux cas où les situations semblent avoir été « mises en scène » *a priori* comme des situations de travail-apprentissage (4FT2, 2FT3) contenant une problématique spécifique pour les stagiaires. L'analyse transversale de ces entretiens met en évidence quelques propriétés des situations professionnelles « travaillées » dans ces entretiens et de l'activité de médiation des formateurs auprès de débutants de 2^{ème} année qu'elles requièrent.

3. Les propriétés des situations « cœur de métier » pour l'apprentissage

Les propriétés mises en évidence dans l'étude à partir de l'activité de médiation des formateurs apportent un éclairage sur les questions spécifiques qui se posent pour l'apprentissage au regard de « caractéristiques agissantes » de ces situations, qui ne sont pas didactiques *a priori*.

3.1. La nécessaire re-conceptualisation de situations « supposées » simples

L'expertise des professionnels à propos des situations qu'ils délèguent aux stagiaires est très importante. Il n'en mesure pas toujours la portée en raison d'une incorporation d'un grand nombre de savoirs techniques, procéduraux et d'une « pragmatisation » de savoirs prédicatifs.

3.1.1. Une situation simple d'aide financière, difficile pour l'apprentissage

La problématisation que OFT1 doit opérer en situation de *debriefing* dans sa position de formateur repose sur une double conceptualisation : celle concernant la situation de l'utilisateur par rapport à laquelle il mobilise ses savoirs d'expérience professionnelle d'ASS et celle relative à S dans son « rapport » à la situation.

OFT1 a évalué cette situation comme abordable par S et le verbalise alors qu'il analyse son activité en séance collective de co-explicitation (8.OFT1-ex) « *parce que c'était au départ une demande d'aide financière et puis... sur quelque chose qui était pas si compliqué que ça quand même* ». Le caractère de simplicité (opposé à compliqué) attribué à la situation peut se comprendre au regard de plusieurs critères. La stagiaire « connaissait », ou plutôt était « supposée connaître » déjà l'utilisateur et la situation, car elle avait assisté précédemment à l'élaboration d'un premier diagnostic et de démarches relatives à la résolution de la situation (accès à la connaissance des dispositifs d'aide) en co-intervention avec OFT1. Elle est simple, en ce sens qu'il y a des ressources mobilisables dans la situation et l'environnement. L'échange en collectif aboutit à une reformulation de OFT1 qui intègre dans sa réflexion les propositions émises (297, 301, 303.OFT1-ex) « *et en même temps ce que tu dis, moi, je l'avais noté hein, j'ai mis..., j'aurais dû revoir la question de la connaissance de l'assurance maladie tout ça...je pense que j'aurais dû conclure l'entretien aussi en revenant sur ce, y'a, y'a des connaissances qui ne sont pas acquises*», « *c'est des connaissances, c'est du savoir* », « *euh...ça l'a empêché de, dans son activité de ne pas savoir* ». Il prend conscience que sa médiation est fondée sur un guidage orienté en dominance sur les opérations de contrôle et d'orientation, qu'elle doit se compléter par un guidage sur les opérations d'exécution, les « *machins* ». Car cette stagiaire de 2^{ème} année se trouvait en difficultés aussi sur ce registre, au-delà de ce qu'il s'était représenté.

La situation est, en revanche, difficile pour la stagiaire au sens de Rogalski (2007) du fait de plusieurs éléments. Les propriétés spécifiques des situations de ce métier relationnel en représentent un : la simultanéité des buts et le nombre de variables à prendre en compte, les relations entre les variables, la gestion de la relation à l'utilisateur, la co-activité située de plus dans un environnement dynamique au sens des choix que fait l'utilisateur, et que le professionnel doit respecter même s'ils ne sont pas judicieux par rapport à la situation. L'analyse révèle que la situation évolue en permanence en fonction de l'utilisateur lui-même, notamment entre les deux temps de rencontre, il a posé des actes, réfléchit à sa situation et se présente avec de nouveaux arguments. Elle révèle la difficulté « inhérente au processus de « conceptualisation » de ces situations professionnelles pour un « débutant » qui requiert d'être situé sur un double registre (relation et contenu) au sens de Vinatier (2012). C'est donc une situation complexe intrinsèquement, simple pour OFT1 et difficile pour S à ce moment-là.

3.1.2. D'une « simple demande » à une situation-apprentissage du diagnostic professionnel

L'analyse de l'entretien 7FT1-S montre que la problématique principale est relative à un écart de représentation de la situation de Mr. A entre la FT et la stagiaire, perceptible rapidement dès les deux premiers épisodes. L'écart porte sur la compréhension de la situation et, ce qui évolue au cours du *debriefing* c'est l'interrogation pour 7FT1 du positionnement de S dans la relation à l'utilisateur : la question du diagnostic professionnel est en jeu.

7FT1 engage S à lui présenter minutieusement la situation qu'elle-même ne connaît pas. Elle a besoin de certaines informations pour qu'elle puisse se représenter la situation et s'engager ensuite dans le travail d'analyse avec la stagiaire. Elle interrompt S dans sa présentation et « questionne » quand les éléments qu'elle infère des premières variables ne sont pas présentés d'emblée. Cette recherche d'informations met en évidence que S ne dispose pas de toutes les connaissances notamment techniques et procédurales, que 7FT1 choisit d'apporter en situation pour faciliter leur compréhension commune et permettre à la stagiaire d'en disposer à l'avenir.

Ce qui apparaît c'est que S est restée « en surface » de la situation, dans un empan temporel de très court terme et dans le « miroir » de ce que lui a dit l'utilisateur. Or, pouvoir se situer et se représenter la situation *in situ* dans un empan temporel à court, moyen et long terme signifie une possibilité d'anticipation (Morin & Le Moigne, 1999). Ces dimensions relatives à l'établissement du diagnostic de la situation sont l'objet des échanges dans les huit premiers épisodes. 7FT1 prend la mesure que cela a été plus difficile qu'elle ne l'imaginait quand elle a délégué cette situation qu'elle qualifie en fin du *debriefing* (257.7FT1) de « simple demande ».

Dans cet entretien, S ne se positionne pas d'emblée en difficultés par rapport au diagnostic effectué : c'est le questionnaire « expert » de 7FT1 qui met en évidence que ce diagnostic est incomplet. L'analyse montre que les difficultés sont relatives à un manque de connaissances techniques et procédurales, une non intégration – assimilation de procédures et de règles de prise d'information supposées acquises pour la formatrice. Ces difficultés sur les registres, procéduraux, techniques sont liées dialectiquement avec le registre relationnel pour S vis-à-vis de l'utilisateur en termes d'autocensure ou de non-légitimation pour poser des questions *in situ* et pour se positionner (règles d'action : demander les justificatifs, vérifier l'aide de la CAF, etc.). S est restée collée aux propos de la personne dans le « souci », devenu le but principal pour elle, de s'affilier avec l'utilisateur (*l'accroche*). 7FT1 s'en rend compte dans le *debriefing* mais focalise au départ sur la compréhension de la situation en recherchant le « *ressenti* » de S (sur le registre émotionnel dit-elle en co-explicitation) parce que, pour elle, c'est sur ce point que S est en difficulté, et dans l'entretien, elle apporte elle-même beaucoup d'éléments de connaissances, et elle n'interroge pas S sur un registre plus cognitif.

Au cours du *debriefing*, S situe sa difficulté sur le rapport au contenu de la situation (les règles d'action, les procédures) et produit une auto-évaluation plutôt positive de la relation qu'elle a établie avec Mr. A. L'analyse « à grain fin » des échanges permet de se rendre compte que dans cette situation, elle est dans cette phase d'apprentissage du passage d'un positionnement égocentrique ou égocentré à un positionnement plus altéro-centrique ou hétéro-centré par rapport à l'utilisateur. 7FT1 évolue au cours de l'entretien : si elle apporte beaucoup d'éléments de connaissances procédurales et questionne davantage sur le rapport de S à elle-même dès le début de l'entretien, elle insiste en fin de celui-ci sur la dimension de la compréhension « empathique » de la situation liant contenu et relation. En co-explicitation, 7FT1 prend conscience (7 mois après l'entretien de tutorat) qu'elle n'a pas repris de manière approfondie avec S le fait que l'utilisateur ne soit pas venu au rendez-vous pourtant « accroché ».

L'écart perceptible entre 7FT1 et S situé, cette fois, par rapport au schème d'action de type « relationnel » mobilisé dans la situation d'étude de l'aide financière de Mr A n'a pas été résolu. Ce point fait l'objet d'analyse avec 7FT1 en co-explicitation. L'évaluation de la ZPD de S sur le registre relationnel était fondée au moment du *debriefing* sur l'expérience de S à propos de situations situées sur d'autres registres que le financier. En co-explicitation, 7FT1 exprime (738,740-7FT1-ex) que dans le « *petit machin de l'aide financière...il y a tout* ». La conceptualisation de ce type de situation pour l'apprentissage en 2^{ème} année repose sur ce qu'elle énonce en entretien « *une simple demande* ». L'analyse conjointe à partir des traces de

l'interactivité a fait prendre conscience à 7FT1 qu'elle ne l'approfondissait pas de la même manière que d'autres situations et que son accompagnement s'en trouve modifié.

3.2. La confrontation à la « double face » de l'objet des situations

Dans les caractéristiques spécifiques des situations ASS, nous avons insisté sur leur objet, à la fois « objet technique et de vie » pour la personne. Plusieurs entretiens le mettent en exergue, ainsi l'objet « finance », dans les entretiens 0FT1 et 7FT1. Une situation de l'entretien 2FT3 éclaire aussi cette « double face » de l'objet pour la stagiaire et pour l'utilisateur et les questions voire le dilemme qui s'est posé en situation, repris lors du *debriefing*.

3.2.1. La signature d'une demande d'AAH par une personne sous mesure de protection

L'environnement est donc le milieu hospitalier spécialisé en psychiatrie (2FT3). La situation concerne Mme S, une femme sous mesure de « protection juridique des majeurs vulnérables » (une mesure de tutelle). L'étude d'une demande d'allocation handicapée adulte (AAH) a été préconisée lors d'une réunion d'équipe afin d'améliorer la situation financière. La stagiaire doit tout d'abord recueillir l'adhésion et l'accord de la personne, engager ensuite les démarches concrètes avec elle et notamment renseigner le dossier (formulaire administratif). Dans l'entretien (épisode 3) S exprime concrètement ses prises de décisions en situation (faire écrire et signer la personne sur son dossier, etc.) et les questionnements qui ont émergé *in situ* du fait des réactions et questions de Mme S et après –coup (juridiquement avait-elle le droit de..., de signer en particulier).

La problématique dans cet entretien pour cette situation c'est tout d'abord pour 2FT3 de clarifier les points qui reposent sur la connaissance juridique d'une mesure de tutelle : connaissance qui a vacillé en situation (S en disposait en théorie), de s'engager ensuite avec S dans la clarification du dilemme que cette double face de l'objet, matérialisé par le dossier, a provoqué pour la personne et pour S *in situ* et après coup.

La question de l'objet pour Mme S :

- côté face « objective » pour Mme S, c'est un imprimé qui matérialise une aide qu'elle demande, mais sa seule signature n'en valide pas l'officialisation ;
- objet de « vie » pour Mme S, la matérialité de cette double signature nécessaire la renvoie personnellement et subjectivement à son statut de personne « protégée » qui la fait souffrir et qui réduit sa liberté, ce dont elle a fait part à S dans l'interaction.

La question de l'objet, pour S :

- « face objective » c'est un imprimé (formulaire technique) pour faire valoir un droit à une prestation qui va apporter une amélioration à la situation de la personne qui en a accepté le principe. Objectivement, légalement cet imprimé doit être signé par la personne juridiquement

reconnue apte à le faire, « la tutrice ». Cette connaissance « connue intellectuellement » de S a vacillé au moment de l'interaction avec Mme S, qui manifeste son souhait de le remplir ;
- côté « subjectif » faire remplir et signer Mme S c'est la reconnaître en tant que personne humaine, ne pas la déposséder de sa vie, même si juridiquement cette démarche devra être contresignée par la représentante légale de Mme S. Cette tension vécue dans l'interaction pour S professionnellement et personnellement se situe entre manifester à Mme S le respect de son libre arbitre (même relatif juridiquement) tout en lui signifiant que dans sa situation il y a une restriction de sa liberté pour la signature. *In situ* de l'interaction les explications de S auprès de Mme S ont été très floues, cause de son malaise après-coup.

Nous présentons au chapitre suivant (extraits 8 et 9) comment 2FT3 procède dans le *debriefing* interactivement avec S pour analyser les enjeux présents et pouvoir trouver « les mots pour le (les) dire » et donc se situer dans l'après-coup.

3.3. Des situations apparentées à celles de la vie quotidienne

Les entretiens 0FT4 et 4FT2 situés pourtant dans des contextes différents révèlent des situations du répertoire professionnel dont la conceptualisation par les stagiaires requièrent l'attention des formateurs, ces situations étant proches de celles de la vie quotidienne de tout un chacun. Cette proximité ne facilite pas toujours une nécessaire prise de distance et la déconstruction des premiers schèmes construits dans l'expérience personnelle.

a) Jouer à la pétanque avec des habitants

Pour l'entretien 0FT4 dont le cadre est la prévention spécialisée, « le travail de rue » et « l'aménagement d'un square pour le jeu de pétanque » avec les habitants peuvent présenter un caractère de familiarité trompeuse et/ou de banalité apparente, difficiles à conceptualiser professionnellement à ce moment-là du parcours de formation, par la stagiaire.

Une des problématiques de l'entretien pour 0FT4 c'est de comprendre si S a pu donner du sens aux actes qu'elle a posés elle-même ou auxquels elle a participé avec d'autres professionnels en termes de micro-actions sur le quartier. Lesquelles micro-actions sont rattachées à des objectifs généraux en référence au courant de l'éducation populaire et visent à redonner du « pouvoir d'agir » aux habitants (notamment un pouvoir de décision par rapport à l'aménagement d'un square).

En co-explicitation, 0FT4 exprime que la stagiaire a observé, agi (en réussissant d'ailleurs) mais en ne comprenant pas toujours le sens des actes posés. Un extrait de corpus situé dans l'épisode 7 en rend compte :

Entretien 0FT4-S - Conceptualiser professionnellement le projet d'une aire de jeu de pétanque**Extrait 1. Épisode 7 (174-239)**

Stagiaire	Formatrice 0FT4
188. S <u>l'intérêt</u> [de l'aménagement du square], ben <u>il est pour eux enfin pour...</u> (rire)	193.0FT4 ...alors tu pourrais illustrer ce point-là ?
196. S le projet des habitants qui était d'aménager un square, était parti d'un petit groupe qui jouait régulièrement à la pétanque	197.0FT4 ouais
198. S sur le square. Et euh qui ont justement envie d'agir d'intervenir sur cet environnement-là ...et de créer des choses... <u>l'équipe a sauté sur l'occasion pour...</u> (rire)	199. 0FT4 ouais, ouais, 203.0FT4 hum, hum. (Silence) Ouais.
202. S pour leur expliquer que c'était possible	
204. S Et après il y a eu une ... <u>excuses-moi je réfléchis en même temps</u> (silence) donc en fait le but c'était d'élargir la mobilisation sur le projet	205.0FT4 notre but à nous, c'est ça ?
206. S. non, c'est de faire se rendre compte au, leurs buts à, enfin à nous, ça serait qu'ils... , de faire en sorte qu'ils se rendent compte de leur pouvoir citoyen, <u>j'en sais rien !</u>	

L'échange se déroule ensuite et 0FT4 engage S à intégrer au-delà de ce qui se voit de cette organisation d'un jeu de pétanque, d'une part la possibilité qu'offre ce genre de projet pour l'organisation collective des habitants et, d'autre part, la fonction que peut avoir à plus long terme la présence d'adultes sur le quartier en termes de prévention par rapport aux jeunes. (74, 76.0FT4-ex) « *moi, j'avais envie qu'elle comprenne que, elle est dans le cadre de son stage, elle a préparé le concours de pétanque...mais je voulais qu'elle comprenne que c'est du vrai travail* ». Elle explicite (239, 241.0FT4-ex) « *parce qu'on côtoie les gens, on tutoie on se fait tutoyer, on se fait questionner et puis moi je disais, c'est très bien..., qu'ils nous mettent en cause* », « *alors c'est vrai que c'est un peu perturbant pour les stagiaires... et en fait je me suis aperçue qu'elle ne savait pas* ». Ce que l'analyse permet de comprendre c'est que 0FT4 est particulièrement sensibilisée car ce type d'actions fait l'objet de débats internes dans le service (finalités et modalités). L'échange entre pairs et chercheur aboutit à une formulation de la spécificité dans ce travail de rue d'un engagement physique du corps du professionnel en termes de « présence », de « visibilité » nommée (1052, 1054-0FT4-ex) par 0FT1 « *Je sens euh...la mobilisation du corps* », « *pas seulement la pensée euh et l'articulation des deux je crois qu'il y a quelque chose de très physique là-dedans, dans ce métier-là* », partagée entre pairs et validée par (1078.0FT4-ex) sous la forme d'une prise de conscience « *c'est vrai que c'est toujours un jeu de présence, d'absence, de protection...euh...aller on va se risquer, c'est vrai que je n'avais pas compris ça* ». Dans ce jeu de présence-absence, le partage en collectif porte sur le fait que les moyens d'action sont anodins en apparence : pique-niquer avec, c'est partager le repas mais

c'est aussi valoriser par la parole le fait que certains enfants aient réussi aux examens par exemple ; ou prendre le temps de la discussion en bas de l'immeuble suite à une réunion à propos d'un sujet sensible, concernant l'agression de jeune sur le quartier, c'est à la fois reconnaître qu'il n'a pas pu être abordé dans le temps formel (167.4FT2-ex) « *et les personnes sont responsables si elles n'abordent pas ce sujet-là qui est lourd. On est resté debout dehors une heure et demi et certains ont pleuré mais ça ne pouvait pas se faire dans la réunion* », et néanmoins accepter l'échange quand il se présente. Les FT partagent dans le collectif la conviction que le travail professionnel peut se dérouler dans des cadres qui se rapprochent de ceux du quotidien ce que 4FT2 formule (187, 209. 4FT2-ex) « *ce n'est pas...on ne s'amuse pas quand on passe une heure et demi à discuter en bas de l'immeuble des gens* », elle formule la question que posent les stagiaires « *quand on est dans un endroit qui ressemble à un grand repas de famille est ce qu'on travaille ?* ». Dans un tout autre contexte, 4FT2 porte aussi l'accent avec les stagiaires qu'elle accueille sur cette propriété des situations.

b) L'achat de vêtements

L'entretien 4FT2 concerne le bilan d'un accompagnement éducatif effectué par une stagiaire femme auprès d'une jeune fille accueillie au service de l'aide sociale à l'enfance, au seuil de sa majorité légale. L'accompagnement avait pour visée l'autonomisation de la jeune, par rapport à laquelle la formatrice a demandé à la stagiaire de développer un lien de proximité au regard des fragilités de sa situation (personnelle, sociale). Dans ce cadre, la stagiaire a aidé à l'installation dans un logement (matérielle et psychique), partagé des repas avec la jeune au cours desquels celle-ci a abordé des sujets relativement intimes (sentiment d'être « *moche* » en rapport à une image corporelle négative de « *ronde* », difficulté à affronter le regard des autres en cité U, etc.). Nous revenons dans le chapitre suivant sur la médiation de 4FT2 auprès de cette stagiaire dotée d'une expérience personnelle et de faisant-fonction professionnelle antérieure à son engagement en formation initiale.

Ce que nous soulignons dès à présent c'est l'attention que porte la formatrice sur le fait d'approfondir avec S, qui en manifeste le souhait, les questions de sens, de portée des actes éducatifs qui ont bien « fonctionné » dans la situation. S reconnaît par exemple avoir du mal à les qualifier, à les nommer. Dans les épisodes 8 et 9, 4FT2 et S reviennent sur les actes posés matériellement (accompagner pour l'achat de vêtements) ou de « façon langagière » (discussion à propos de régime). Les extraits 6, 13 et 14 dans le prochain chapitre permettent de considérer comment la médiation de 4FT2, la verbalisation et la qualification (à deux voix) sont propices à la verbalisation pour S de prise de conscience. Prise de conscience de son côté « maternant » dans cette situation et sur le fait qu'elle agit en fonction de ses valeurs et de son expérience

personnelle dont parentale, perçues comme adaptées à la situation de la jeune. Point qui fait l'objet d'une discussion. De sa place de formatrice, 4FT2 indique à S que c'est le diagnostic professionnel de la situation (sans nommer le terme mais en faisant référence à la notion de besoin) qui oriente en pertinence ce type d'accompagnement et non pas un positionnement personnel. Elle réaffirme un principe tenu pour vrai présent pour tous les ASS-formateurs rencontrés « *c'est important de prendre conscience de ses valeurs* ».

Synthèse

L'analyse interactionnelle de l'apprentissage montre que ces propriétés spécifiques des situations du travail ASS obligent les FT à situer les difficultés des stagiaires au cours de l'interaction, en fonction du « réel observé et/ou déclaré » de l'activité du stagiaire et non pas seulement de leur propre représentation de la situation ou encore de leur évaluation première de la ZPD du stagiaire sur tel ou tel registre, qu'ils doivent modifier *in situ* du *debriefing*. Les situations évaluées *a priori* « accessibles » peuvent être porteuses de « problématiques » pour le stagiaire et représenter un fort potentiel d'apprentissage, à la condition d'une médiation du formateur, dans l'après-coup. Celles qui paraissent familières, requièrent une médiation portant sur les schèmes d'usage de certains outils ou moyens d'action afin qu'ils se professionnalisent.

4. Les schèmes de médiation des formateurs terrain

Accéder aux schèmes ou à certaines de leurs composantes c'est accéder à l'organisation conceptuelle de l'activité des formateurs. Cet accès a été possible du fait de la double analyse effectuée ; la présentation des résultats fait référence à l'analyse des entretiens et des co-explicitations. Les schèmes de médiation permettent de comprendre sur quelles dimensions de la professionnalité (savoirs, valeurs), sur quelles dimensions de l'apprentissage (rapport du stagiaire à la situation, rapport du stagiaire à lui-même, rapport aux autres) et comment le formateur focalise dans l'entretien pour créer les conditions de la construction des savoirs professionnels. Nous présentons les schèmes de médiation identifiés et procédons par études de cas au sein des entretiens de *debriefing*, études de cas au sens de Leplat (2002) qui nous permet de prendre en compte la complexité des situations qui constituent nos données. Trois grands registres organisent la présentation.

- Le rapport des stagiaires aux situations des usagers
- Le rapport des stagiaires à eux-mêmes
- Le rapport des stagiaires au genre professionnel (équipe, partenaires)

4.1. Le rapport des stagiaires aux situations

Sur cette dimension de l'analyse, nous avons identifié des schèmes qui portent sur deux grandes dimensions de l'apprentissage en deuxième année de formation : les deux catégories ne sont pas « étanches » l'une à l'autre, elles sont liées dans la co activité lors des *debriefing*.

4.1.1. Le rapport des stagiaires à la prise en compte du contenu des situations

Les moments critiques révélés par l'analyse permettent de comprendre l'importance du *debriefing* et comment les formateurs construisent avec les stagiaires progressivement leur médiation et leurs gestes d'étayage. Un enjeu est de passer d'une situation de travail à une situation –apprentissage de la problématisation de situations relatives aux usagers *in situ* pour un positionnement professionnel adapté. La problématisation définie comme « le développement d'un questionnement visant à identifier les données ou variables de la situation, les contextualiser puis à les mettre en relation ou en tension » pour élaborer la problématique présente, et pouvoir formuler des hypothèses de résolution (Fabre & Musquer, 2009).

La problématisation dans des situations d'apprentissage qui concernent des interactions humaines est particulière à plusieurs titres. Cette problématisation ne relève pas du stagiaire ou du professionnel seul, elle s'effectue et se construit avec l'utilisateur, c'est vrai aussi de l'élève et du maître dans le domaine de l'enseignement mais, ici, c'est l'utilisateur seul qui dispose des données et s'il ne les donne pas d'emblée c'est au stagiaire qu'il revient d'aller les chercher (en collaboration avec l'utilisateur donc) : c'est la situation qui est problématique et qui pose « problème » et non l'inverse. Enfin, si la problématisation s'attache à bien poser et à construire cette problématique, elle se réalise dans le cadre de contraintes (temps et attentes de l'utilisateur) qui peuvent singulièrement contrarier cette construction en situation. Nous avons repéré comment les formateurs développent leur médiation en lien avec ces particularités.

Le but des stagiaires est de se sortir la tête hors de l'eau⁶⁹, autrement dit de pouvoir répondre aux exigences de la situation et celui des formateurs est de leur permettre d'apprendre de cette situation, en étant « une tête au-dessus d'eux-mêmes » pour reprendre l'expression de Vygotski citée par Pastré (2011a). L'analyse repose sur le tryptique schème-situation-sujet (Vinatier, 2009), nous précisons donc à quel entretien fait référence le schème ou l'élément du schème.

a) Le procédural de l'activité, le concept de demande à construire avec celui de contrat

OFT1 doit en même temps problématiser la situation de « demande d'aide financière de Mr. X », effectuer un diagnostic pour identifier implicitement les éléments du (ou des) schème (s)

⁶⁹ Cette image renvoie aux termes utilisés par une stagiaire en entretien : « *noyée, submergée* »

mobilisé (s) par S et identifier ce qui fait problème pour elle. Le formateur s'engage avec S dans une recherche de conceptualisation de la situation de Mr. X : les épisodes 4 et 5 sont des épisodes critiques sur ce plan. 0FT1 ouvre l'épisode avec un marqueur « *pourtant* » qui indique à la fois le lien avec l'épisode précédent sur le plan du contenu et une restriction par rapport à ce qu'a exprimé S (à savoir qu'elle ne comprenait pas les papiers de Mr. X).

Dans le début de cet épisode, 0FT1 oriente son guidage sur la dimension procédurale par rapport à une demande d'aide financière, il cherche à amener la stagiaire à conceptualiser la situation sur ce registre en lui rappelant plusieurs règles d'action mobilisées et dont elle pouvait se saisir (le rappel du contrat fixé au moment de l'établissement du dossier d'aide financière, l'information sur ses droits //l'assurance-habitation, le loyer et l'impact de ses prises de décision). 0FT1 conceptualise devant S le processus d'action sous la forme de plusieurs assertions (93.0FT1) « *pourtant il y a un contrat entre vous, on fait une demande d'aide pour* », puis en questionnant S (95.0FT1) « *tu sais qu'il a son aide, et qu'il revient pour demander qu'est-ce que tu dois évaluer alors ?* ». S répond de manière satisfaisante pour 0FT1 qui valide (96.0FT1) « *voilà ! C'est là-dessus que tu pouvais reprendre puisque c'est le contrat entre vous* », (101.0FT1) « *donc du coup, tu vois c'est simple !* ». Il attire l'attention de S par le marqueur phatique (*tu vois*) sur le registre de la résolution. On pouvait penser que l'épisode soit conclu, mais S signifie (98.S) « *d'accord, bon...ce que je n'ai pas du tout fait* ».

Le concept de « demande » est associé à la notion de « contrat » qui fait partie des connaissances « formalisées et enseignées » de type procédural dans le référentiel de formation. 0FT1 l'a mobilisée « en acte » dans la situation de Mr. X devant S, mais elle n'est pas encore « pragmatisée » par S au sens de Pastré (2011a). La stagiaire ne s'est pas encore appropriée cette connaissance et n'a pu la mobiliser comme une connaissance opératoire. Cette connaissance est restée au stade de savoir « objet » mais n'est pas encore un savoir « instrument » au service de l'activité dans la situation avec son schème d'usage. Les savoirs de la tâche ne sont pas les savoirs de l'activité, point d'attention de Savoyant (1979). Or, pour 0FT1, ce concept est un organisateur de son activité qui lui permet de s'adapter à la situation tant sur le contenu que sur le registre relationnel avec l'utilisateur.

Ce concept « en acte » de contrat est construit avec celui de « demande » pour 0FT1 dans son schème d'action : ce qui n'est pas encore le cas pour S. Un « concept en acte » ne se « transmet » pas, le mettre en œuvre devant un stagiaire n'est pas suffisant, car il faut que ce dernier le « pragmatise » pour lui –même et puisse l'intégrer dans son schème. S revient à la situation vécue (102. S) « *...du coup moi j'étais à ce moment-là, j'ai été complètement perdue* ».

Les 148 interventions suivantes, sont consacrées à la résolution sur le plan procédural. Elles traduisent : 1) l'écart des buts entre 0FT1 et S ; 2) le mode de guidage de 0FT1 par le sens des actes et les règles de contrôle alors que S exprime son incompréhension au niveau des opérations d'exécution (le calcul des indemnités journalières) ; 3) l'expression du malaise « vécu » de S à la fois sur un registre de compréhension comme (133.S) « *du mal à comprendre le fonctionnement des indemnités journalières* » et (179. S) « *il me parlait de son accident, euh ...non de son arrêt de maladie qu'il voulait faire passer... et moi du coup ne sachant pas* » et sur un registre plus personnel et émotionnel. S est en position très basse dans les échanges, s'inflige 15 auto-FTA(s)⁷⁰ au sein de deux épisodes comme (102.S) « *j'étais complètement perdue*, (116.S) « *et me noyer encore plus* », (205. S) « *j'ai dit une connerie* », utilise un langage familier. Elle adresse aussi des FTA(s) à l'usager à 3 reprises par exemple (141.S) « *mais lui, il [l'usager] vient en plus m'embrouiller encore là-dessus en me disant* ». Ce qui en retour amène le formateur à compenser au niveau relationnel avec une attitude de soutien, d'encouragement. Il la sollicite directement quant aux moyens qu'elle a pu mobiliser pour comprendre la situation (138.0FT1) « *alors qu'est-ce que t'as fait pour essayer de comprendre* » et revalorise les actes qu'elle a posés et qu'elle présente de manière dépréciative (194.0FT1) « *t'as confondu, t'as fait un amalgame* », (206.0FT1) « *c'est pas inutile, c'est bien d'avoir fait ce lien* ». La proximité relationnelle est perceptible pour les deux inter-actants. S est encore dans la contingence de la situation et ne peut encore la mobiliser en pensée malgré les traces d'un début de prise de conscience (108.S) « *maintenant que tu me fais la remarque j'aurais pu* » et de décentration par rapport à elle-même (201.S) « *ça montre bien que j'essayais de trouver n'importe quoi pour m'en sortir (rires)* » et le soutien constant de 0FT1. Cet entretien permet de comprendre la dimension « contingente » de la structure de l'activité comme le dit Vergnaud (2007). Le « *n'importe quoi pour m'en sortir* » illustre bien l'expression « faire feu de tout bois » employé par l'auteur pour montrer qu'un sujet puise dans ses ressources cognitives, dans son répertoire de schèmes face à une situation inédite pour improviser les moyens d'y faire face. Dans un autre entretien, celui de 7FT1, ce guidage sur la dimension procédurale par rapport à une étude d'aide financière porte sur une règle de prise d'information.

b) L'apprentissage d'une règle de prise d'information : aider et contrôler les papiers

Un extrait relatif à l'exploration du budget (ressources) en épisode 2 rend compte de ce premier palier dans la conceptualisation d'une situation de demande d'aide financière (DAF). 7FT1 cherche à engager S dans l'analyse (49.7FT1) « *t'as commencé par, est-ce que tu* » puis se place

⁷⁰ Auto- FTA (*Face Threatening Act*) : acte de langage menaçant pour la face de celui qui le produit.

en proximité (75.7FT1) « *on avait parlé d'un éventuel soutien, c'était une piste quoi* » et en même temps tente de décentrer S d'elle-même en tant que formatrice. 7FT1 cherche des informations que S n'aborde pas spontanément sur 4 dimensions de la situation, qu'elle introduit à chaque fois, ce qui sur le plan relationnel la met en position haute et S complémentarément en position basse.

Entretien 7FT1-S - Faire comprendre qu'aider, c'est aussi demander et contrôler les papiers et se servir du cadre.

Extrait 2. Situé en épisode 2 (31-149).

Épisode 2	
<p>81. 7FT1 [...] ça fait combien alors au niveau des ressources ?</p> <p>82. S En fait, ça varie pas mal parce que lui...il prend des emplois en plus [...] on a compté pour le mois de mars/</p> <p>...</p> <p>86. S Lui m'a dit qu'il a un salaire de 1250 euros</p> <p>87.7FT1 Ça veut dire qu'il n'a pas ramené de justificatifs ?</p> <p>88. S Non !</p> <p>89. 7FT1 D'accord.</p> <p>90. S Il connaissait tous les montants</p> <p>91. 7FT1 Qu'est-ce que tu as pu lui dire par rapport aux justificatifs ?</p> <p>92, S Euh...ben je ne lui en ai pas dit grand-chose. On a été voir ensemble sur la CAF</p> <p>93, 7FT1 Ouais</p> <p>94. S Mais là il m'a dit [...] mais il ne l'a pas sorti</p> <p>95.7FT1T'en penses quoi sur le fait que les gens apportent leurs justificatifs ou pas ?</p> <p>96.S Ben... enfin d'un côté je pense que c'est, tu vois, comme avec Mr.Y, il les ramène parce qu'il ne retient pas tout. Après oui, y a peut-être un côté vérification. Je ne sais pas.</p> <p>97.7FT1 Ben... c'est un peu, sur le budget c'est un peu. Bon, il y a une posture à avoir [...] on est dans cette obligation de vérifier</p> <p>....</p> <p>100, S Oui, tu me l'avais dit</p> <p>102. S D'accord. OK.</p>	<p>7FT1 engage la recherche de compréhension avec une modalité de questionnement direct. On voit dans cet extrait comment 7FT1 qui cherche à comprendre comment S a exploré les composantes du budget est affectée par le fait que S est évasive (82) et que son exploration repose sur les dires de l'utilisateur. (86, 90).</p> <p>7FT1 cherche à savoir si S a intégré la règle (demander les justificatifs) de manière directe mais adoucie (91) sur le plan relationnel « qu'est-ce que tu as pu » et se rend compte que ce n'est pas le cas.</p> <p>Elle cherche alors la réflexion de S en généralisant « les gens et leurs papiers ».</p> <p>Dans la réponse de S le marqueur phatique tu vois indique la recherche de contact par S vis-à-vis de FT.</p> <p>Face au (96) « je ne sais pas » auto-FTA de S, 7FT1 apporte des précisions sur la règle en question et son fondement (pragmatique) en 101.</p> <p>Cette règle qui accompagne la prise d'information que 7FT1 a choisi de réexpliquer était déjà connue de S, mais elle ne l'a pas appliquée <i>in situ</i>.</p>

Schéma d'action de 7FT1 : Règle relative à la prise d'information pour établir un budget = savoir professionnel concernant le cadre d'intervention

But poursuivi : Faire comprendre à S la nécessité et l'importance de solliciter les justificatifs auprès de tout usager, y compris quand ce dernier « connaît » bien les éléments de son budget. Règle qui engage le professionnel par rapport aux organismes d'aide (convention entre les services) et qui évite à l'utilisateur d'avoir à répéter cette justification auprès de chacun de ces organismes.

Règles d'action : pour amener S à construire cet élément du schéma qu'est la règle de prise d'information, 7FT1 (qui pensait que S en disposait) questionne, guide la réflexion en généralisant à l'ensemble des situations, indique la règle institutionnelle et son fondement pragmatique qui engage au-delà de la situation de Mr A, affirme et prescrit aussi en (97).

Inférences : Si S n'a pas appliqué cette règle c'est qu'elle n'en a pas compris le sens : 7FT1 montre à S l'intérêt de l'application de cette règle pour l'utilisateur.

Le rapport des places se négocie dans l'interaction en fonction du positionnement des sujets dans les échanges, lui-même dialectiquement lié au contenu de ces échanges. Dans l'extrait 2, les deux interlocutrices sont menacées dans leurs faces respectives chacune à sa place car toute question de 7FT1 met en difficulté S par rapport à son territoire d'action (elle n'a pas intégré une connaissance technique) et son narcissisme (reconnaître que l'on ne sait pas est menaçant pour soi-même), et 7FT1 se trouve dans la situation de devoir compenser sur le plan relationnel. La formule impersonnelle (97.7FT1) « *il y a une posture à avoir* » atténue au départ le rappel de la règle et la prescription, de même que l'usage du modalisateur « un peu » répété deux fois. Le « on » (97.7FT1) « *on est dans l'obligation* » manifeste le rapprochement de 7FT1 de S en tant que sujet, c'est une règle qui s'applique à elle-aussi en tant qu'ASS appartenant à la même institution. Disposer de cette connaissance du cadre est une première étape. S'appuyer sur le cadre, se le représenter comme une ressource et pas seulement comme une contrainte, pour se situer en situation en tant que professionnel se trouve travaillé dans un autre entretien, dans un contexte très différent.

c) La différence entre la connaissance et l'usage d'un dispositif

L'extrait suivant de l'entretien permet de voir sur quelles dimensions et comment 4FT2 accompagne S sur la référence au cadre, point qui occupe une place importante dans la totalité de l'entretien, ce, à l'initiative de 4FT2. Cet élément fait partie d'un schème d'action plus complexe encore, mobilisé par 4FT2 dans cette situation et par rapport à cette stagiaire.

Entretien 4FT2- S - Le cadre d'un dispositif et le projet de la jeune	
Extrait n°3. Situé dans les épisodes 2 (11-58) et 3 (59-64).	
Épisode 2	
<p>13. 4FT2 [...] on avait les informations au compte-goutte, est-ce que ça t'a gênée dans l'accompagnement d'I puisqu'il fallait donc prendre sa personnalité à elle et toute sa fragilité et en même temps pouvoir lui renvoyer des choses qui étaient pas fiables ?</p> <p>21.4FT2 de ne pas être dans un cadre qui soit euh ...sécurisant et sécurisé ?</p> <p>22. S disons que je n'ai pas forcément vécu ça comme ça parce que c'est vrai bon y a eu ce premier entretien et je pense que après y avait effectivement les délais et donc j'avais conscience qu'il fallait faire quelque chose de solide [...] j'ai pris beaucoup de temps pour m'approprier tous les textes, pour pouvoir agir</p> <p>...</p> <p>30. S je crois que ce temps que j'ai pris, est important parce que ça nous donne une liberté</p> <p>33.4FT2 /en tous les cas</p> <p>34. S /moi je me suis rendue compte que l'équipe était dans « 6 mois, c'est pas assez »</p>	<p>4FT2 cherche à comprendre comment S a pu gérer le fait de la nouveauté et l'inconnu du cadre dialectiquement avec la fragilité de I (13 puis 21) et introduit la notion de sécurité.</p> <p>S se démarque de 4FT2 et une différence d'appréciation de l'impact du cadre apparaît. Pour S la connaissance rigoureuse du cadre permet des marges de manœuvre (30).</p> <p>4FT2 se démarque à son tour en (33), généralise mais elle est interrompue par S qui poursuit sur le fait qu'elle a bien entendu la position de l'équipe pour qui le délai de la mesure ne convenait pas aux difficultés des jeunes et réitère ensuite sa position.</p> <p>4FT2 introduit en 35 la notion de contrat (ici un engagement entre I et le service du CD) et ramène</p>

<p>35.4FT2 oui <u>mais le cadre</u> se construisait au moment où tu faisais le contrat</p> <p>...</p> <p>51.4FT2 voilà euh oui par rapport au cadre du CESAJ mais ...donc t'as l'impression que toi ça t'as pas, ça t'as permis d'en avoir une connaissance suffisamment euh...</p> <p>52. S ah oui</p> <p>53. 4FT2 heum fine pour pouvoir transmettre à I des choses sans être euh</p> <p>54. S voilà</p> <p>55.4FT2 l'inquiéter d'un manque d'informations qui pourrait rejaillir sur elle compte tenu de sa fragilité</p> <p>56. S /oui bon en même temps ça n'enlève pas qu'il fallait quand même, même si tu pouvais avoir moins cette sécurité, qu'on pouvait agir, se mouvoir dans ce cadre-là en tous les cas ... j'ai quand même puisque t'en <u>tu me, voilà, tu me le rappelais aussi sans cesse</u> et c'est important (rires) justement parce qu'on était jamais sûr que ça passe quoi pour autant</p> <p>57.4FT2 mmh, mmh, mmh</p> <p>58. S ... ben je pense que ce cadre aussi rigide soit-il lui à, l'a boostée pour faire des choses le plus réalistes possible et puis d'envisager des hypothèses qui étaient ça peut marcher mais ça peut ne pas on a toujours été sur ces deux registres avec I.</p> <p style="text-align: center;">..... Épisode 3</p> <p>63. 4FT2 et ça l'a pas euh, ça l'a pas déstabilisée en fait dans ce <u>qu'on a pu voir après, t'as pas senti ?</u></p> <p>64. S Non j'ai pas senti d'autant qu'il y a eu... <u>ça me fait revenir dessus c'est que au début quand même</u> ...on avait une pression pour que les jeunes fassent des études courtes, ou bien des contrats de professionnalisation, bon y a des enjeux derrière et c'est vrai qu'au départ <u>moi j'étais un peu la dedans aussi et j'ai donné prise</u> mais I elle n'est jamais rentrée là-dedans en fait. Y a eu ce passage où on avait un peu ce projet pour elle qu'était celui du cadre qu'on nous imposait ... Elle ne se sentait pas prête à aller dans le monde du travail et c'est vrai qu'il a fallu que j'entende parce que <u>ça mettait de la fragilité dans le contrat</u> et le fait qu'il passe ou pas !</p>	<p>ensuite la position de l'équipe (37, 39) (S acquiesce aux propositions de 4FT2).</p> <p>4FT2 insiste auprès de S et reformule sa question en 51, 53 ; 55 et au-delà de la connaissance du cadre, infère une autre dimension après la sécurité, celle de la faisabilité du projet pour I sans la nommer.</p> <p>S répond à cette sollicitation et reconnaît qu'elle a dû gérer en situation cette tension entre sécurité et information, avec l'aide de 4FT2 qui en (51, 53, 55) rappelle une règle d'action fondée sur une <u>proposition qu'elle tient pour vraie</u> « quand une jeune est fragile, il faut d'autant plus lui donner une information fiable ».</p> <p>S s'autorise à interpeller 4FT2 de manière critique en 56 en atténuant par un modalisateur. Les rires partagés entre 4FT2 et S traduisent leur proximité.</p> <p>S s'engage dans un compromis en associant à son tour sécurité et incertitude (56, 58).</p> <p>Pour S, le cadre a représenté un levier dans la situation pour la jeune (58).</p> <p>4FT2 précise sa question en insistant sur la tension présente en posant des questions que S pourraient se poser désormais (63) et en introduisant une temporalité différente (<i>le début, après</i>).</p> <p>S rejoint 4FT2 et explicite en mots l'évolution de sa conceptualisation en « acte » au fil de l'action avec la jeune I.</p>
<p>Schéma d'action de 4FT2 : Faire prendre conscience des limites que pose un cadre d'intervention au regard d'une situation singulière</p> <p>Buts poursuivis : attirer l'attention de S dans « l'après coup » sur la dialectique présente au départ entre l'impact d'un cadre incertain et la fragilité de la personne accompagnée, faire comprendre que la connaissance même précise du cadre n'est pas suffisante, donner du sens à cette notion de cadre en interaction avec la situation singulière.</p> <p>Règles d'action : pour amener S à passer de la succession d'évènements, « heureux » en l'occurrence dans cette situation, à une mise en intrigue, faire des allers-retours, insister, questionner.</p> <p>Inférence : ce qui a été délicat à construire dans l'action est devenue « une évidence » pour S, 4FT2 montre à S que « l'histoire » aurait pu être différente.</p>	

L'accompagnement de 4FT2 se poursuit ensuite selon le même procédé par rapport aux ressources du contexte, elle attire l'attention de S sur le rôle professionnel qu'elle a joué dans l'accompagnement du projet de la jeune.

Dans l'accompagnement du rapport des stagiaires aux situations par les formateurs, l'analyse révèle plusieurs éléments et différents paliers dans la conceptualisation d'un aspect central de la pratique professionnelle des ASS relatif à « la demande » de l'utilisateur. Ce concept de demande qui peut se rattacher à plusieurs champs théoriques (droit, économie, psychologie, psychanalyse, marketing, politique) est un des concepts organisateurs de l'activité dans beaucoup de situations. Dans le domaine professionnel, il a parfois été référé au champ exclusif de la psychanalyse (et le tryptique besoin-demande-désir). L'analyse menée avec les professionnels avec en référence le concept de schème de Vergnaud (1996) montre plusieurs réseaux conceptuels construits par les professionnels à partir de celui de demande ; lesquels concepts peuvent rester totalement implicites y compris en *debriefing*. La médiation à partir de ce concept de demande porte sur le rapport des stagiaires « aux usagers en demande » et sur le rapport aux situations des usagers dans leur contenu. Les deux études de cas suivantes portent sur cette dimension.

d) L'étude d'une demande : la représentation de l'utilisateur en demande.

La première étude de cas porte sur l'entretien OFT1 relatif à une demande d'aide financière. Nous avons déjà montré que pour OFT1 « demande » est associée à « contrat » sur le plan procédural. Dans le même épisode, avant l'extrait 4 ci-après, OFT1 cherche à amener S à reconsidérer sa représentation de Mr. X, et donc à conceptualiser différemment la situation. Il généralise à d'autres situations de demandes d'aides dans les familles maghrébines, interpelle S directement et se réfère à une proposition qu'il tient pour vraie (257.OFT1) « *dans ces familles ce sont les femmes qui viennent demander de l'aide au service social* », et une inférence « *ça dénote quelque chose d'important* », savoir d'expérience qui colore le guidage qu'il propose. Propositions auxquelles S répond (268.S) « *ah ouais. Non mais, ce qui pourrait me poser question par rapport à ce que tu dis, [...] si on veut faire une généralité euh... moi ce serait moi... ce que je retrancherais c'est plus le fait que euh ce soit quelqu'un qui soit vraiment dans la demande quoi.* » Ce concept de « demande » devient l'objet des échanges à l'initiative de OFT1. Il cherche à faire évoluer la conceptualisation de S « Etre dans la demande ou demander »

Entretien OFT1-S - La conceptualisation différente de la « demande » d'aide financière Extrait 4. Situé dans l'épisode 6 (251-360).
--

Épisode 6

...

274. S c'est vrai que ça a l'air d'être quelqu'un, qui va être quand même dans la demande.

275. OFT1 **ça veut dire quoi ?**

276. S c'est-à-dire que ... par exemple c'est vrai qu'effectivement suite à ce qu'il avait pu me dire après...comment il me décrivait son acc...arrêta mala...

277. OFT1 son accident de travail

...

284. S l'accident du travail (rires) ouais, c'est pas évident. Et du coup ... j'ai perdu le fil de ce que je disais

285. OFT1 euh...oui je te demandais qu'est-ce que ça veut dire, il est dans la demande ?

286. S oui

287. OFT1 **je comprends pas ce que tu veux dire par là**

288. S ça veut dire que bon, il ... du coup j'ai l'impression qu'il veut plus reprendre le travail.

...

292. S une de ses motivations euh... que du coup ... le fait de solliciter des aides ça serait un peu ...euh... une façon d'avoir de l'argent facile quoi

295. OFT1 **ça peut être** ça et **ça peut être aussi** de la part de cet homme et c'est pour cela que je signalais que d'habitude ce sont les femmes maghrébines qui viennent

296. S ouais

297. OFT1 **sauf que là** c'est l'homme qui travaille, ...c'est bien parce qu'il est en arrêt qu'il y a une baisse de ressources pour la famille

298. S hum, hum

299. OFT1 et il se sent directement responsable de cette baisse de ressources et si, il est demandeur cet homme **ça renvoie peut-être** à un sentiment de culpabilité ...

300. S hum

301. OFT1 **on pourrait dire ça, on pourrait dire ça**

302. S on peut, on peut le dire

303. OFT1 **sans dire, sans dire** euh...il cherche absolument à profiter d'aides faciles

304. S hum, hum tout à fait.

305. OFT1 **on pourrait dire ça.**

306. S Mais, mais c'est vrai que je n'arrive plus à être neutre, j'essaye de prendre du recul mais moi l'ayant vu et[...] j'ai du mal à m'dire qu'il culpabilise de plus travailler puisque'on a l'impression qu'il ne veut plus reprendre son travail.

OFT1 s'implique dans l'échange, il occupe dans l'ensemble de l'épisode un temps de parole presque équivalent à celui de S (46%).

S propose une interprétation différente de celle de OFT1.

OFT1 questionne de manière directe (275, 285) et déstabilise S en (287) en l'interpellant directement.

L'écart d'interprétation se manifeste par des oppositions dans le discours :

OFT1	S
	Quand même
Arrêt de travail pour raison de santé	Ne veut pas reprendre pas le travail
Demande légitime	Être dans la demande
Homme responsable	Assisté
Sentiment de culpabilité	Profiteur
	Ne veut pas reprendre le travail
Cet homme-là, lui	Suppositions
Pas de jugement	Jugement de valeur /usager
Sans dire que	
Sauf que	Mais

et traduit la différence entre les inférences produites par OFT1 à partir des mêmes variables et celles de S fondée sur un jugement de valeur. OFT1 formule d'autres hypothèses à partir des éléments retenus par S concernant les intentions de l'utilisateur en les dialectisant.

OFT1 alerte S sans invalider directement ses propos en déployant une stratégie de politesse (indirection conventionnelle) en (295) « c'est pour cela que je signalais » en (301 et 305) le « *on peut dire sans dire* » est une manière « polie » de manifester son désaccord. Le conditionnel utilisé est aussi un autre procédé de minimisation du FTA.

S exprime sous le mode de « l'aveu-jugement » la difficulté de prise de distance (personnelle, subjective) par rapport à cette situation. Mode très couteux sur les plans relationnel, subjectif (perdre la face devant OFT1) et identitaire (être en écart avec un principe de métier) pour S et sur le plan interactionnel pour OFT1. S prend aussi position par rapport à OFT1, elle n'intègre pas ses propositions.

OFT1 tente ensuite d'éclairer avec S le point litigieux de la situation de Mr. X (accident du travail ou non). S exprime les affects ressentis : (340) l'énervement, (358) l'agacement, (354) le désabusement.

Schéma de médiation de OFT1 : Exprimer un désaccord sans décourager

Buts poursuivis : faire évoluer la représentation que S a de l'intentionnalité (buts) de l'utilisateur et du contenu de sa situation, faire prendre conscience de la réalité de la famille (au-delà de celui qui formule la demande)

Règles d'action : pour amener S à élargir sa représentation et sortir d'un jugement de valeur, OFT1 questionne directement, la déstabilise tout en soutenant sur le plan relationnel, propose d'autres hypothèses de compréhension (registre cognitif), généralise la situation, manifeste son désaccord, ou se met en position basse « *je ne comprends pas* », alerte S sans la juger elle.

Inférences : OFT1 montre à S comment elle pourrait se représenter différemment la situation et la demande de Mr. X.

En co-explicitation OFT1 revient à ces traces de l'entretien (945.OFT1-ex) « *elle dit...c'est quelqu'un qui va être quand même dans la demande* », puis (951.OFT1-ex) « *parce que moi aussi j'ai besoin de comprendre ce qu'elle met derrière là ! C'est elle qui va m'expliquer* », (979.OFT1) « *ben oui, d'un coup elle exprime, ligne 306, euh, oui, c'est vrai que je **n'arrive plus à être neutre** !* ».

OFT1 affirme alors un principe organisateur de son activité à ce moment-là (1027.OFT1-ex) « *bah, là je fais alliance* ». Savoir ce qui fait problème pour la stagiaire et non pas ce qu'on aurait fait à sa place demande à OFT1 de se décentrer, et pour cela de développer une capacité d'écoute (1032.OFT1-ex) « *j'essaie de voir si elle peut réfléchir autrement* ». Ils ne sont pas d'accord sur la compréhension de la situation mais pour autant leur échange tient.

OFT1 est en position haute dans l'épisode suivant le 7. Il occupe majoritairement le temps de parole 78% pour 22% à la stagiaire, c'est le plus « vertical » de l'entretien. Il propose des savoirs professionnels et effectue une forme de synthèse par rapport à cette première partie de l'entretien. Il prescrit pour la première fois, reformule le positionnement institutionnel et professionnel déjà énoncés pour les demandes d'aide financières.

OFT1 développe le schème organisateur de son activité dans ces situations sous une forme assertive

- à partir d'un **principe qu'il tient pour vrai** (369.OFT1) qui repose sur des connaissances formalisées et sur des savoirs d'expérience « quand on informe les gens, on leur redonne une marge de manœuvre » : notion d'autonomisation ;
- et des **règles** associées par rapport à cette situation (367.OFT1) « une aide financière est toujours ponctuelle (contrainte institutionnelle), (365.OFT1) « donc **notre** devoir (professionnel ASS) c'est d'informer ce monsieur qu'il ne peut s'installer dans une chronicité », (369.OFT1) « car c'est pas jouable (règles institutionnelles) », (371. OFT1) « il a une marge de manœuvre, à lui de »... mais (373.OFT1) « car, nous, on est limité dans nos interventions ».

La mission institutionnelle des ASS contient le rôle d'information, rôle redoublé par les règles professionnelles inscrites dans le code de déontologie de la profession, mais les connaître ne suffit pas pour pouvoir les mobiliser. Le but de OFT1 est de montrer à la stagiaire les éléments sur lesquels elle peut s'appuyer dans sa pratique pour « pragmatiser » des règles d'action en situation et adopter une démarche éthique vis-à-vis de l'utilisateur. Le changement de déictique et l'usage du « *on* ou *nous* » indique un positionnement de OFT1 en tant que professionnel appartenant à un groupe et exerçant sa mission dans une institution (notion de cadre).

Il donne ainsi de la force à ses assertions en les référant au « genre » professionnel au sens de Clot (1999). Cette référence est pensée par 0FT1 comme une ressource potentielle pour S car elle permet de se situer par rapport aux usagers. **Le genre comme « intercalaire social » entre le sujet-professionnel et le métier permet aussi de réduire la tension autrement vécue exclusivement sur un registre interpersonnel et intersubjectif dans la rencontre avec l'utilisateur.**

La stagiaire écoute et acquiesce, les marqueurs phatiques ou régulateurs en témoignent (364.S) « oui, aussi », (368.S) « oui tout à fait ». Elle commence à penser en « tutorat » (362.S) « ...mais là clairement ces aides sont là pour l'aider à faire face aux frais courants ».

e) **Le concept de demande à construire avec celui de nécessité pour l'étude d'un budget**

La deuxième étude de cas relative à la conceptualisation de la « demande » dans le rapport des stagiaires aux situations est extraite de l'entretien de 7FT1 et révèle un réseau conceptuel situé sur un registre de problématisation de la situation pour un diagnostic pertinent. **La construction du diagnostic in situ avec l'utilisateur représente un savoir professionnel critique.** Il requiert la mobilisation de plusieurs schèmes d'action relatifs à la configuration interactionnelle demande d'aide financière (DAF) qui portent simultanément sur la prise en compte du contenu de la situation de l'utilisateur, ici Mr A, et sur la relation établie entre Mr. A et la stagiaire.

Entretien 7FT1-S - La « demande » de l'utilisateur « et » la « nécessité » de sa situation	
Extrait 5. Situé dans les épisodes 2 (31-149) et 5 (187-213).	
Épisode 2	
48. S donc du coup. Ben on a commencé l'aide dont tu m'avais parlé d'ailleurs	<p>Dans l'épisode 2, 7FT1 cherche à comprendre comment S a étudié le budget, elle procède à la fois par un questionnement direct, par des « perches tendues » (51, 81)</p> <p>S minimise ce qu'elle a fait (52) et propose une interprétation différente en (80) que celle de 7 FT1</p> <p>7FT1 cherche en (75) à décentrer S d'elle-même. Cet extrait permet aussi de voir qu'à ce moment du « debriefing » S est encore située dans le miroir de l'utilisateur (76) « il ne pense pas, lui... ».</p> <p>FT vérifie plusieurs règles d'action institutionnelle et professionnelle sous un mode prescriptif /S. En (101) « il faut que tu lui signifies que tu as besoin d'avoir ». 7FT1 se rend compte un peu plus tard que S n'a pas suivi un conseil donné (prendre lien avec la CAF). 7FT1 suggère de le faire de façon adoucie (169) « c'est pas trop tard » et en (171) explicite cette règle « c'est important de ne pas se lancer tête baissée dans une aide financière ».</p>
49. 7FT1 t'as commencé par ? Bon t'as commencé par le dossier	
50. S ouais	
51. 7FT1 et puis ...donc comme c'est un souci évoqué au niveau budgétaire , est-ce que tu as commencé à faire le budget avec lui ?	
52. S ben <u>on en a échangé un peu</u> plus tard dans le même épisode	
75. 7FT1 d'accord. Bien oui donc le budget posé on avait parlé d'un éventuel soutien de la CAF, c'était une piste quoi !	
76. S oui mais enfin <u>lui</u> il ne pense pas être en capacité de [...]	
80. S ... <u>c'est juste qu'il</u> ne se voit pas assumer cette somme-là.	
81. 7FT1 ben oui ! ce qui est quand même une grosse somme et c'est vrai que ça peut très vite déséquilibrer le budget. Ça fait combien au niveau des ressources ?	

.... Plus tard en épisode 5	L'écart d'interprétation se manifeste par des oppositions dans le discours :												
<p>191. 7FT1 ça, ça se considère pas heu... on peut se dire que ça doit être quand même très difficile pour le mois d'avril ...alors ça, je vais le faire aussi avec ce que je suis c'est-à-dire que, ce monsieur A est-ce qu'il t'a demandé une aide alimentaire ?</p> <p>192. S non !</p> <p>193. 7FT1 Voilà ! Donc il s'est pas... il a pas été à exprimer un besoin</p> <p>194. S non. Non, <u>il m'a juste expliqué qu'il était effectivement à découvert</u> ce mois-ci mais que son salaire arrivait et qu'il allait combler son découvert et qu'il allait avoir de l'argent.</p> <p>195. 7FT1 il y a quand même un découvert ?</p> <p>196 S hum. hum</p> <p>197 7FT1 il s'en sort mais en fait, il utilise son découvert ! Peut-être qu'il faudra anticiper sur... là quand tu vas le voir là, à la fin du mois, tu as peut-être [...]</p> <p style="text-align: center;">Plus loin dans l'épisode</p> <p>211. 7FT1 ouais sur l'accès aux droits, ça serait à vérifier [...] silence (19s) C'est vrai qu'on va au-delà de la demande mais c'est nécessaire hein !</p> <p>212. S ben oui si lui vient anticiper des problèmes financiers [...] c'est de la prévention du surendettement</p> <p>213. 7FT1 oui, complètement.</p>	<table border="1" data-bbox="847 255 1369 528"> <thead> <tr> <th data-bbox="847 255 1109 293">7FT1</th> <th data-bbox="1109 255 1369 293">S</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="847 293 1109 367">souci budgétaire</td> <td data-bbox="1109 293 1369 367">c'est juste qu'il [Mr. A] se voit pas</td> </tr> <tr> <td data-bbox="847 367 1109 405">grosse somme</td> <td data-bbox="1109 367 1369 405">cette somme</td> </tr> <tr> <td data-bbox="847 405 1109 443">déséquilibre, difficile</td> <td data-bbox="1109 405 1369 443">non juste découvert</td> </tr> <tr> <td data-bbox="847 443 1109 481">exprimer un besoin</td> <td data-bbox="1109 443 1369 481">non juste expliqué</td> </tr> <tr> <td data-bbox="847 481 1109 528">quand même, mais</td> <td data-bbox="1109 481 1369 528"></td> </tr> </tbody> </table> <p>et traduit le fait que les inférences produites à partir des mêmes variables ne sont pas les mêmes.</p> <p>7FT1 se situe dans une prescription adoucie « <i>peut-être</i> » (197) et suggère à S de se représenter la situation comme plus « fragile », « difficile ».</p> <p>7FT1 apporte des connaissances en suggérant des pistes d'exploration (découvert autorisé ou pas, réseau et solidarité familiale, etc.).</p> <p>S identifie dans cet espace « après coup » un autre but qui n'était pas présent dans son schème d'action.</p>	7FT1	S	souci budgétaire	c'est juste qu'il [Mr. A] se voit pas	grosse somme	cette somme	déséquilibre, difficile	non juste découvert	exprimer un besoin	non juste expliqué	quand même, mais	
7FT1	S												
souci budgétaire	c'est juste qu'il [Mr. A] se voit pas												
grosse somme	cette somme												
déséquilibre, difficile	non juste découvert												
exprimer un besoin	non juste expliqué												
quand même, mais													
<p>Le schème de 7FT1 : Etudier un budget en vue d'une aide financière = savoir professionnel</p> <p>Buts poursuivis : faire comprendre à S la nécessité de solliciter des justificatifs auprès de l'usager, d'explorer plus large la situation, et donc de questionner l'usager « <i>au-delà de ce qu'il amène</i> » et se « positionner » pour comprendre sa situation</p> <p>Règles d'actions : pour amener S à ces savoirs, 7FT1 encourage, insiste (197, 211) prescrit parfois, elle aborde le budget à partir d'indicateurs très précis, apporte des connaissances, verbalise des questions que S devrait se poser (l'alimentation car il y a un bébé, le découvert bancaire qui peut fragiliser), elle propose à S une inférence en 81, puis 191 « on peut se dire que ça doit être difficile » inductrice d'une problématisation de la situation autre que celle de S, elle indique les règles d'actions institutionnelles et professionnelles « <i>ne pas se lancer dans des aides impossibles</i> » mais aussi un invariant opératoire : (177.7FT1) « quand la personne vient nous voir en posant ça, [...] on ne s'arrête à cette demande-là, ben oui y a un souci, on y répond c'est pas le but ! C'est dire de vous accompagner, comprendre mieux dans quoi vous êtes et puis [...] vous accompagner pour ensuite que puissiez assurer seul ».</p> <p>Inférences : 7FT1 identifie que S a réagi aux seuls propos de Mr. A : elle montre à S les liens entre la compréhension de la situation et ce qu'elle va pouvoir faire.</p>													

7FT1 identifie la difficulté à travers les réponses de S qui est « technique » dans son approche ; technique signifiant « il y a demande d'aide financière, on remplit un dossier ». Ceci est perceptible au niveau du mode de guidage que 7FT1 introduit progressivement tout d'abord sur le registre procédural (51.7FT1) « *bon comme c'est un souci évoqué budgétaire, est ce que tu as commencé par ...* » et celui des règles d'action associées, puis progressivement sur un registre plus épistémique, cognitif, de compréhension par problématisation de la situation

(149.7FT1) « *ton analyse ?* ». Ce registre inclue des règles de contrôle mais aussi une réflexion sur les propositions d'action et les anticipations.

Le concept de « demande » (de l'utilisateur) est associé et construit ici avec un autre concept « la nécessité » qui oriente la compréhension et l'action dans la situation. Pour le dire avec la métaphore employée par Vergnaud (2007), il est essentiel pour l'apprentissage des débutants de comprendre que le concept de demande, seul, est une « brique » insuffisante pour construire l'invariant opératoire pour cette situation DAF, la partie la plus « épistémique du schème ». La deuxième « brique », le concept de nécessité se rattache à la fois à la situation de l'utilisateur (évaluation de la précarité //alimentation par exemple), mais aussi au sujet –utilisateur (place et positionnement dans l'interaction) et au sujet professionnel qui a la nécessité d'intervenir, pour le moins de proposer. L'étude de cas apporte un élément de discussion sur l'apport spécifique des ASS présenté parfois de manière réductrice sur la seule dimension relationnelle (ils ne pourraient plus que « payer de leur personne face à l'utilisateur » (Ion, 1998, p. 113). Il apparaît que leur apport se situe dans une articulation entre la situation concrète de l'utilisateur et le contexte social (possibilités, dispositifs). Le concept de nécessité n'est jamais nommé comme tel par 7FT1 comme c'est souvent le cas pour des concepts pragmatiques ou « pragmatiques » (Pastré, 2011a), il n'a pas besoin de l'être, tout comme celui de « contrat » n'a pas fait l'objet d'une explicitation sur la dimension procédurale « travaillée » dans l'entretien par (0FT1).

Cette nécessité d'intervenir dans le cas présent repose sur la représentation d'un autre but à poursuivre dans cette configuration de situation « éviter une aggravation de la situation » concomitamment avec celui d'apporter une aide financière. Encore faut-il se représenter, puis se donner ce but de prévention secondaire, et ensuite que l'utilisateur l'accepte. La nécessité d'intervenir repose alors sur l'intégration de savoirs prédicatifs de type scientifique enseignés, autant de ressources nécessaires pour comprendre la situation et se représenter cet autre but (en économie : notion de besoins, consommation des ménages, budget en équilibre ou pas, quotient... en psychologie rapport des sujets à la consommation, rapport à l'argent... en droit, en sociologie, la liste est longue). **Une partie de ces savoirs fait l'objet d'une présentation, pragmatique, à partir de situations vécues par 7FT1 dans l'entretien à S qui acquiesce à ces énonciations.** Nous revenons sur la conceptualisation partagée à ce propos en co-explicitation dans le chapitre relatif à l'analyse des tensions.

Un paradoxe peut être présent, pour un débutant dans le respect d'un principe de métier formulé comme suit « le respect de la demande de l'utilisateur et le recueil de son adhésion » : principe qui nécessite une souplesse dans son actualisation en fonction de l'adaptation aux situations. L'adaptation se révèle être plus difficile quand le schème d'action est construit sur le seul

concept de « demande ». La proposition (263. 7FT1) « *faut commencer par quelque chose [...] on va poser le budget, on répond pas, on va voir ben oui là y a un problème* » est difficile à assumer pour un débutant puisqu'elle revient à poser la responsabilité professionnelle sous le mode : « je veux te répondre [à l'utilisateur] sans apporter de réponse à la question que tu me poses d'emblée ». Apporter une solution au problème peut prendre le pas sur la problématisation.

C'est l'évaluation du degré de nécessité qui permet d'établir le « palier » de l'étude d'une aide financière, autrement dit, le diagnostic. Or, le mot nécessité recouvre plusieurs significations possibles. Cette évaluation repose sur des indicateurs en partie objectivables reposant sur des normes (ici, le barème du CCAS, le seuil de pauvreté) mais aussi sur des variables auxquelles il faut attribuer des significations reposant sur des valeurs, des normes personnelles-professionnelles (rapport à l'argent). Elle repose sur la capacité *in situ* dans la manière de gérer la relation à l'utilisateur de se « décaler des seuls chiffres » et de comprendre ce que la personne a à en dire (là, ici et maintenant, et demain). Cette compréhension repose sur des connaissances théoriques, techniques et procédurales et sur une compréhension empathique de l'utilisateur et donc, sur la création d'une relation qui permette de s'ouvrir à l'autre et à sa situation, et « d'élargir ». Il s'agit d'accueillir et d'entrer dans la parole de l'autre au-delà de son énoncé. Ce qui veut dire qu'il faut pouvoir se représenter ce que vit la personne de l'utilisateur dans cette situation de difficultés pour lui-même et sa famille en termes de tensions et, la menace potentielle pour sa face que représente le fait de se trouver en « face à face » avec un ASS à propos de difficultés financières. Il faut aussi se représenter soi-même en tant que professionnel comme ayant la nécessité de le faire.

L'entretien 4FT2 permet de considérer la conceptualisation « en jeu » sur un autre niveau du rapport des stagiaires aux situations, en lien avec une des propriétés des situations des métiers relationnels : la familiarité trompeuse avec des situations de la vie quotidienne.

f) Le prendre soin ou le « sens » de l'accompagnement éducatif

Dans cet entretien, la stagiaire prend l'initiative d'un épisode et formule sa requête ainsi à 4FT2 qui vient de la questionner sur les modalités d'accompagnement de la fin de mesure (152.S) « *bah ce qui serait, peut-être, j'aimerais* » (154 .S) « *revenir juste avant sur l'accompagnement parce que à partir du mois de septembre tout est calé, ..., la chambre en cité U... je pense..., parce qu'il y avait plus besoin forcément, mais on est resté sur un accompagnement en lien avec cette fragilité* ». 4FT2 accepte le zoom arrière. S décrit ce qu'elle nomme le travail psychologique et affirme tout l'intérêt à ce que 4FT2 ait insisté auprès d'elle par rapport à cet aspect du travail (161.S) « *ça a été important car on ne découvre pas les personnes au début,*

je crois que ça prend du temps ». Elle exprime après coup qu'elle serait peut-être passée « à côté » de la jeune fille, peut décrire les actes posés en situation mais est en difficultés pour les nommer. La qualification de ce travail s'effectue à deux voix dans l'épisode 7.

Entretien 4FT2 - Comment qualifier le sens de l'accompagnement éducatif ?	
Extrait 6. Épisode 7 (154-196).	
Thèse de la formatrice	Thèse de la stagiaire
162.4FT2 ça fait partie des objectifs du CESAJ, le lien , juste le travail éducatif non, <u>hein</u> ?	161. S ...c'était plus de l'accompagnement sur gérer ses dossiers, c'était vraiment des échanges euh, je sais pas comment le nommer <u>prendre soin</u> un petit peu d'elle, de faire attention comment elle allait
164.4FT2 dans travailler un peu la proximité pour aider à	163. S oui, oui, c'était ça oui
166. 4FT2 à s'installer	165. S pour <u>soutenir moralement</u> , soutenir voilà
168.4FT2 à s'installer mais pas que matériellement	167. S à <u>poser</u> les choses
170.4FT2 y a aussi cette installation psychique si on peut dire	169. S <u>voilà</u>
	171. S oui
	175 donc ça c'était intéressant quand même
4FT2 attire l'attention de S par le marqueur phatique <i>hein</i> ? Elle formule la qualification de l'accompagnement éducatif en généralisant la finalité du travail de lien, le relationnel et va se saisir de cet échange pour revenir à la situation concrète et pour développer plus encore l'explicitation.	

L'introduction faite par S à cet échange montre que « l'induction-recommandation » de 4FT2 de se situer en proximité de la jeune lors de la « transmission de la situation » a pris sens pour elle. Ce point a fait l'objet de discussion en co-explicitation. 4FT2 indique sa position d'emblée (30.4FT2-ex) « ...*et là elle a retenu ce qu'il me semblait le plus important c'est-à-dire la fragilité de la jeune et...l'absolue nécessité de prendre en compte tout ça dans l'accompagnement...elle s'était très bien débrouillée avec le cadre mais mon souci...l'essentiel pour moi c'était qu'elle prenne en compte la fragilité de cette gamine et que c'était ça qu'on devait porter* ».

Le « *on devait porter* » indique un principe tenu pour vrai de 4FT2 par rapport à l'activité professionnelle (30.4FT2-ex) « *quand, dans une situation d'accompagnement, l'utilisateur est fragile (grosse dépression, solitude), c'est important de ne pas lâcher* » et la présence de savoirs d'expérience déjà formalisés qu'elle mobilise dans cette situation-là. Il y a le cadre, donc la prescription (le droit *via* la mesure, l'administratif et la dimension matérielle) et les savoirs y afférents et il y a les aspects plus psychologiques et relationnels « *on savait très bien alors qu'elle allait se retrouver toute seule, que ça pouvait se casser la figure* ». Le « *on* » peut aussi s'analyser en termes de solidarisation de 4FT2 avec la stagiaire, ou le degré de l'effacement par rapport à elle ou encore un « *on* » transcendant, professionnel. Nous complétons la présentation de la médiation de 4FT2 au regard de cette même situation à propos du rapport de S à la jeune fille.

Synthèse

La question de la problématisation *in situ* est difficile pour les 2^{èmes} années en lien avec la complexité des situations, or elle contribue à la construction d'un savoir professionnel critique : l'établissement du diagnostic de situation. Les études de cas permettent de le comprendre à propos de la conceptualisation de la notion de « demande de l'utilisateur » et la compréhension du contenu de sa situation. Le concept de « demande » change en effet de signification selon la situation. La conceptualisation de la « demande » commence avec l'action en situation et donc en relation avec la construction d'autres concepts en fonction des invariants opératoires que sont les principes et/ ou propositions tenues pour vraies sur le réel comme « *il faut être accessible aux demandes des usagers sans préjugés* », parfois « *il faut élargir, aller au-delà de la demande et se mettre à la disposition de l'autre* », parfois « *on ne peut pas répondre à la demande* » et parfois encore « *ne pas répondre tout de suite et différer* ».

L'analyse révèle que les règles d'action, de prise d'informations sont la traduction de ces propositions de même que les inférences en situation. L'ensemble repose sur la mobilisation de savoirs prédicatifs. Les schèmes de médiation des formateurs montrent qu'ils opèrent sur plusieurs registres : le choix des situations (4FT2), la clarification de règles de prise d'information ou d'action, l'aide à la sélection des informations pertinentes et aux inférences, la formulation d'hypothèses différentes, la déconstruction de représentation, la réflexion sur l'intentionnalité (stagiaire et usager) et sur les valeurs et les normes. Les formateurs de terrain sont amenés à « agir » au niveau des réadaptations nécessaires pour les débutants sur différentes dimensions des schèmes au cours d'une interaction à propos d'une même situation en fonction du rapport du stagiaire à la situation mais aussi de l'interactivité qui se déploie.

Nous avons trouvé des propositions tenues pour vraies communes aux professionnels comme :

- « on ne fait pas le bonheur des gens malgré eux » ou « on propose une aide c'est le sujet qui s'en saisit », « il y a des choses qu'on ne peut pas faire à leur place » ;
- « il faut donner l'information aux gens pour qu'ils puissent choisir en connaissance de cause » ;
- « c'est important de situer ses limites à l'utilisateur dans l'intervention : une aide est ponctuelle » ou « le cadre de la mesure permet ou non ».

4.1.2. Le rapport des stagiaires à la relation à l'utilisateur

La centralité de la dimension relationnelle dans « le cœur de métier » dont nous avons rendu compte dans l'étape II de la recherche se trouve confirmée dans l'analyse des entretiens de tutorat. Le registre du rapport des stagiaires à la relation à l'utilisateur est l'objet de beaucoup

d'échanges dans tous les entretiens analysés. Plusieurs moments critiques relèvent de cette dimension de l'apprentissage qui peut prendre des formes différentes et porter sur aspects complémentaires entre eux. Cinq études de cas abordent les différentes manières des FT pour faire « avancer » les stagiaires sur cette dimension relationnelle valorisée dans la profession.

a) Engager le stagiaire dans l'analyse pour clarifier sa posture

Le formateur OFT1 ouvre l'entretien sur le plan relationnel par (1.OFT1) « *ben je t'écoute, alors* », invitant ainsi S à parler mais sans le lui demander directement, autrement dit de façon non menaçante, avec une stratégie de l'indirection conventionnelle (politesse négative) et par un connecteur temporel « alors » qui fait référence à la sollicitation « à chaud » de S. Cette manière de s'y prendre indique à S une position d'ouverture et d'engagement dans leur échange.

L'extrait suivant illustre l'enjeu pour OFT1 de « **tenir** » **simultanément prise d'autonomie et étayage dans la manière de gérer l'interactivité, pour produire ultérieurement du pouvoir d'agir en situation pour S avec les usagers.**

Les trois premiers épisodes sont consacrés à « faire que S explique plus » pour comprendre mieux, pour elle-même et pour permettre, aussi, la problématisation *in situ* pour OFT1 de la difficulté. La référence à l'herméneutique de Ricœur (1986) pour qui « il faut expliquer pour comprendre, et comprendre pour expliquer » est éclairante pour qualifier la démarche du formateur. Il mobilise plusieurs procédés pour engager S dans l'analyse : 1) il lui fait préciser les variables de la situation en recherchant les connaissances législatives afférentes ; 2) il écoute, acquiesce et encourage la présentation par S par des marqueurs phatiques et de régulation « *d'accord, hum, bah oui* » ; 3) il questionne sous un mode direct (7.OFT1) « *pourquoi on avait fait la demande à la CPAM ?* » ; 4) il décentre S du mimétisme dans lequel elle se présente au départ par rapport à sa position de formateur.

Entretien OFT1-S - Interagir en sujet en tant que FT pour que le stagiaire le fasse en situation avec l'utilisateur	
Extrait 7. Situé dans les épisodes 2 (14-56) et 3 (57-92).	
Épisode 2	
14. S alors c'est vrai que suite à ce premier entretien, <u>on</u> avait un peu échangé <u>nos</u> ...ce qu' <u>on</u> avait pu ressentir face à ce Mr. X	Dans l'épisode 2, S qui a initié l'épisode expose leur différence de point de vue (16) suite au début de l'intervention commune avec OFT1. Notamment le conflit d'interprétation sur la situation de l'utilisateur. L'usage des déictiques « on » et du « tu » témoigne qu'elle ne parle pas en son nom propre.
15. OFT1/tous les deux	
16. S tous les deux. Et euh...du coup <u>on</u> n'avait pas eu la <u>même vision</u> des choses.	OFT1 tente de la responsabiliser en (17).
17. OFT1 ouais on était sur un... ressenti différent	L'utilisateur est à distance pour S « <i>il, ce monsieur, c'est quelqu'un</i> ».
18. S /voilà...	
19.OFT1 par rapport à ce monsieur. plus tard dans le même épisode	
	S propose une interprétation différente en (26) que celle de OFT1 (27) explicitée en 37.

<p>26. S [...] Et donc <u>tu</u> avais aussi dit sur ce premier entretien, <u>tu</u> m'avais fait la remarque, <u>tu</u> me disais, c'est un <u>homme qui ne reprendra pas à travailler</u>.</p> <p>27.OFT1/ qui va avoir du mal à retravailler, ouais, ouais</p> <p>..... plus tard dans le même épisode</p> <p>37.OFT1/et que du coup entendant cet argument, la demande d'aide financière je l'ai prise en compte puisqu'effectivement, il y avait eu diminution des ressources mais ce que j'avais essayé de dire à ce monsieur c'est que ses demandes ne pouvaient pas être chroniques. Et que c'était à lui de constituer des ressources si tant est que le problème de santé est levé</p> <p>...</p> <p>42. S Voilà. Donc moi, j'ai évidemment pas du tout vu ça comme ça.</p> <p>..... Plus tard en épisode 3</p> <hr/> <p>60. S donc avec à l'esprit cette idée qu'il allait <u>être dans la demande</u> vu qu'il est venu déjà deux fois pour une aide financière</p> <p>61.OFT1 ouais</p> <p>62. S avec cette idée peut-être, qu'effectivement c'était quelqu'un qui ne voudrait pas reprendre son travail. Voilà, donc j'avais un peu ces idées en tête tout en me disant euh... bon on va voir ce qu'il veut et puis euh...</p> <p>63. OFT1 hum</p> <p>64. S pas de <u>suppositions</u></p> <p>65.OFT1 pas de préjugés pour autant</p>	<p>L'écart d'interprétation se manifeste par des oppositions dans le discours :</p> <table border="1" data-bbox="839 255 1361 689"> <thead> <tr> <th>OFT1</th> <th>S</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Ressenti différent</td> <td>Pas même vision des choses</td> </tr> <tr> <td>Avoir du mal à travailler</td> <td>Ne reprendra pas le travail</td> </tr> <tr> <td>Prise en compte de la demande</td> <td>Être dans la demande</td> </tr> <tr> <td>Sous conditions et pas chroniques</td> <td>Déjà venu 2 fois</td> </tr> <tr> <td>Voir problème de santé</td> <td>Ne veut pas reprendre le travail</td> </tr> <tr> <td>Préjugés pour autant</td> <td>Suppositions</td> </tr> </tbody> </table> <p>et traduit le fait que les inférences produites à partir des mêmes variables ne sont pas les mêmes. Dans ces 2 épisodes, OFT1 acquiesce écoute (beaucoup de marqueurs de régulation), questionne très directement S.</p> <p>Le « <i>pour autant</i> » indique une restriction qu'oppose OFT1 (65) aux propos.</p> <p>OFT1 alerte S de manière indirecte sur la question du jugement <i>a priori</i> (65) et indique ainsi une règle d'action sous tendue par un principe de métier « la demande de Mr. X est recevable, il le formule en (69. OFT1) « rester accessible à l'expression des demandes ».</p>	OFT1	S	Ressenti différent	Pas même vision des choses	Avoir du mal à travailler	Ne reprendra pas le travail	Prise en compte de la demande	Être dans la demande	Sous conditions et pas chroniques	Déjà venu 2 fois	Voir problème de santé	Ne veut pas reprendre le travail	Préjugés pour autant	Suppositions
OFT1	S														
Ressenti différent	Pas même vision des choses														
Avoir du mal à travailler	Ne reprendra pas le travail														
Prise en compte de la demande	Être dans la demande														
Sous conditions et pas chroniques	Déjà venu 2 fois														
Voir problème de santé	Ne veut pas reprendre le travail														
Préjugés pour autant	Suppositions														
<p>Schéma d'action de OFT1 : L'ouverture, l'accessibilité aux demandes des usagers : savoir professionnel fondé sur une valeur. Respecter et responsabiliser le stagiaire pour qu'il respecte l'utilisateur</p> <p>Buts : permettre à S de s'engager pour elle-même dans la réflexion et l'analyse de la situation, la décentrer de sa position en tant que FT et l'aider à se centrer sur la situation de l'utilisateur, pour pouvoir être dans une posture d'accueil de l'utilisateur.</p> <p>Règles d'action : il faut responsabiliser S dans sa parole, alerter si propos « de type jugeant », questionner tout en soutenant l'expression, assumer en tant que OFT1 sa propre parole (37)</p> <p>Inférences : OFT1 montre à S que sa représentation et compréhension de la situation l'entraînent dans une interprétation hâtive par rapport à la demande de Mr. X et il lui montre l'importance d'être dans une position d'ouverture par rapport aux usagers et une prise en compte de l'altérité.</p> <p>Principe de métier ASS : « <i>il faut rester accessible à l'expression des demandes</i> ».</p>															

L'étape de clarification est accompagnée dans les mêmes épisodes de la recherche par OFT1 de ce qui a été difficile pour la stagiaire. S a été déstabilisée par l'utilisateur qui sollicite de nouveau une aide financière : elle exprime sa difficulté à comprendre la situation de « demande » de l'utilisateur au regard de ce qu'elle a en tête par rapport à lui (62.S) « *il ne voudrait pas reprendre son travail* » puis (78.S) « *donc moi j'ai essayé de comprendre du coup ce qu'il avait fait de cet argent pour qu'il soit encore dans cette euh...* ». Malgré l'usage de connecteurs logiques de démonstration (alors, suite à, puisque, donc) la présentation du contenu par S est très

embrouillée. OFT1 tente de remettre de l'ordre dans la succession des événements par l'usage de connecteurs temporel ou spatial « *alors, là* », et de clarifier les informations que S transmet (83.OFT1) « *à ma connaissance c'était, c'est pour cela qu'il demandait* ». Il écoute beaucoup la stagiaire exprimer sa difficulté dont les marqueurs linguistiques sont les hésitations (88.S) « *et donc euh...donc là il m'a redonné...donc du coup on a dit que c'était* », les phrases qui ne se terminent pas « *on avait calculé euh...que ça devait combler ses 450, son, ...déficit. Donc* ».

La conceptualisation des situations (contenu et relation) opère par le passage du : 1) vécu au récit ; 2) du récit à la mise en intrigue ; 3) de l'intrigue à la généralisation éventuelle. Pour OFT1, cela commence par la recherche de l'imputation en « je » pour S du passage du « vécu » au récit, première condition en termes d'ouverture d'un espace de reconnaissance propice à l'apprentissage. Cela continue par le respect de la parole de S (ses hésitations, voire jugements) qui passe par le fait pour OFT1 de dire, d'alerter, de ne pas accepter le non-respect de l'autre mais sans juger à son tour, en soutenant et en ne lâchant pas.

Il est aussi question de respect et de responsabilité dans la prochaine étude de cas (2FT3) et de la tension possible entre un registre pragmatique et axiologique (valeurs) au niveau relationnel entre un stagiaire et un usager à partir de l'usage d'un dossier administratif.

b) Un palier dans l'apprentissage : la limite de l'application d'un principe d'action

L'extrait suivant montre comment 2FT3 accompagne S dans la construction de savoirs professionnels sur une dimension délicate du travail : comment faire vivre « en acte » la notion de sujet et le respect de la personne. La tension s'est jouée pour S sur le registre relationnel, en situation. La question des valeurs « en acte » est aussi très présente, de même que la question du rapport au « genre » professionnel (Clot, 1999). 2FT3 cherche tout d'abord à comprendre où se situent les difficultés exprimées sous forme d'auto-FTA(s) par S (74.S) « *elle m'a posé des questions par rapport à la tutelle, ça l'inquiétait beaucoup...j'avoue que là je ne l'ai pas, enfin j'ai l'impression de ne pas avoir trop assuré* », puis (78.S) « *bah je lui ai dit oui je pense, mais j'ai pas été très, très claire* ». À ce moment-là, S remet en scène l'interaction avec la personne. 2FT3 questionne S sur ce qui motive ses insatisfactions, valide les propos qu'elle a tenus devant la personne et assume la part qui lui revient (son absence) quand S précise (80.S) « *en plus je ne connaissais pas trop la situation, enfin je connaissais un peu* ».

2FT3 clarifie les points qui reposent sur la connaissance juridique d'une mesure de tutelle : connaissance qui a vacillé en situation (S « connaissait théoriquement » les effets d'une mesure de tutelle) et s'engage ensuite avec S dans l'analyse.

Entretien 2FT3-S - Protéger et restreindre la liberté

Extrait 8. Situé dans l'épisode 2 (63-103).

Épisode 2	
<p>...</p> <p>87.2FT3 même si elle est sous tutelle, ça la concerne, elle. Effectivement...comme elle est sous tutelle, il faudra que ça soit contresigné par la tutrice.</p> <p>88. S oui.</p> <p>89.2FT3 Mais ... en même temps quand tu es sous tutelle, le tuteur fait à la place de, mais en même temps tu ne peux pas la déposséder [la personne] parce que les gens ils gardent quand même une partie de leur libre-arbitre malgré tout voilà ! Après, tu es peut-être restée dans le flou pour lui dire parce que tu avais, alors, tu me dis si je me trompe, peur de la froisser, de la brusquer ou qu'elle se braque par rapport à ça ?</p> <p>90. S (rires) ouais !</p> <p>91.2FT3 et tu dis, ouh là, si je reste un petit peu en retrait, évasive, ça va mieux passer ?</p> <p>92. S (rire) oui, oui, c'est un peu ça, oui. Et puis après par contre quand je l'ai raccompagnée... <u>alors elle me dit ça, ça m'embête quand même parce que</u> je sais bien gérer mon argent toute seule, je dis bah oui enfin, <u>je n'ai pas trop su quoi répondre</u> à ce moment -là</p> <p>93. 2FT3 /oui c'était difficile de trouver un argument ?</p> <p>..... plus tard dans le même épisode</p> <p>96. S oui [...] et puis, ça m'a permis de réfléchir et <u>sur le coup j'ai rien dit</u>, et <u>j'ai réfléchi après</u>, enfin je me suis dit/</p> <p>97.2FT3 qu'est-ce que tu aurais pu lui dire ?</p> <p>98. S bah oui enfin que c'est elle [la tutrice] qui va gérer son argent mais..., <u>ah si ça je lui ai dit, qu'elles vont le faire ensemble</u></p> <p>99.2FT3 effectivement la loi dit que le tuteur gère pour, mais le tuteur explique et demande aux gens leur avis, même s'ils savent qu'ils ne doivent pas forcément en tenir compte...</p> <p>100. S oui</p> <p>101.2FT3 mais tu as bien fait, toi, tu lui as dit vous pourrez communiquer</p> <p>102. S oui</p> <p>103.2FT3 Donc ça, c'est important</p>	<p>2FT3 commence par dialectiser devant S le dilemme présent dans ces situations par rapport au contenu, elle généralise (87, 89) « effectivement (restriction de liberté) et en même temps (un libre-arbitre à préserver) sont les marqueurs linguistiques. Elle introduit la difficulté de la position à tenir du fait du paradoxe du principe même du cadre de la mesure. Tension entre registre pragmatique et registre axiologique en situation. Puis en fin de (89) et en (91), 2FT3 se centre sur S et sollicite directement sa « face en proposant une hypothèse de compréhension de la difficulté de S mais située sur la gestion de la relation à l'usager (peur, violence). Elle assortit sa proposition de modalisations (<i>peut-être, un petit peu</i>) et d'une demande de validation de S.</p> <p>2FT3 explicite la stratégie relationnelle de protection (sans la nommer) en introduisant un langage familial (ça va passer) qui réduit la tension présente.</p> <p>S(92) valide en partie seulement encore la proposition d'interprétation de 2FT3 « c'est un peu ça » et introduit une contre suggestion « <i>puis, après, par contre quand</i> » et s'adresse un auto-FTA « j'ai pas su ».</p> <p>2FT3 compense au niveau relationnel, reconnaît la difficulté, la nomme mais en la décentrant de la personne de S, en (93) « <i>c'était difficile de</i> ».</p> <p>S a validé la proposition de 2FT3 et se met à élaborer pour elle-même (96).</p> <p>2FT3 (97) ne donne pas conseil et cherche à faire élaborer les arguments en question en mobilisant S <i>qu'est-ce que tu</i>, le conditionnel atténue la menace de la question très directe.</p> <p>S (98) réfléchit dans l'entretien, se remémore ce qu'elle a dit et réalise après coup.</p> <p>2FT3 valide la proposition de S et puis en (101) valorise S, juge positivement ce qu'elle a fait et réaffirme (103) le Principe Tenu pour Vrai par rapport à la mesure de tutelle en conclusion de l'épisode, qui est conforme au principe de métier « donner l'information aux personnes sur leurs droits », ça a du sens.</p>
<p>Schéma d'action de 2FT3 : Faire comprendre la valeur d'usage d'un dossier. Le dossier « c'est sa vie à elle ! » même si « personne protégée ». Question de la reconnaissance de l'Autre. Valeur du métier. Protéger et respecter à travers l'usage d'un dossier en tant qu'instrument de l'activité ASS = savoir professionnel</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S de s'engager pour elle-même dans la réflexion et l'analyse de la situation, faire prendre conscience à S qu'il y a un dilemme dans cette classe de situations, comprendre ce qui s'est joué pour elle dans l'interaction avec l'usager sur le plan relationnel.</p>	

Règles d'action : pour permettre à S d'analyser ce qui s'est passé, il faut mieux comprendre et situer ce qui fait difficulté, faciliter l'expression de S sur ce qu'elle a éprouvé en situation, proposer plusieurs hypothèses de compréhension, généraliser, solliciter directement la réflexion de S par et pour elle-même en indiquant la direction, valoriser et soutenir sans apporter la réponse.

Inférences : 2FT3 montre à S comment elle peut se situer face au dilemme en situation (tension entre registre pragmatique et registre axiologique) et elle nomme pour S ce qu'elle pense pouvoir être le problème sous « forme de prêt de parole » « tu es peut-être restée dans le flou parce que ... »

Principe tenu pour vrai : « *donner l'information aux personnes sur leurs droits, ça a du sens* ».

L'épisode est conclu par 2FT3 mais S la sollicite pour poursuivre sa réflexion au niveau de l'interaction avec la personne elle-même et prend l'initiative de l'épisode suivant.

Entretien 2FT3-S - Prendre conscience de l'interaction et ne pas rester autocentrée (ASS)

Extrait n° 9. Situé dans l'épisode 3 (104-142).

Épisode 3	
<p>104. S / oui après je ne voyais pas ce que je pouvais dire d'autre, en fait donc je me suis posée la question après, qu'est-ce que <u>j'aurais pu dire</u> pour la rassurer ?</p> <p>104.2FT3 est-ce que tu l'as sentie euh... anxieuse après ton entretien ?</p> <p>106. S Bah, toujours par rapport à cette question oui, oui là je me suis dit <u>j'ai pas trop géré</u></p> <p>107.2FT3 Ceci dit, elle ne m'a pas sollicitée après</p> <p>108. S oui</p> <p>...</p> <p>111.2FT3 tu vois, je la vois demain avec sa tutrice, ... mais depuis elle n'a pas sollicité un nouveau rendez-vous pour dire j'aimerais avoir plus d'explication</p> <p>112. S Oui c'est sûr</p> <p>113. 2FT3 parce que Melle D elle m'a dit ça, je l'ai pas bien compris, tu vois ?</p> <p>114. S oui</p> <p>...</p> <p>117.2FT3 mais après chez toi ça fait un grand questionnement ?</p> <p>118. S oui</p> <p>121.2FT3 ce que je ne peux pas dire, comment je fais pour rassurer les gens ? Ou pas ?</p> <p>122. S / et comment elle va réagir et puis surtout je voyais bien qu'elle faisait des choses toute seule, et comme voilà je ne <u>connaissais pas très bien</u> la situation euh...<u>l'origine de la tutelle</u></p> <p>123.2FT3 oui</p> <p>124. S et tout ça moi j'ai trouvé que <u>j'avais moins de bagages</u>, enfin moins de connaissances pour argumenter en plus</p> <p>...</p> <p>129.2FT3 Voilà, moi, je connais bien la situation, et toi tu t'es retrouvée face à elle et il te manque des éléments</p> <p>130. S je connaissais des petites choses et euh en même/</p> <p>131.2FT3/ et en même temps avec ce que tu connaissais</p>	<p>S formule sa demande en termes pragmatique (104) en étant centrée sur elle-même « <i>qu'est-ce que j'aurais pu ?</i> ».</p> <p>2FT3 n'apporte pas de réponse et ouvre la réflexion par rapport à la personne.</p> <p>S revient à l'interaction et à son sentiment de malaise de n'avoir pas géré.</p> <p>2FT3 apporte une restriction à ce qu'énonce S (<i>ceci dit</i>) focalise sur la personne et ne rebondit pas par rapport à S elle-même, elle resitue l'enchaînement des rendez-vous et propose à S une interprétation différente de ce qui s'est joué dans l'interaction, les marqueurs phatiques (<i>tu vois</i>) sont là pour renforcer les énoncés, attirer l'attention de S sur ce qu'ils signifient. L'introduction de Melle est aussi une façon d'introduire une distance pour S/ situation.</p> <p>Les buts de 2FT3 et de S à ce moment-là de l'entretien ne sont pas les mêmes.</p> <p>2FT3 se centre sur S et son questionnement présent (117). 2FT3 le formule pour S en (121) sur un registre pragmatico-relationnel sur la question de la volonté de « réassurance » en introduisant un questionnement contrasté.</p> <p>S valide pour partie (122) ce que dit 2FT3, introduit sa peur de la réaction de la personne au regard du « ressenti » par elle en situation d'un manque de connaissances sur la situation (déjà formulé en épisode 2 en 80). S décrit son étonnement de voir la personne capable d' « agir » et en même temps de savoir qu'il y avait une mesure de tutelle.</p> <p>2FT3 valide (129) « voilà » l'interprétation de S je manquais de connaissances et de bagages / situation et valorise le travail effectué (plusieurs FFA(s) 133, 141) et de nouveau les marqueurs phatiques (<i>tu vois, hein</i>) 2FT3 démontre (<i>ceci dit,</i></p>

<p>132. S oui 133.2FT3 tu as pu l'accueillir ... 137.2FT3 et donc elle est... quand même, tu vois ! 138. S oui 141. 2FT3 elle a dû se dire, voilà, j'ai des informations puisqu'elle n'a pas re-sollicité de rendez-vous, voilà, hein, je te redis ça ! 142. S Oui, oui, oui... donc ça c'était Mme S et ...</p>	<p>mais depuis, parce que tu vois, donc finalement) sous une forme assertive voire injonctive « je te redis ça ».</p> <p>S valide (15 « oui » dans l'épisode).</p>
<p>Schéma d'action de 2FT3</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S de se dé-extirper de la situation vécue sur le registre relationnel et de son sentiment (partiel) d'incompétence, distinguer et clarifier ce qui est de l'ordre de l'insatisfaction en tant que professionnel et pouvoir se centrer sur ce que manifeste l'utilisateur d'une part et renforcer sa confiance en elle-même.</p> <p>Règles d'action : faciliter l'expression par « prêt de parole », apporter à S des hypothèses de compréhension différentes de ce qui s'est joué dans l'interaction, démontrer et insister sur ce qui a fonctionné (en donnant les indicateurs sur lesquels s'appuyer).</p> <p>Inférences : 2FT3 infère que S est encore aux prises avec un sentiment d'incompétence (partielle) alors qu'au niveau de la résolution de la situation c'est <i>ok</i>, pour elle.</p> <p>Le Principe Tenu pour Vrai de 2FT3 : « on fait avec ce que l'on a ».</p> <p>La proposition tenue pour vraie de 2FT3 : « on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ». (463.2FT3-ex)</p>	

Sur le registre du *face-work*, 2FT3 manifeste son souci de reconnaître S comme « capable » et, en le faisant à sa manière, une question se pose de la possibilité pour S d'exprimer ou plus exactement d'élucider ce qui fait difficulté pour elle plus subjectivement (narcissisme). Il n'y a pas, par exemple, de clarification en situation d'entretien sur les « bagages » qui ont manqué à S et sur ce que signifie et représente pour elle le « désir », le souhait de rassurer la personne dans cette situation. Cette manière de se situer en particulier dans cet extrait 9 fait l'objet d'une discussion en co-explicitation avec le chercheur. Cette insistance sur ce qui est bien, sur des procédés de renforcement de la confiance en soi, est associée par 2FT3 à son expérience de professeur, aux apports de sa formation d'ASS et de ceux de son travail en psychiatrie et elle repose sur une proposition qu'elle tient pour vraie énoncée en co-explicitation (463.2FT3-ex). Pour 2FT3, S a engagé la personne dans l'écriture et la signature de son dossier au nom du principe de métier, on ne dépossède pas les personnes de leur existence, donc de leur dossier ce qui est tout à fait « légitime » mais sans avoir pu mobiliser en situation le fait que la signature n'avait pas de valeur « légale » juridique : elle a fait un choix en situation qui peut se discuter sur le plan strictement pragmatique mais aussi sur le plan éthique (faut-il entretenir la personne dans une forme d'illusion ? Est-ce la reconnaître comme une personne ?). Dans sa prise de décision en situation c'est le registre satisfaction relationnelle et registre axiologique qui ont pris le pas sur celui de la résolution. Et en même temps, S en a pris conscience après coup. 2FT3

sait, elle, que la tutrice va contresigner et qu'il n'y a aucune conséquence dommageable dans cette situation. (73.2FT3-ex) « *Moi je dis que on peut toujours...enfin la plupart du temps, on peut récupérer les choses quand quelqu'un fait quelque chose...*⁷¹ *c'est des choses qu'on peut rattraper* ». Son expérience et sa connaissance de la situation lui permettent d'affirmer cela. Ce qu'elle n'a pas formulé à S en situation d'entretien. Nous revenons dans le chapitre suivant sur cette dimension particulièrement présente quand l'apprentissage au travail repose sur des situations qui concernent des humains. Le statut de « l'erreur » dans l'apprentissage se charge de tensions subjectives pour le stagiaire et interactivement pour le formateur qui l'accompagne. À la question du chercheur (74.2FT3-ex) « *est-ce qu'elle était à l'aise avec ça pour retourner voir la personne ?* », 2FT3 entreprend un mouvement (75. 2FT3) « *elle est retournée voir la personne pour se rassurer elle* » *c'est comme ça que je l'ai compris* », se situe sur un registre subjectif puis (77.2FT3-ex) « *pour se rassurer, aller voir la personne et lui expliquer mais aussi pour dire aussi je vous ai fait faire quelque chose que je n'aurais pas dû, mais tout va bien* » et (79.2FT3-ex) « *c'est comme ça que je le comprends maintenant* ». Le mouvement opère pour 2FT3 au niveau de la compréhension de la déstabilisation vécue qui s'est traduite dans la relation entre S et l'utilisateur mais qui se situe sur plusieurs registres subjectifs, pragmatiques et identitaires pour S. La réassurance subjective est liée avec la réassurance identitaire « professionnelle » au regard du contenu de la situation qui importe pour la stagiaire.

Cette étude de cas met en évidence la spécificité de la construction des schèmes pour un stagiaire du fait de l'imbrication étroite entre le registre relationnel avec l'utilisateur et celui du contenu de sa situation, d'une part et cette complexité des situations humaines où les conflits de buts et de valeurs se manifestent dès « l'usage d'un imprimé ou un dossier ». Tension que l'on trouve présente dans un autre entretien et un autre contexte.

c) « *Au-delà de la demande* » de l'utilisateur, aller chercher l'origine de la difficulté

Dans l'entretien (7FT1) relatif à une demande d'aide financière, 7FT1 recherche la conceptualisation de la situation de S sur le registre relationnel (S-utilisateur). En début d'épisode 8, 7FT1 propose une ouverture sur une piste de compréhension de la difficulté du ménage en introduisant une nouvelle hypothèse d'isolement de ce dernier. Dans l'échange qui suit, S se présente en difficultés par rapport au non-respect de règles d'action institutionnelles (dossier à échanger entre les CMS quand déménagement et suivi antérieur, accès au dossier CAF avant

⁷¹ La retranscription respecte les propos de 2FT3 qui ne finit pas sa phrase sur *le quelque chose de* « erroné ou pas adapté ? », ce qui se comprend plus tard dans la co-explicitation.

toute demande d'aide) ce qui interpelle 7FT1 qui doit revenir de nouveau aux règles de prise d'informations. L'extrait rend compte de la déstabilisation réciproque :

Entretien 7FT1-S - De la « demande » de l'usager au diagnostic professionnel de la situation	
Extrait 10. Situé dans l'épisode 8 (265-326).	
<p style="text-align: center;">Épisode 8</p> <p>285. 7FT1 [...] un élément important dans la relation, c'est comment ils en sont venus à solliciter notre centre ?</p> <p>286. S Ah, oui</p> <p>287. 7FT1 [...] ça donne des éléments sur la dynamique dans laquelle la personne vient. [...]</p> <p>288. S oui....</p> <p>291. 7FT1 j'ai envie de dire que tu ne maîtrises pas tout là. Ça veut dire que lui il sait comment ça fonctionne [...]</p> <p>295. 7FT1 peut-être qu'il a déjà eu des aides financières ? La première chose qu'on fait, on vérifie.</p> <p>296. S <u>D'accord.</u></p> <p>...</p> <p>302. <u>S Ben oui, pas commencer quelque chose qui n'a aucune chance d'aboutir !</u></p> <p>303. 7FT1 ben ; Oui donc je t'encourage, moi, à faire la demande du dossier et puis à rappeler le secrétariat CAF pour savoir si ce que tu as convenu avec Mr. A peut concrètement se réaliser.</p> <p>....</p> <p>309. 7FT1 [...] ouvrir un peu en fait sur ces champs là pour mieux comprendre dans quoi il est ce monsieur »</p> <p>311. 7FT1 c'est-à-dire qu'il te manque dans ton évaluation une part de contexte</p> <p>312. S Oui puis en 314. S ok</p> <p>315. 7FT1 Tu vois ? La complexité.</p> <p>316. S oui, oui, je vois.</p> <p>317. 7FT1 c'est bien que tu aies été confrontée à cette demande d'aide, ouais.</p> <p>318. S oui [...] parce que <u>ça</u> demande d'être sur cette facture là et puis <u>d'ouvrir des portes enfin</u> [...] y a plein de choses à analyser, quoi.</p>	<p>C'est un épisode <u>critique</u>. S a constitué un dossier d'aide sans avoir les informations institutionnelles suffisantes. 7FT1 pensait qu'elle disposait des procédures pour le faire et de leurs significations pour l'avancée des situations.</p> <p>C'est la première fois dans l'entretien ou elle produit une évaluation négative sur des éléments du diagnostic (291). Elle infère la position de l'usager « <i>ça veut dire que lui</i> ».</p> <p>7FT1 verbalise devant S de nouveau l'ensemble des procédures, les règles d'action, de prises d'informations, le « on » (295) renvoie au groupe professionnel et lui permet d'être moins impliquée dans cette injonction-rappel.</p> <p>C'est S qui formule la conclusion de cet échange attestant qu'elle perçoit, dans l'après coup l'intérêt de cette procédure. Elle acquiesce.</p> <p>7FT1 continue d'encourager S, de façon directe (303) (<i>je, moi</i>) et insiste.</p> <p>7FT1 met en évidence deux aspects présents dans la situation à la fois la nécessité pour S de se positionner par rapport à Mr. A pour mieux comprendre la situation tout en la valorisant.</p> <p>Elle insiste de nouveau (315) (<i>phatique, tu vois ?</i>).</p> <p>S exprime dans cet après coup un début de prise de conscience par rapport à cette dimension du diagnostic qui ne va pas encore jusqu'à une projection en « je » pour la suite.</p>
<p>Le schème d'action de 7FT1 : Savoir aller au-delà de la demande = ne pas « répondre » (tout de suite) et étudier = se positionner = savoir professionnel.</p> <p>Buts poursuivis : faire comprendre à S la nécessité de se positionner par rapport à l'usager, à la fois sur le respect des règles institutionnelles d'un point de vue pragmatique par rapport à la situation de Mr A (vérifier dossier, justificatifs pour ne pas s'engager sans succès dans une aide) et en restant « empathique », pour comprendre la situation de Mr. A en élargissant l'exploration des variables</p> <p>Règles d'action : dire et nommer le problème (291) encourager, réfléchir avec S en (se) posant une question (295), rappeler les règles et principes d'action</p> <p>Inférences : elle montre à S les liens entre la règle institutionnelle (vérifier le dossier CAF) et son intérêt par rapport aux buts poursuivis.</p>	

Il y a de l'implicite dans les échanges de la part de 7FT1 : elle encourage S à être à la fois positionnée fermement face à Mr. A (313.7FT1) « *administrativement t'as des connaissances que tu dois avoir sur ce qui s'est passé avant* » et être dans la valorisation « *valoriser cette pression qu'il a, d'y arriver malgré tout, c'est interroger mais vous n'avez que sur vous-même sur qui compter ? Est-ce que la famille vous soutient ? [...]* ». Comment comprendre cette manière de conseiller quasiment la nature de l'échange entre S et Mr. A? Ce conseil arrive, certes, après un moment de déstabilisation du fait d'une évaluation négative de 7FT1 mais qui a été formulée sous une forme de généralité et qui peut s'apparenter à une difficulté cognitive et/ou à un manque de connaissances procédurales et non pas à une difficulté relationnelle.

Ces implicites se lèvent en partie en co-explicitation. 7FT1 exprime le fait que S s'est trouvée en tension entre créer le lien avec l'utilisateur (accroche) et adopter la posture « vécue comme un contrôle » souvent par les débutants, autrement dit de demander des justificatifs des ressources et des charges, de vérifier certains éléments (CAF). Ce qui est difficile sur le plan identitaire et subjectif. Ceci au nom d'un principe de métier « faire confiance à l'utilisateur » que les débutants s'emploient à respecter à la lettre, avec la représentation que le fait de dire non à l'utilisateur ou l'interroger, ou questionner ce qu'il énonce peut « casser ou rompre » la relation.

C'est quelque chose qui n'est pas nommé ni travaillé en tant que tel dans l'entretien de tutorat. 7FT1 exprime en co-explicitation que c'est un point sur lequel elle aurait dû et voulu approfondir (459.7FT1-ex) « *oui et puis **aussi se voir dans l'action...se dire bon, là je vais accepter de faire différemment** parce que je sens bien que cette personne, si je pose pas ça, si on n'atteint pas enfin si on va pas vers sa demande ben...voilà le reste ne suivra pas, ne viendra pas* ». Toutes propositions qui requièrent de disposer des règles de contrôle et de régulation dans l'action elle-même. 7FT1 verbalise, à ce propos, une prise de conscience (558.7FT1-ex) « *je ne partage pas forcément mes interrogations* ». Elle ne partage pas son cheminement de pensée par rapport à la compréhension de la situation, il reste implicite. Elle précise (550.7FT1-ex) « *s'interroger avec la personne sur le mode de fonctionnement du ménage sur la difficulté, l'origine réelle de la difficulté, voilà c'est autre chose, enfin on est sur une première réponse à un budget déséquilibré, aux besoins vitaux voilà, et ce que j'essayais de transmettre à la stagiaire c'était ça, c'est-à-dire ça va bien au-delà de la demande...je lui lance cette perche...c'est pas si évident quoi...j'ai conscience de ça hein, après je le nomme pas forcément comme tel* ».

La conceptualisation de la « demande de l'utilisateur » est difficile pour le débutant. Ne pas répondre à l'utilisateur est une attitude « contre intuitive », par rapport à l'expérience quotidienne et même professionnelle. C'est la construction de schèmes de plus en plus complexes qui

permet cette adaptation et cette souplesse en situation à la fois sur le registre de la résolution et celui de la satisfaction. La formatrice de terrain accompagne cette construction en fonction de la stagiaire et de ce qu'elle est professionnellement.

d) Faire alliance avec la stagiaire : prêter sa voix pour qu'elle trouve sa voie

La conceptualisation sur le registre relationnel entre la stagiaire et l'utilisateur s'engage à partir de l'épisode 8, charnière de l'entretien (OFT1). Le FT a pris la mesure de l'incompréhension de S, il l'engage à travailler sur sa posture (377.OFT1) « *Alors après, il y a ta posture personnelle dans l'entretien. C'est là où ça te questionne* ». Il cherche à comprendre la nature du malaise éprouvé par S sur le plan relationnel avec l'utilisateur, la prise en compte des difficultés sur ce registre devient l'objet de la discussion :

Entretien OFT1-S - De la gestion technique de l'entretien...	
Extrait 11. Situé dans l'épisode 8 (377-491).	
<p style="text-align: center;">Épisode 8</p> <p>379 OFT1. ...Quelle a été ta posture ? Comment tu peux l'analyser ? Avec un peu de recul comment tu te vois en situation d'entretien ici ?</p> <p>380. S. comment ça ? dans quel sens ? (<i>Silence</i>) Bah. je sais pas si c'est à ça que tu penses mais je me suis ... bah, je trouve que <u>je n'ai pas été structurante</u>. <u>Ce qui m'a gênée</u> en fait, après l'entretien, je me suis sentie euh...j'étais un peu énervée ... et j'arrivais pas à savoir pourquoi.</p> <p>OFT1 hum</p> <p>...</p> <p>382 S. <u>j'ai pas su cadrer</u> l'entretien</p> <p>384 S. il était, je l'ai trouvé complètement <u>déstructuré</u></p> <p>385 FT. Difficultés à cadrer l'entretien</p> <p>386 S. Voilà et je trouve que fin...pour moi un positionnement professionnel, un ASS est quand même garant de <u>l'entretien et il doit le cadrer</u></p> <p>387 FT. Il est garant du cadre</p> <p>388 S. du cadre de l'entretien</p> <p>389 FT et pour autant, il y a des moments où <u>on</u> s'fait embarquer et <u>on</u> sort du cadre. Même euh... Le meilleur des professionnels, hein !</p> <p>390 S. <u>oui mais</u> là c'était vraiment euh... disons <u>que moi c'est ce que j'ai ressenti</u>.</p>	<p>OFT1 facilite l'expression du ressenti de son malaise par un questionnement ouvert en (379) mais toujours direct.</p> <p>S (386) exprime la difficulté au niveau de la gestion technique de l'entretien (cadre, structure) et de sa gêne personnelle avec de nombreux marqueurs de son malaise (trébuchements, hésitations), des autos-FTA(s) (380, 382, 384).</p> <p>OFT1 déploie des stratégies relationnelles pour compenser le jugement négatif qu'elle a d'elle-même en modalisant (385, 387) ou en s'enrôlant avec elle en 389.</p> <p>OFT1 apporte une restriction (<i>et pour autant</i>) (389) le déictique « on » fait référence au « nous » du groupe des professionnels, et son usage tend à rééquilibrer le rapport des places. Le « on » est aussi « le toi et moi » et représente une stratégie conversationnelle de rapprochement (axe horizontal de proximité) avec la stagiaire. S perçoit l'intention mais (re)-marque la distance « <i>mais moi</i> », et indique ainsi qu'elle a besoin de poursuivre par rapport à elle-même.</p>

La manière qu'a OFT1 de s'y prendre en développant cette stratégie relationnelle n'atteint pas son but à ce moment-là. L'épisode se poursuit :

Entretien OFT1-S - Ne pas lâcher et savoir ce qui fait problème pour S	
Extrait 12. Situé dans l'épisode 8 (377-491).	
<p>394 S. <u>Mais moi</u> c'est vrai, j'ai trouvé que c'était pas structuré, <u>que j'ai eu du mal</u> à...le canaliser si je peux dire. Dès que je lui donnais un élément de réponse <u>j'pouvais pas</u></p>	<p>S est dans des jugements négatifs par rapport à elle-même (auto FTA(s) 394, 396), et dans des FTA(s) à l'encontre de l'utilisateur (394).</p>

<p>aller jusqu'au bout que ...<u>il parlait dans ses</u> ... dans ses propos quoi. <u>Il me laissait pas finir et moi je m'suis sentie complètement dépassée</u>, débordée sur cet entretien.</p> <p>395.0FT1 C'est pourtant possible de dire à quelqu'un écoutez laissez, permettez que je termine ma phrase pour que vous ayez une information correcte... on peut faire ça ?</p> <p>396.S oui, <u>oui mais</u> ... mais ouais Mais c'est vrai que là <u>il avait un accent du coup je comprenais un mot sur quatre</u></p> <p>397 d'accord bon ça !</p> <p>...</p> <p>399.0FT1 est-ce-que c'est les difficultés à cadrer l'entretien qui sont sources de ton agacement ?</p> <p>400. S <u>oui</u>.</p> <p>401.0FT1 et du coup cet agacement ben on le retrouve dans la relation à l'utilisateur ?</p> <p>402. S bah là <u>j'ai pas été</u>, il y a un seul moment où je me sentie euh agacée mais où je l'ai montré.</p> <p>403.0FT1 ouais.</p> <p>Après ces échanges, S va rejouer la « scène » de l'entretien en reprenant à haute voix ce qu'elle avait dans la tête « <i>il s'fout de moi</i> » « <i>je m'disais calmes toi !</i> »</p>	<p>0FT1 lui propose sous forme interrogative un moyen concret dans la gestion technique de l'entretien.</p> <p>S acquiesce et manifeste ensuite son désaccord.</p> <p>0FT1 propose sous une forme interrogative directe une hypothèse de compréhension du malaise de S en mettant en lien la difficulté de gestion de l'entretien et les affects ressentis. La notion d'agacement.</p> <p>Elle acquiesce à la proposition et il nomme de manière indirecte ce qui fait malaise pour elle « cet agacement on le... »</p> <p>On est à plus de la ½ de l'entretien, S est encore pour partie dans la situation.</p>
<p>Schéma d'action de 0FT1 : savoir ce qui fait problème pour la stagiaire = faire alliance</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S de sortir de son malaise et de comprendre ce qui s'est joué dans l'interaction avec Mr. X sur le plan relationnel.</p> <p>Règle d'action : pour permettre à S d'analyser ce qui s'est passé, il faut mieux comprendre et situer ce qui fait problème : proposer plusieurs hypothèses (395, 399) par inférences et récuser les arguments qui font écran (397), ne pas juger.</p> <p>Inférences : 0FT1 montre à S comment elle pourrait gérer techniquement l'entretien et il nomme pour elle ce qu'il pense pouvoir être le problème sous « forme de prêt de parole » (399).</p> <p>Principe tenu pour vrai 0FT1 : savoir ce qui fait problème pour la stagiaire et non pas ce qu'on aurait fait à sa place ».</p>	

Le terme « alliance » est utilisé en co-explicitation par 0FT1 pour qualifier son engagement dans la relation avec S (1027.0FT1-ex) « *savoir ce qui fait problème pour la stagiaire et non pas ce qu'on aurait fait à sa place* ». Nous retenons la notion d'engagement dans le sens où il s'agit pour le formateur de contribuer à ce que la stagiaire comprenne par et pour elle-même la situation et parvienne à la problématiser en intégrant sa propre implication. Pour y parvenir, 0FT1 favorise l'expression de ce que S a éprouvé en situation, lui permet de verbaliser ses affects et s'engage avec elle dans la compréhension de ce qui les a fait émerger, sous une forme très respectueuse par rapport à sa « face », sans juger ni porter conseil.

e) « Prendre soin de l'autre » : une prise de risque en apprentissage

Dans cette étude de cas qui concerne l'entretien 4FT2, et l'accompagnement éducatif réalisé auprès d'une jeune fille, la formatrice a « recommandé » à la stagiaire de s'engager en proximité relationnelle avec cette jeune. L'extrait montre que la proximité à l'autre requiert d'être

conceptualisée professionnellement tant dans son contenu que dans son actualisation (actes, paroles, attitudes).

<p>Entretien 4FT2-S - Proximité dans l'accompagnement et le risque de « trop » d'investissement éducatif</p> <p>Extrait n°13. Situé dans les épisodes 7 (154-196).</p>	
<p>Épisode 7</p>	
<p>179. 4FT2 quels outils t'as pu utiliser ?</p> <p>180. S la première fois ça a été d'aller voir où elle habitait, elle était un peu effrayée par des conditions de vie qu'étaient nouvelles (douche collective) ... j'ai eu le souci de relativiser en l'assimilant aux autres étudiants, elle était comme les autres et c'est pas parce qu'elle relevait de l'ASE ... <u>Et je lui ai dit que nous aussi quand on a démarré dans la vie on n'avait que des petits trucs.</u></p> <p>...</p> <p>185. 4FT2 donc du coup tu t'es mis un petit peu dans une certaine proximité avec elle ?</p> <p>186. S <u>oui</u></p> <p>187. 4FT2 hein ?</p> <p>188. 4FT2 <u>je crois qu'il y a eu ça</u></p> <p>189. S tu allais, tu allais à la FNAC avec elle ?</p> <p>190. S <u>oui</u>.</p> <p>191. 4FT2 tu allais chercher des vêtements, 'fin il y a eu différentes choses ?</p> <p>192. S ouais</p> <p>193. 4FT2 qui ont permis de créer un lien euh qui sortait peut-être de l'éducatif, non ?</p> <p>194. S <u>ouais qui sort oui euh moi je ne le vois pas vraiment comme ça</u> parce que quand je vais chercher des bouquins, je <u>crois quand même</u> que c'est dans l'éducatif... je me dis que les jeunes qui ont pas eu de parents qui les ont ouvert à la lecture... <u>tout ça je pense que c'est de l'éducatif</u> parce que par contre je m'en saisisais quand elle disait je patauge dans telle matière je lui disais tiens y a des livres... alors ça se faisait dans une relation de proximité, quand on y allait... on pouvait être deux amies qui se promenaient dans les magasins et tout et <u>effectivement mais pour moi j'étais complètement</u> dans mon rôle d'éducatrice.</p>	<p>4FT2 questionne sur un mode direct.</p> <p>S s'engage dans la réflexion, met en relation les éléments de la situation et va décrire le contenu des échanges avec la jeune qui ont porté sur ses conditions de vie.</p> <p>4FT2 qualifie ensuite ce qu'elle nomme la proximité, insiste par un marqueur phatique (187).</p> <p>S semble hésiter (le croire renvoie à la probabilité sans pouvoir en avoir la certitude, au doute).</p> <p>4FT2 revient sur les actes concrets posés (189, 191) en situation auprès de la jeune fille.</p> <p>4FT2 cherche à comprendre quel sens S attribue à ces actes elle introduit (193) en modalisant par un peut-être le risque de sortir du rôle professionnel (limite).</p> <p>S prend position et peut affirmer avoir la conviction d'être dans son rôle malgré l'apparence de relation amicale, les adverbes (vraiment, effectivement, complètement) renforcent l'énonciation de S. Elle reste sur le visible « technique » des actes en question, sur le sens (direction fonctionnelle) pour elle.</p>
<p>Schéma de 4FT2 : Faire prendre conscience des limites que peut poser un cadre d'intervention au regard d'une situation singulière au professionnel.</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S de qualifier le travail éducatif sur la dimension relationnelle et chercher à en comprendre le sens pour elle, professionnaliser des actes du quotidien.</p> <p>Règles d'action : 4FT2 questionne directement pour amener S à formuler la réflexion qu'elle attend, suggère elle-même le risque présent.</p> <p>Inférence : 4FT2 montre à S que les actes du quotidien (faire des courses, acheter des livres) posés dans l'accompagnement sont à la frontière du personnel et du professionnel</p>	

Ce premier palier dans la conceptualisation se prolonge à l'initiative de 4FT2 qui ne se satisfait pas de la réponse de S et oriente la réflexion sur l'implication personnelle dans cette proximité.

Entretien 4FT2-S - La proximité dans la relation éducative

Extrait n°14. Situé dans les épisodes 8 (197-218) et 9 (219-234)

Épisode 8

197. 4FT2 /et tu t'es sentie à ta place tout le temps ?

198. S ha, ha oui je pense hein ! Parce que même quand on allait manger ensemble le midi, donc oui on était dans une relation de proximité euh voilà de confiance et tout mais... c'est des moments où je pouvais l'interpeller parce qu'elle se disait moche ...

199.4FT2 mmh, mmh

200. S on reparlait de tout ça... de ce qu'elle disait de son corps ... des habits, du régime qu'elle voulait faire mais elle dit que ce sera pour plus tard... et du coup c'est de se saisir de ça pour dire on peut quand même bien s'habiller même si on est rond... et que ça ne demande pas forcément beaucoup d'argent

201.4FT2 **qu'est-ce –que tu avais envie de lui transmettre** à ce moment-là, donc tu avais envie de lui transmettre des valeurs mais qui pouvaient être propres, **peut-être** qu'une autre éducatrice euh ou un homme n'aurait pas fait la même chose, **qu'est ce qui se passait à ce moment-là pour toi ?**

202.S ha mais je ... ce qui se passait pour moi je crois que c'est je suis déjà mère et je ressens que I n'a pas eu de parents qui ont pris soin d'elle, y a eu une famille d'accueil qui a pris soin mais voilà elle est seule... , et pour moi à 19 ans, parce que j'ai des enfants de cet âge...on a encore besoin d'être accompagné et qu'on doit transmettre des valeurs, alors c'est les miennes j'en suis consciente mais elles me paraissaient être humanisantes et donner assez de repères à mes jeunes

203.4FT2/**I en tous les cas** s'en est saisie apparemment

204. S oui voilà donc je pars du principe qu'on se construit toujours par rapport aux personnes qu'on rencontre à un moment donné ... et je crois que j'ai en face quelqu'un qui est capable de me dire tes valeurs m'intéressent, ou pas

205.4FT2 mmh, mmh

206. S donc oui je crois que je suis consciente que j'avais un petit côté maternant avec I

207.4FT2 / **mais bon**

208. S/ je pense

209.4FT2 /**ça, c'est important de**

210. S je pense

211.4FT2 **d'en avoir conscience**

212. S oui

213.4FT2 parce que des fois les jeunes qu'on accompagne peuvent en avoir **besoin** à un moment donné...

215.4FT2 Et puis après **dire stop ben c'est bon t'as**

216. S voilà ouais.

217.4FT2 et c'est ce qui va se passer...on sent bien qu'elle appelle moins, que vous êtes moins en lien pour l'instant ?

4FT2 questionne S sur un mode direct, elle cherche à comprendre et à évaluer le degré de d'implication personnelle de S dans la relation avec la jeune, et le « vécu », les résonnances éventuelles (*le ressenti*).

S s'engage dans la réflexion, met en relation les éléments de la situation et décrit le contenu des échanges avec la jeune qui ont porté sur sa personne son image, le rapport à son corps (registre de l'intimité) (198, 200), introduit la notion de confiance.

4FT2 (201) questionne de nouveau S très directement et se centre sur elle, et introduit un questionnement avec modalisateur (*peut-être*) la notion de valeurs en lien avec différents statuts et rôles personnels (introduit la notion de genre féminin/masculin), professionnel.

Elle cherche l'explicitation de S par remémoration (imparfait) et en l'impliquant.

S s'engage dans l'échange et fait référence à ses valeurs personnelles en tant que mère et un certain nombre de principes qu'elle tient pour vrais en (202) dans sa propre vie et qu'elle transfère à la situation professionnelle. Elle fait aussi référence à la notion de valeurs « *humanisantes* » en référence à ses enfants.

4FT2 réintroduit la situation de la jeune et conforte S dans ce qu'elle a fait.

S énonce (204) une proposition qu'elle tient pour vraie qui organise son activité et un principe qui en découle « *il faut respecter le libre arbitre de l'usager* » (exemple du régime qu'elle développe).

S en 206, exprime la prise de conscience opérée de la nature de sa relation.

4FT2 se positionne le « **mais, bon** » indique une alerte par le marqueur d'opposition, puis valide la proposition de S et affirme un principe d'action (209, 211) en généralisant à d'autres situations professionnelles (213).

S acquiesce et valide.

4FT2 cherche ensuite à valider auprès de S.

Schéma d'action de 4FT2 : Faire prendre conscience de son implication personnelle, de ses valeurs dans la relation à l'autre = savoir professionnel

Buts poursuivis : faire conceptualiser « après coup », l'importance de « pragmatiser » des principes d'action qui relèvent soit du registre quotidien personnel, soit du métier, faire comprendre ce qui a réussi.

Règles d'action : pour amener S sur ce registre, 4FT2 questionne directement sans induire la réponse mais en indiquant la direction de la réflexion, insiste et se met à distance de S (toi), généralise et affirme le principe et la règle d'action de l'ajustement nécessaire en situation fondés sur un **schéma d'action qui organise son activité** d'accompagnement de jeunes en fragilité à l'ASE et un invariant opératoire « **la proximité relationnelle doit se doser en situation** : le degré de proximité dans la relation à un jeune de l'ASE s'apprécie au regard de ses besoins à lui » sa **nécessité, donc d'un diagnostic professionnel.**

Inférences : 4FT2 montre à S les limites d'une relation « maternante » par rapport à la notion d'autonomie et celle de « séparation du fait de la fin de mesure (pas nommée en tant que telle)

On retrouve le concept de « nécessité » dans un tout autre contexte et en lien avec celui de proximité. Lors de la co-explicitation 4FT2 prend conscience que son activité dans cet entretien est organisée par un but principal (26.4FT2-ex) « *mon souci c'était de baliser cet accompagnement parce que le support de proximité, ça pouvait être un danger, ça pouvait très vite dérapier et que ça a bien fonctionné dans cette..., voilà* ». Deux dimensions principales sont étroitement imbriquées : comment rester dans une relation professionnelle quand on risque des moyens d'action par rapport auxquels il n'existe pas de référence professionnelle, hormis des principes très généraux d'action, et qu'ils reposent principalement sur la personne du professionnel en l'occurrence, la stagiaire qui doit construire ses règles d'action en situation. Ce que 4FT2 formule (34.4FT2-ex) « *comment on peut être dans l'éducatif en utilisant des supports qui ne sont pas du tout habituels et qui... sont pas forcément théoriques qu'on ne retrouve pas dans les livres* ».

Cette dimension professionnelle se redouble d'une dimension plus « formative » par rapport à la stagiaire qui se comprend dans le collectif de co-explicitation. L'insistance de 4FT2 sur le cadre et les limites, pointée par les pairs est l'objet d'une controverse professionnelle : laquelle permet à 4FT2 d'explicitier progressivement (523 puis 535.4FT2-ex) « *fin moi, là maintenant que j'y pense dans ce que j'avais envie de lui transmettre c'est que je l'avais peut-être un peu mise en situation insécurisante... Parce que cette stagiaire, elle était particulièrement émotive...et j'avais peur que ça puisse dérapier et donc je me rends compte que j'ai dû lui rappeler le cadre pour qu'elle s'y accroche régulièrement* ». De fait, 4FT2 et S avaient évalué conjointement que le travail sur les limites professionnelles dans la relation était important. Cette stagiaire était « spontanément dans une grande proximité relationnelle ». 4FT2 a pensé qu'elle pouvait se situer dans ce type de travail et précise que ses indicateurs reposent sur l'observation de la stagiaire et son ouverture dans leurs échanges.

Cette question de l'engagement de 4FT2 sur ce registre intersubjectif auprès d'un stagiaire et en particulier l'insistance du questionnement sur le « *ressenti* » a fait l'objet de discussion dans le collectif, à l'initiative de l'un des pairs relayé par le chercheur. Elle a aussi été présente dans la co-explicitation avec 7FT1, traduisant s'il en était besoin à la fois la place de ce registre dans l'activité et l'attention portée par les formateurs à la personne des stagiaires.

Synthèse

Les schèmes de médiation montrent comment les formateurs accompagnent la conceptualisation de cette dimension du rapport des stagiaires à la relation aux usagers. Les FT agissent, là encore, sur des registres différents en fonction des situations et des stagiaires : sur un registre très pragmatique de gestion de la conduite d'un entretien (0FT1, 7FT1), sur la question de l'engagement-retenu dans la relation : entre le « trop » et le risque de l'envahissement de l'utilisateur (4FT2) et le « trop peu » d'une investigation « technique » d'une demande (7FT1), sur l'impact des émotions, des affects ou des normes dans la relation à l'autre (0FT4, 0FT1, 2FT3, 4FT2, 7FT1).

Des invariants communs aux professionnels sont aussi présents sur ce registre :

- « quand on accompagne en proximité, il faut des balises car ça peut vite déraiser » ;
- « quand tu es embrouillé, il faut te décaler et se décaler en présence de l'utilisateur, ce n'est pas si simple », ou « quand tu te sens impuissante, il faut arrêter et passer le relais » ;
- « il faut respecter les choix de vie de l'utilisateur », « il faut prendre conscience de ses valeurs et les mettre au travail », on travaille avec des affects, des émotions il faut en être conscient, pour autant on n'a pas à juger les gens ».

Synthèse générale

Le rapport des stagiaires au contenu des situations est dialectiquement lié dans leur activité à leur rapport à l'utilisateur lui-même. Les co-explicitations ont permis la discussion sur les limites d'un principe tenu pour vrai « faire focaliser un stagiaire sur le relationnel et pas sur les dispositifs » en 2^{ème} année (pour 0FT1 partiellement, 7FT1, 2FT3). Ce principe a été, par ailleurs, souvent exprimé dans les entretiens de l'étape II. Les études de cas montrent que ces deux dimensions sont liées et que le manque de savoirs techniques, procéduraux peut entraver le registre relationnel, la compréhension et donc le diagnostic de situation. Il peut, de plus, renforcer un manque de confiance en soi, *in situ* pour le stagiaire. Deux études de cas (0FT1, 2FT3) montrent aussi que, bien que disposant parfois des connaissances *ad hoc* enseignées, des stagiaires ne les mobilisent pas soit en raison d'un enjeu intersubjectif (2FT3) ou relationnel (0FT1) avec l'utilisateur. L'analyse et l'identification des schèmes de médiation montrent à plusieurs reprises que la focalisation sur ce que nous nommons le « relationnel hors sol »,

présentée comme un enjeu de formation vient parfois percuter l'enjeu pragmatique de l'entretien présent pour l'usager qui souhaite que sa situation « avance ». D'autre part, dire à l'autre « je ne sais pas où je ne peux rien pour vous » relève d'une position professionnelle experte, coûteuse sur le plan subjectif et identitaire pour des stagiaires en construction de leur professionnalité et portés par le souci « d'agir bien » et par des valeurs humanistes.

Une proposition tenue pour vraie est transverse aux cinq professionnels et porte sur le fait que « *l'on ne fait pas le bonheur des gens malgré eux* » et « *qu'il y a des limites à l'intervention professionnelle* » (institution, dispositif, limites de compétences, usager lui-même). Faire l'apprentissage de devoir se situer par rapport à ces limites en 2^{ème} année lors de ce passage « de l'autre côté du miroir » du processus de professionnalisation décrit en sociologie interactionniste, provoqué par le « choc du réel », est subjectivement difficile à vivre.

4.2. Le rapport des stagiaires à eux-mêmes

Deux registres sont repérables : 1) la transformation du rapport que le sujet entretient avec la situation et 2) la transformation qui porte davantage sur le sujet -stagiaire lui-même, les deux registres étant liés pour et dans l'activité.

4.2.1. *L'image de soi, la conscience de soi, la confiance en soi*

Pour entrer dans la parole de l'usager, il faut se décentrer de soi et se centrer sur sa situation à lui. Pour pouvoir se décentrer de « soi », il faut se connaître « soi ». C'est une dimension sur laquelle tous les formateurs dont nous avons analysé l'activité sont d'accord. Leurs manières de l'envisager auprès des stagiaires présentent cependant des variantes que nous présentons au travers d'études de cas extraites des entretiens.

a) *L'étude du budget d'un autre : se connaître soi, connaître son rapport à l'argent*

7FT1 choisit plusieurs modes de guidage pour étayer l'apprentissage sur ce registre dont un, en épisode 4, que l'on peut qualifier de « partage d'expérience » professionnelle et personnelle sur les différents rapports à l'argent (dans le métier, le sien par rapport à sa famille quand elle aussi avait de jeunes enfants). Ce mode représente à la fois une forme de généralisation par rapport à la situation de Mr. A et une extrême singularisation (sa situation personnelle) : c'est un moyen mobilisé dans cet entretien par rapport à un principe tenu pour vrai (908.7FT1-ex) « *il faut se connaître soi* ». Elle sollicite dans l'entretien la stagiaire sur ce registre (179.7FT1) « *et toi, tu te bases sur quoi ?* ». S rallie la proposition de FT formellement (186. S) « *oui c'est subjectif* » mais sans s'exposer sur son propre rapport à l'argent et à son budget. 7FT1 abandonne par rapport à ce point. Elle revient en co-explicitation sur ce mode (parler de soi) dont elle a pris conscience dans cet accompagnement qu'il n'atteignait pas son but.

7FT1 introduit un autre mode en épisode 6. Elle recherche les anticipations prévues en sollicitant de nouveau « *le ressenti*⁷² face à cette situation » de la stagiaire. Celle-ci fait une proposition sur la dimension relationnelle (220.S) « *je crois qu'il y a eu accroche*⁷³ », et exprime dans la même intervention, sans la nommer, la confiance qu'elle interprète de la part de l'utilisateur à son égard « *il m'a dit quelque chose qu'il ne doit pas montrer à forcément* ». S reste centrée sur la relation à établir avec Mr. A. La tentative d'avoir accès au *ressenti* de la stagiaire tourne court car comme à plusieurs reprises dans cet entretien de tutorat, 7FT1 réagit au contenu des informations apportées et attire l'attention de S sur le fait qu'il y a un risque potentiel par rapport à la situation (risque de désaffiliation //travail de Mr. A) que S n'a pas perçu. Leurs buts sont différents. Sur le registre du rapport de la stagiaire à elle-même, il est difficile de percevoir l'impact des modes de guidage de 7FT1 : S acquiesce et écoute beaucoup. La verticalité sur le plan de la relation qui a insatisfaite 7FT1 à la lecture des traces (8.7FT1-ex) « *je m'interroge sur la place que je laisse à la stagiaire* » traduit plus globalement une « énigme » présente, au moment de l'entretien face à cette stagiaire qui ne donnait pas accès à son « *ressenti* ». La discussion en co-explicitation et la mise en évidence de l'ensemble des enjeux présents dans l'entretien a favorisé un mouvement de conceptualisation. Le principe d'action qui guide l'activité « il faut **se voir** dans l'action » est orienté par un invariant du sujet qui la caractérise et colore son activité. « ***Il faut s'ouvrir à soi pour pouvoir s'ouvrir aux autres*** ». En co-explicitation, le mouvement de conceptualisation se traduit depuis le constat (341.7FT1-ex) « *je m'évertue à lui tirer les vers du nez* », à (78.7FT1-ex) « *les émotions, voilà est ce que ça la touche ? J'essaye d'ouvrir la parole sur soi, quand je vois que c'est compliqué pour la stagiaire en parlant de moi* » puis (80.7FT1-ex) « *ça ne marche pas toujours, c'est à double tranchant ça peut fermer* ».

La prise de conscience repose pour 7FT1 sur le fait que cet invariant « puissant » organise son activité d'ASS et de formatrice « il faut pouvoir exprimer son ressenti (i.e. ses émotions) » et qu'il peut être contreproductif pour l'apprentissage auprès de certains stagiaires.

b) L'impact des affects dans la relation à l'utilisateur

La conscience de soi est aussi abordée mais d'une autre manière par 0FT1 qui questionne dans l'entretien les moyens qui permettent en situation de ne pas projeter sur l'utilisateur ses affects, sur

⁷² Nous revenons sur ce « concept pragmatique ou pragmatisé » de *ressenti*. Il est en effet présent pour tous les professionnels, mais revêt des zones de signification partagées pour partie seulement.

⁷³ Le terme « *d'accroche* » de 7 FT1 et de cette stagiaire recouvre partiellement celui d'affiliation à la personne.

le registre émotionnel. Il recherche alors la proximité relationnelle avec S par l'usage d'un « on » équivalent à « toi et moi » renforcé par l'adoption d'un langage familier de sa part (413.OFT1) « *qu'est-ce qu'on peut ...mais que nous on est en train de se dire je merde complètement* » car le thème en lui-même peut être menaçant pour la face de S. Les premières réponses de S font l'objet d'une discussion.

Entretien OFT1-S - Faire prendre conscience de l'impact des affects dans la relation à l'usager	
Extrait 15. Situé dans l'épisode 8 (377-491).	
Épisode 8	
416. S Bah, pff...moi j'pense c'est reprendre un peu l'entretien quoi. <u>Dire stop on va reprendre</u> et puis...fin ...moi	OFT1 s'oppose à S, la confronte de manière interrogative d'abord et s'enrôle avec elle (417) pour l'engager à réfléchir aux moyens qui permettent en situation de ne pas projeter sur l'usager les affects.
417. OFT1 est-ce qu'on est en capacités pour l'reprendre quand on est dans un état d'agacement tel ?	S minimise (418) et OFT1 ne comprend pas la compréhension première de S qui manifeste (420) la tension qui est la sienne (<i>lui en vouloir - c'est moi qui pédale</i>).
418. S Bah..., <u>j'étais pas dans un état d'agacement</u> au point de le taper, de faire sentir de la violence (rires)	
419. OFT1 non, non, je dis pas, j'parle pas de violence.	
420. S non, <u>non, mais</u> ...bon. <u>Mais non mais là je pouvais pas lui en vouloir</u> à lui parce que c'était moi qui, qui ...pédalait quoi donc j'allais pas... [...]	OFT1 se démarque de S, manifeste son désaccord de manière assertive et insiste (421, 423) affirme des savoirs d'expérience (427, 429, 439).
421.OFT1 Non, non, mais c'est pas c'était pas le sens de ma question.	Son argumentation est démonstrative et assertive comme dans l'épisode 7 ; il fait réfléchir aux valeurs professionnelles et principes d'action qui en découlent en généralisant à d'autres situations.
422. S à vrai dire...	L'inter synchronisation interactionnelle se manifeste par l'échange de type symétrique avec celui de S précédemment « <i>quand tu sens...ça peut m'arriver aussi...</i> » avec mimétisme dans le langage, dans le fait afin de démontrer à S comment on peut s'y prendre.
423.OFT1 c'est pas le sens de ma question, c'est pas euh... c'est pas je lui en veux je lui en veux pas, c'est pas du tout ça	
424. S non, non	
425.OFT1 quand tu sens que tu euh... ça peut m'arriver aussi en tant que professionnel, quand tu sens que ça dérape, que tu maîtrises plus rien ?	
426. S <u>on souffle un bon coup et on reprend</u> (petit rire) l'entretien en l'cadrant	Moment critique de l'entretien à la fois où des rires nombreux apparaissent et où s'expriment des désaccords. La tension présente pour S :1) son désir d'agir et son envie de réussir et 2) entre « faire face à l'usager et ne pas perdre la face autrement dit, entre cadrer, mener l'entretien coûte que coûte et accepter de se décaler.
427.OFT1 Non j'crois qu'il faut, j'crois qu'il faut avoir l'honnêteté de dire à l'usager, écoutez là monsieur euh là... je crois que j'ai besoin de prendre du recul sur votre situation...	OFT1 réfute les arguments de S (427) puis affirme (437) rappelle aussi un principe d'action tenu pour vrai : « se décaler en présence de l'usager, c'est pas si simple que ça » (441).
..... plus tard dans le même épisode	
435.OFT1 bah, oui. Plutôt professionnelle de oui à un moment donné on est débordé. Et de toute façon, si, si on... si on insiste euh...avec ce sentiment de ...de ...le brouillard qui t'envahit (S hum) tu, tu t'en sortiras pas du brouillard, pas comme ça	Il se met en scène à son tour (427) et puis l'écoute quand elle s'engage dans la réflexion, soutient celle-ci et déploie de nouveau une stratégie relationnelle visant à compenser l'évaluation négative qu'elle a de son action.
436. S hum, hum	
437. OFT1 Il faut, il faut te décaler	
438 hum	
439.OFT1 Et se décaler en présence de l'usager, c'est pas si simple que ça. Donc à un moment donné, ça peut dire, bah je suspends mon intervention pour me recaler.	

<p>441. S Hum, hum. <u>C'est vrai que c'est quelque chose que j'avais, j'avais réussi à faire avec d'autres.</u> J'avais dit écoutez là vos papiers, faut pas tout en même temps, je peux pas tout faire</p> <p>442. OFT1 oui</p>	<p>S fait référence à des expériences qu'elle a eues dans d'autres situations. Elle nomme sa difficulté de positionnement et commence à réfléchir à distance.</p> <p>OFT1 valide ses propos.</p>
<p>Schème de OFT1</p> <p>Buts poursuivis : faire prendre conscience à S que les émotions interfèrent dans la relation, travailler sur la tension entre être proche et être envahi par ses affects, développer le pouvoir d'agir de la stagiaire en l'aidant à reconnaître ses limites</p> <p>Règles d'action : confronter et soutenir, dire ce qui ne va pas et valoriser ce qui va, questionner, laisser exprimer les affects, généraliser la situation et se montrer protecteur, se mettre en scène</p> <p>Inférences : OFT1 montre au stagiaire que la rencontre avec l'utilisateur est une interaction dont il est partie prenante.</p> <p>Principe tenu pour Vrai : OFT1 « <i>se décaler en présence de l'utilisateur, c'est pas si simple que ça</i> »</p>	

S n'est plus seulement dans le récit, elle ébauche un début « de mise en intrigue » de cette histoire avec Mr. X. malgré les oppositions qui persistent dans son discours (480.S) « *il aurait fallu que je sois plus claire sur l'entretien d'avant, mais l'argumentaire je l'ai fait sans lui* ». Elle réalise qu'elle ne maîtrisait pas les éléments techniques et procéduraux (contrat, indemnités journalières, arrêt maladie et accident du travail, etc.), elle s'attribue la responsabilité de cette non-maîtrise. OFT1 produit une évaluation sur le travail mais en introduisant des modalisations au niveau relationnel (487.OFT1) « *non, simplement tu t'es laissée dépassée* » ou en valorisant les actes posés, qu'elle minimise, par des *Face Flattering Act* dont on réalise l'importance sur le plan relationnel et intersubjectif « *ça tu l'as bien, tu l'as pas inventé, tu t'étais mise d'accord sur ces deux objectifs avec monsieur, non, non c'est pas toi...il savait parfaitement* ». S élabore et commence à se détacher « se dé-extirper » de la situation vécue. Sur le plan linguistique ceci est manifeste dans l'usage de plusieurs temps, l'imparfait, le conditionnel (452. S) « *j'aurais pu me poser un peu*, (468.S) « *du coup j'avais eu du mal à me positionner* ». L'épisode se conclut par un marqueur d'accord de S (491.S) « *Voilà* ».

c) La conscience de soi dans un cadre d'apprentissage professionnel

La médiation sur ce registre du rapport des stagiaires à eux-mêmes est délicate pour un formateur de terrain, les études de cas le montrent bien. Le mot cadre renvoie à plusieurs significations, le cadre législatif d'une mesure, le cadre institutionnel qui positionne le professionnel dans une fonction et une mission, le cadre d'intervention qui se construit avec la personne accompagnée (sur les registres matériels, financiers, personnels et relationnels) et le cadre de communication entre le formateur et le stagiaire qui se construit au cours du stage, objet de l'étude suivante.

Prenons le cas de 4FT2 (contexte de travail éducatif) qui développe son analyse et son argumentation sur la manière d'envisager cet aspect de l'apprentissage en co-explicitation

(1221,1223, 1227, 1237⁷⁴.4FT2-ex) « *c'est ce que l'autre me donne à voir que je peux ressentir donc si j'ai l'impression que c'est quelque chose avec lequel il va travailler, je vais m'autoriser à le faire, si je sens que c'est verrouillé et fermé je ne vais pas le faire* », « *elle, très vite elle a pu dire qu'est-ce qui la touchait, donc à partir de là, c'est qu'elle a envie que j'aille la chercher là-dessus et si elle a pas envie elle me le dit* », « *mais je ne vais chercher les gens sur ce terrain-là à chaque fois, c'est qu'ils m'en donnent l'autorisation* ». 4FT2 qualifie ce sur quoi porte l'accompagnement pédagogique, notamment quand il est question de projections éventuelles du rôle personnel de mère de famille dans l'intervention éducative ; elle utilise le terme de résonance personnelle (1373.4FT2-ex) « *sur quoi elle pouvait être remuée et ce à quoi cela la renvoyait* ». Ce point de discussion est à mettre en relation avec l'entretien et la co-explicitation de 7FT1 où *a contrario* cette dernière a pris conscience qu'elle insiste sur cette dimension alors que S « n'ouvrait » pas.

Le fait de rappeler les limites entre le personnel et le professionnel est essentiel pour 4FT2 pour que cette stagiaire sache préciser aussi à la jeune les limites de son intervention, ce qui a nécessité beaucoup d'écoute et d'attention de sa part. Ce qui se travaille comme « objet ou contenu pédagogique » est étroitement mis en relation avec « la manière de conduire » le travail du côté formateur et avec les éléments de contexte. La dispute ou controverse professionnelle en co-explicitation permet de confronter les points de vue et de distinguer ce qui est de l'ordre des invariants situationnels et de l'ordre des invariants du sujet. Le dispositif de co analyse a « fonctionné » comme un outil en tant que médiation inter psychique. 4FT2 peut proposer sa conceptualisation, elle formalise précisément dans cet espace un certain nombre de propositions et de principes tenus pour vrais et de règles d'action : (1267 puis 1271.4FT2-ex) « *oui, parce que ce que j'avais envie de dire, je pense que c'est aussi possible, à un moment donné d'un parcours d'accompagnement d'un stagiaire, ...qu'on sait qu'on peut se faire confiance dans les choses que l'on peut se dire et qu'on ne sera pas jugé et que cet entretien-là, on ne l'a pas en début de stage, on apprend à se connaître, ...ce registre de reconnaissance de l'un par l'autre...et puis là il y a beaucoup de confiance, 'fin moi je lui faisais confiance comme elle me faisait confiance je pense, et on a pu s'autoriser à...*».

Le permettre, l'autoriser se chargent ici de significations et de sens en référence à une démarche éthique de la formatrice de terrain. Il ne s'agit pas de donner la permission donc « assujettir ou rendre l'autre acteur/objet » ici, la stagiaire, mais dans autoriser, être autorisé par et s'autoriser

⁷⁴ Légère modification du codage pour alléger le texte. La fermeture des guillemets et la virgule indiquent le changement d'intervention

à, qui fait davantage référence à « rendre l'autre acteur/auteur et sujet » et de pouvoir développer ainsi son « pouvoir d'agir » au sens de Rabardel (2005) et « d'homme capable » au sens de Ricœur (2004).

d) Le renforcement de la confiance en soi par des « autrui » significatifs

Le rapport des stagiaires à eux-mêmes est une dimension très présente pour les formateurs qui ont collaboré à la recherche. Les supports possibles pour une médiation sur ce registre sont très variés. 2FT3 développe ainsi un schème de médiation qui vise à renforcer l'image de soi, l'estime de soi pour atteindre la confiance en soi avec plusieurs variantes. L'une consiste à réélaborer des expériences négatives et une autre que nous identifions dans l'extrait suivant *a contrario* se base sur la remémoration d'expériences positives.

Il s'agit de la situation de l'accompagnement de Mr. T à une audience du juge des tutelles. S a fait part de l'ensemble des démarches effectuées pour et avec ce monsieur, un homme âgé, pour trouver une maison de retraite qui lui convienne. (159.2FT3-ex) « *il ne voulait pas d'une maison de retraite à P ...donc elle a négocié et il avait fini par accepter...mais elle avait réussi à...faire avec et faire avancer les choses et à garder une alliance thérapeutique... forte avec ce vieux monsieur de 90 ans* » (résolution positive et relation construite progressivement). Les échanges se concluent par un accord de la part de S (342.S) « *donc voilà j'étais plutôt contente pour ce monsieur* ». C'est 2FT3 qui engage S à revenir sur ce qui s'est passé dans l'accompagnement de Mr. T chez le juge, elle initie un autre épisode (le 7). **A l'analyse, ce marqueur de position haute dans les rapports de place et de direction dans les échanges traduit en fait une très grande attention portée à S quand il est rapporté au contenu de ceux-ci.**

Entretien 2FT3-S - Dire et redire ce qui va bien	
Extrait 16. Situé dans l'épisode 7 (343 – 400).	
Épisode 7	
343.2FT3 Et tu l'as accompagné aussi voir le juge des tutelles...	2FT3 ouvre de manière ouverte invite S à présenter elle-même.
346. S [...] voilà, donc le juge il a posé des questions à Mr.T ...euh... j'ai bien vu à des moments que euh... il ne savait pas et que ce n'était pas tout à fait juste ce qu'il disait	S s'engage (346, 348) et relate les événements, les faits tels qu'ils se sont déroulés et sa manière de se situer.
347.2FT3 oui	
348. S parce que sa mémoire lui fait un peu défaut, mais bon je ne suis pas intervenue, je me suis dit, euh... .	2FT3 suite à l'hésitation de S en 348 et le fait qu'elle ne termine pas sa phrase propose un principe d'action en (349) (déjà énoncé à plusieurs reprises dans l'entretien).
349.2FT3 voilà, ça lui appartient au monsieur	
350. S oui, oui, voilà.	Et elle valide le positionnement de S en renforçant son propos par la répétition du « ça ».
351.2FT3 voilà, ça, ça c'est bien !	
...	
359.2FT3 après le juge il s'adresse à toi	En (359) le « après » engage S à poursuivre mais 2FT3 anticipe d'une certaine manière sur la
360. S oui	

<p>361. 2FT3 Et là tu peux compléter, rectifier euh... mais sans disqualifier la personne</p> <p>362. S oui donc ouais à <u>la fin il m'a demandé le juge des questions</u>...</p> <p>2FT3 évoque des situations d'audition qu'elle a vécues</p> <p>364. S [...] alors <u>je regardais Mr. T pour voir si ça ne le mettait pas trop...si ça ne réveillait pas des souvenirs</u> euh.</p> <p>365. 2FT3 oui</p> <p>366. S mais bon ça allait, ça s'est plutôt bien passé</p> <p>...</p> <p>372. S oui, oui, oui. Bah oui <u>je vois bien qu'il a confiance</u>, quoi</p> <p>373. 2FT3 Comment tu le mesures ça ? comment tu le vois qu'il a confiance ?</p> <p>374. S Euh... déjà quand il a parlé de moi au juge (rire) partagés ... Melle S elle est très <u>gentille, machin</u> et tout ça</p> <p>...</p> <p>378. S et puis je vois bien quand à un moment <u>il savait plus il m'a regardée</u> enfin ...les <u>yeux inquiets</u></p> <p>...</p> <p>383. 2FT3 il savait qu'il pouvait compter sur toi pendant l'audition</p> <p>384. S oui, oui, oui.</p> <p>385.2FT3 et t'avais pu le rassurer, il était serein ?</p> <p>386. S oui, oui</p> <p>388. S oui, ah, oui, oui il était serein, oui.../... donc euh ... voilà ... mais c'était une bonne expérience, j'ai apprécié oui.</p> <p>389.2FT3 alors pourquoi tu dis que c'était une bonne expérience j'ai apprécié ?</p> <p>390. S alors parce que là, j'ai vraiment pu me positionner, enfin en tant que professionnelle, enfin ...expliquer la situation de monsieur....</p> <p>391. 2FT3 devant un juge !</p> <p>392. S/ devant le juge, bah, c'est important hein ! (<i>Rires</i>)</p>	<p>réponse de S en affirmant d'emblée une règle d'action en (361).</p> <p>2FT3 évoque des situations d'audition vécues par elle qui font écho.</p> <p>Ce qui permet à S d'explicitier (364, 366) ce qu'elle a été amenée à dire de la situation de Mr T au juge et elle fait part de la crainte qu'elle a eue en situation que l'évocation de l'expulsion « réveille » des mauvais souvenirs à partir d'une question du juge sur la situation de Mr par rapport au logement.</p> <p>2FT3 cherche auprès de S en la questionnant directement (373) comment elle apprécie la qualité de relation avec l'usager et aide S à nommer les indicateurs (il parle de moi au juge positivement, 376 l'observation en situation, (serein) le regard et la recherche de soutien (378---381).</p> <p>S valide toutes les formulations de 2FT3 qui insiste en lui posant des questions (383, 385, 389) directes.</p> <p>S exprime sa satisfaction (388) personnelle de s'être sentie professionnelle et d'avoir été reconnue comme telle par le juge, ce qui revêt de l'importance pour elle.</p> <p>2FT3 s'emploie à renforcer (392).</p>
<p>Schéma d'action de 2FT3 : « dire les feux verts »</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S de se « souvenir » et de prendre conscience d'expériences positives comme point d'appui pour sa future pratique, renforcer son sentiment de compétence, et sa confiance en elle-même.</p> <p>Règles d'action : faire préciser les éléments de « réussite ou de pertinence » de l'action menée, valider et valoriser, renforcer en faisant percevoir que la pertinence est attestée par des personnes significatives (statut et position sociale), extérieures au contexte d'apprentissage (non suspectes de complaisance).</p> <p>Inférences : la confiance de S en elle-même peut augmenter du fait de l'attribution d'une identité professionnelle reconnue par une personne significative pour elle.</p>	

Dans cet extrait, 2FT3 conduit son accompagnement en fonction de savoirs d'expérience de professionnelle, par rapport au déroulement de ce type d'audience et en fonction de ses intentions de formatrice. Elle s'attache à renforcer l'estime que la stagiaire a d'elle-même en tant que future professionnelle en créant les conditions d'une « réactivation » dans la conscience

de S de cette expérience positive. 2FT3 apporte des éléments de contexte supplémentaires en co-explicitation, le juge dont il est question a valorisé auprès d'elle le travail de la stagiaire (551.2FT3-ex) « *votre stagiaire elle est comme ça !... c'est une bonne professionnelle elle sait se défendre* ». 2FT3 développe « *et il l'a complimentée devant moi car je n'avais pas assisté à l'audience sciemment je trouvais que c'était formateur* ». Quand le chercheur explicite à 2FT3 l'hypothèse de l'usage de ce procédé en termes d'étayage (562.2FT3-ex) « *ben oui voilà c'est ça* » 2FT3 précise ensuite (563 et 565 2FT3-ex) « *c'était quelqu'un d'extérieur qui l'a vue juste 20 minutes, mais là c'était quand même en plus...une figure au niveau de la société, le juge !* » Le principe qui sous-tend le fait de revenir sur cette expérience positive est celui de renforcer la confiance de S en elle-même. Cela permet à 2FT3 de valoriser le travail de S, de nommer les règles d'action que S a mobilisées en situation et de la questionner afin qu'elle puisse qualifier les actes « relationnels » posés. Le fait de revenir en « mots » sur cet acte d'attribution et de reconnaissance par le juge à S d'une identité professionnelle assumée est « pensé » par 2FT3 comme un renforçateur potentiel de la confiance-estime et image de soi pour S, en raison de la place et la position d'« autrui significatif » du juge.

Synthèse

L'engagement requis par les interactions de face à face stagiaire –usagers à propos de situations dans lesquelles ces derniers peuvent se présenter comme « affectés » de différentes manières mobilise l'attention des formateurs au regard de ce que cela entraîne pour les stagiaires. Les médiations sur le rapport des stagiaires à eux-mêmes portent sur des registres différents de leur construction identitaire au travail en termes d'identité pour soi et d'identité pour autrui si nous reprenons les catégories de Dubar (2005). Ce qui apparaît significativement ce sont les rapports entre cognition (compréhension de l'autre et de sa situation) et affectivité. La connaissance de la situation de l'autre nécessite de se connaître « soi » agissant, réagissant émotivement, affectivement, cognitivement. Dans leur médiation, les FT sont très attentifs à la dimension subjective (psychologique) des émotions et des affects pour les stagiaires eux-mêmes dans ce qui peut affecter leur narcissisme, et dans ce que cela peut affecter leur relation et compréhension de l'utilisateur mais pas seulement. Il y a des schèmes de médiation qui portent sur la dimension du territoire si nous reprenons cette fois les catégories de Goffman (2003). L'analyse co-élaborée avec les formateurs montre que c'est une dimension délicate de l'accompagnement et permet de dire que c'est une question générique pour les formateurs, elle a été présente dans toutes les co-explicitations.

Une autre dimension relative à la place des valeurs et des normes est fort présente dans la reprise par les formateurs de l'activité des stagiaires. Déjà suggérée dans certaines études de cas, nous avons identifié des moments dans les entretiens où cette place est l'objet principal des échanges.

4.2.2. La place des valeurs et des normes

a) La conceptualisation de l'usager en demande d'aide financière

Par rapport à la situation d'aide financière (OFT1) nous avons déjà présenté la conceptualisation sur le registre du rapport de la stagiaire à la situation, de son rapport à elle-même. Il y a un autre registre de conceptualisation : celui des valeurs personnelles et des valeurs professionnelles qui orientent fortement l'activité. La conceptualisation, difficile en 2^{ème} année, est néanmoins facilitée quand la stagiaire a « éprouvé » une difficulté et qu'elle énonce le besoin de s'engager « après-coup » dans l'élucidation de cette difficulté avec un formateur qui fait alliance avec elle au sens de OFT1. Deux extraits illustrent ces conditions favorables pour l'apprentissage. Le premier présente la thèse de la stagiaire et sa compréhension du rapport au travail de Mr. X et la position de OFT1. Il s'agit de l'épisode 9 initié par S qui souhaite poursuivre la discussion.

Entretien OFT1-S - La conceptualisation sur le registre des valeurs	
Extrait 17. Situé dans l'épisode 9 (492-520).	
Thèse de la stagiaire	Position de OFT1
494. S il préfère être en <u>intérim</u> qu'en CDI	495.OFT1 Humm, Hum
496. S il a des primes de fin de contrat, <u>il travaille quand il veut</u>	497.OFT1 il choisit surtout ses missions, si tant est qu'on lui en propose
498. S Voilà, <u>donc, moi</u>	499.OFT1/ Il peut faire une pause entre deux missions, ce qu'il ne peut pas faire en CDI à part quand il est en vacances. Oui, c'est un choix de vie
500. S Ouais, <u>mais bon, moi</u> , la façon dont... <u>ça m'a gênée.</u> [...] il est en conflit avec son patron... <u>et il lui a dit oui je vais démissionner.</u> Nein, nein, nein !	501. OFT1 oui, oui
502. S du coup moi, ça, ça me ... disons <u>que je mets peut être en doute</u> c'qu'il me raconte sur son accident de travail. Ben, du coup je... quel que soit c'qu'il, c'qu'il dit, <u>ça le décrédibilise à mes yeux</u>	503. OFT1 humm
504. S moi ce que j'en vois c'est que c'est un monsieur qui euh...sa motivation, <u>c'est pas de reprendre le travail, mais pouvoir avoir des aides financières de la collectivité grosso modo</u>	505. OFT1 humm
508. S il <u>se planque derrière son médecin</u>	509.OFT1 ouais
510. S <u>J'ai tellement pas su quoi lui répondre</u> que je lui ai dit si ça va pas, on peut envisager une RQTH	
512. S Il m'a dit bah oui ! je suis restée ébahie	515. OFT1 c'est le genre de demande qu'on travaille dans le temps
516. S Eh oui ! Donc, après je me suis retranchée je lui dis je ne suis pas médecin, c'est pas moi qui décide	517.OFT1 hum ouais.
518. S donc et puis je m'en voulais de l'avoir un peu lâché comme ça, car c'était pas le propos quoi	519.OFT1 non.
520. S il va très bien 'fin euh...visiblement en tout cas. Donc euh... c'est vrai... S ne finit pas sa phrase	

S exprime le motif de sa gêne (494, 496, 502, 504, 508) au niveau cognitif et affectif (affects) et tient des propos jugeant sur l'utilisateur au regard des principes éthiques et déontologiques du métier : à savoir le non jugement, le respect des personnes via la confiance (par opposition au doute). Pour une part, ces éléments d'analyse pourraient figurer dans la catégorie (rapport au contenu de la situation).

En initiant l'épisode par (492 S) « *et puis non !* » marqueurs d'addition et d'opposition, S veut et vient rajouter des éléments concernant son malaise. Elle redevient confuse, les hésitations, les trébuchements témoignent de son « état » émotionnel. Le formateur intervient très peu (10%) dans cet épisode court, écoute et apporte des nuances aux éléments apportés par la stagiaire. C'est lui qui engage l'épisode suivant le plus long de l'entretien (le 10). L'extrait 18, situé dans l'épisode 10 montre comment OFT1 étaye l'apprentissage. Il engage S à analyser les obstacles qu'elle rencontre à ce moment-là en termes de compréhension de la situation et par voie de conséquence de positionnement vis-à-vis de Mr. X et, globalement, au regard de ses missions. Il propose à S de déconstruire la représentation qu'elle a de la situation, élément par élément (521.OFT1) « *alors il y a dans les choses que tu as dites* » (l'analyse du rapport au travail de Mr. X avec apport de connaissances, aux dispositifs d'aide financière, ses *a priori* et jugements de valeur, sa représentation du métier). L'extrait suivant reprend le sous épisode qui concerne les échanges relatifs à la représentation du rapport au travail de l'utilisateur. Le schème d'action de OFT1 est construit sur les mêmes concepts et propositions qu'il tient pour vrais pour les autres dimensions de la conceptualisation

Entretien OFT1-S - Les connaissances, les représentations, les valeurs, « en jeu » dans la conceptualisation

Extrait 18. Situé dans l'épisode 10 (521-722)

521.OFT1 **alors, il y a** ... dans les choses que tu as dites, **hein !**

522. S oui.

523.OFT1 quand j'entends euh... « j' préférerais quand j'étais en intérim »

524. S ouais

525.OFT1 et toi, du coup, **tu comprends pas ce que ça veut dire.** 'fin, pour toi ça paraît complètement fou alors qu'il a un CDI, il est en train de te dire qu'il préfère l'intérim.

526. S quelque part, oui, c'est un peu ma représentation

527.OFT1 **on est sur une représentation, ça c'est clair.** Mais justement pour faire évoluer cette représentation, en présence de l'utilisateur, qu'est ce qui t'empêchait de lui demander ce qui était bien dans l'intérim ?

528. S bah il me l'a dit hein... il gagnait bien sa vie...

529.OFT1 ouais

530. S il travaillait euh...quand, quand...grosso modo quand, quand euh...

OFT1 utilise un marqueur phatique « hein » pour attirer l'attention de S.

Il reprend un à un les éléments qu'elle a abordés auparavant. Il cherche à élargir et modifier la représentation que S a de la situation de Mr X.

Il produit un FTA à l'encontre de S (le 1^{er}) (525) sous forme d'une évaluation. Il écoute un peu moins S et affirme son point de vue produit par rapport aux assertions contraires à celles de S.

Il met en évidence le conflit de valeurs / travail sans nommer comme tel le jugement de valeur de S (527).

Le malaise de S apparaît dans la difficulté à nommer ce qu'elle pense (530).

<p>5310FT1 ouais et à l'époque quand il était en intérim il ne faisait pas de demande d'aide financière, <i>a priori</i>.</p> <p>532. S <i>a priori, non</i></p> <p>533.0FT1 <i>a priori, non</i>. Il gérait voilà, c'est un choix professionnel.</p> <p>534. S oui tout à fait</p> <p>535.0FT1 Du coup ta représentation quelque part, elle tombe, hein !</p> <p>536.S <u>mais euh...</u> mais ...</p> <p>537.0FT1/parce qu'il y a vraiment des gens qui font ce choix, et surtout dans le BTP (ce qui est le cas de Mr)</p> <p>536.S oui <u>je sais</u></p> <p style="text-align: center;">Plus tard dans l'épisode</p> <p>571.0FT1 pareil quand il dit est ce que j'aurais droit au RMI ?, quand il dit j'vais démissionner</p> <p>573.0FT1 est ce que tu lui as dit combien c'était le RMI par mois pour sa famille ?</p> <p>574. S non</p> <p>575.0FT1 bah, c'était, il fallait lui donner cette réalité-là...</p> <p>576. S hum</p> <p>577.0FT1 il a besoin de savoir. Parce que il peut faire le choix aussi et ça, et ça, moi je ... nous, effectivement nous, on voit tellement des gens qui galèrent que nous on n'accepte pas trop t'entendre ça, on va le dire très clairement c'est bizarre t'entendre ça</p> <p><u>581.0FT1</u> Pour autant si c'est son choix, c'est son choix et on n'a pas forcément à en juger. « Mr.X, c'est une allocation certes, et qui sera nettement inférieure à ce que vous avez aujourd'hui même en IJ. Mais c'est aussi une obligation faite par la loi de s'engager dans un parcours d'insertion pour sortir du dispositif ». Une fois que t'as dit cela le mec il se projette plus durablement dans le dispositif.</p>	<p>0FT1 affirme son point de vue en tentant d'ouvrir d'autres hypothèses (531, 533, 535).</p> <p>S valide les propositions de 0FT1.</p> <p>Il s'enrôle avec elle au niveau du contenu et de la relation.</p> <p>S en 536 indique que ce n'est pas qu'un « problème » de connaissance.</p> <p>0FT1 rappelle de façon indirecte un principe d'action le respect et le non jugement de l'utilisateur fondé sur une valeur et une règle associée (549.0FT1) « <i>il faut analyser ces affects après coup</i> ».</p> <p>0FT1 réaffirme un autre invariant opératoire (575, 577) « <i>il faut donner l'information aux usagers, c'est leur donner une marge de manœuvre en connaissance de cause</i> »</p> <p>Il introduit la communauté professionnelle, « le genre ASS » (577) <i>nous effectivement nous, on voit</i></p> <p>De manière très indirecte, <i>on n'a pas</i> pour autant il rappelle un principe de métier qui a une portée pragmatique et éthique. 0FT1 se met en scène lui-même (très grande symétrie par rapport S extrait 4, épisode 8). Le langage familier utilisé par 0FT1 (<i>le mec</i>) est de nature à indiquer cette recherche de proximité alors que le contenu porte sur un principe d'action du métier que S ne respecte pas, encore.</p> <p>PTV en 577 et en 581 avec la règle. 0FT1 continue à soutenir S sur le plan relationnel.</p>
<p>588 S c'est ça, oui, oui. Concrètement j'aurais pu lui donner les montants, mais euh...</p>	
<p>Schéma d'action de 0FT1 : le <i>debriefing</i> permet de se « décaler » de ses représentations, valeurs, émotions</p> <p>Buts : faire travailler dans l'après coup la stagiaire sur ses représentations au nom de l'invariant opératoire de métier qu'il a déjà énoncé en 439.0FT1 « quand on est en présence de l'utilisateur, c'est pas si simple de se décaler ». L'amener à ce qu'elle prenne conscience pour elle-même de ce qui s'est joué dans la situation. Il précise encore 549. 0FT1 « <i>là c'est, c'est ce qu'on fait dans l'après coup. Mais pendant euh... oui il y a des choses qui nous, qui nous... qui nous font bouger de l'intérieur quoi !</i> »</p> <p>Règles d'action : dire sans décourager ni juger, nommer et formuler des questionnements que S aurait pu introduire dans sa réflexion, s'enrôler dans la situation et la « jouer », généraliser, dire ce qui ne va pas en continuant à soutenir, apporter des connaissances (intérim, etc).</p> <p>Inférences : montrer à S les inférences qu'elle a faites et celles qu'elle n'a pas pu faire et donc lui montrer d'autres liens qu'elle peut faire.</p>	

Principes et règles de métier OFT1 : 1) si c'est son choix, c'est son choix et on n'a pas forcément à en juger. Non jugement et liberté de l'usager
2) il a besoin de savoir parce que, il peut faire le choix aussi : obligation d'informations pour redonner de la marge de manœuvre

S se met à réfléchir à distance, entrevoit d'autres manières de s'y prendre par rapport à ce qu'elle a fait et ce qu'elle pourra faire dans le futur, toutes validées par le formateur.

L'épisode aurait pu se terminer mais une intervention de S (624.S) « *j'ai même pas envie de lui présenter les choses comme ça* [le fonctionnement des aides financières du CD] » amène OFT1 à approfondir leur échange car la proposition de S est contraire au principe énoncé. C'est lui qui nomme le problème (637.OFT1) « *t'es toujours avec un ressenti qui est pas loin du jugement de valeur* » et engage de façon ouverte la réflexion, il adoucit le FTA pour protéger le narcissisme de S en s'impliquant avec elle dans la réflexion (641.OFT1) « *alors comment on fait avec ça ?* ». Il y a de la proximité dans les échanges (rires partagés, langage familier). OFT1 ne veut pas la laisser seule avec le problème, il l'écoute et acquiesce quand elle s'engage dans la réflexion. OFT1 valide les propositions correctes que fait S, introduit et discute le concept de « neutralité bienveillante » avec S (qui apporte les éléments vus en cours au centre de formation et s'engage dans l'échange).

Les connaissances prédicatives comme les concepts de neutralité, d'empathie ou de socialisation *versus* désocialisation étaient « connus » de la stagiaire. Elle peut même citer des auteurs, ce qui a posé problème en situation c'est qu'elle veut agir en références à ces concepts mais elle n'a pas pu, donc il y a conflit pour elle. Le formateur affirme des principes qu'il tient pour vrais (675.OFT1) « *on travaille aussi avec nos émotions dans ce métier*, (677.OFT1) « *si on n'en a pas conscience, on se trompe parce qu'on oublie toute une dimension de la relation, on serait des automates* », principes qu'il énonce au nom du métier par le « on » répété à plusieurs reprises. S manifeste son accord avec OFT1, est consciente de son jugement de valeur, et ils sont tous deux d'accord que c'est un point sur lequel elle doit travailler. OFT1 cherche à aider S à comprendre les ressorts de ce jugement. Il prend position en affirmant le caractère interactionnel du travail (713, 715.OFT1) « *on peut avoir des raisons légitimes d'être agacés...on est dans une relation de réciprocité* ».

Ce registre des valeurs a un fort pouvoir d'évocation en co-explicitation. L'échange collectif va se déployer sur un aspect important pour le métier et pour l'accompagnement pédagogique en termes des conflits que les professionnels rencontrent eux-mêmes. (1183, puis 1185. OFT1-ex) « *c'est elle qui dit, elle aborde la notion de désocialisation, et du coup je comprends pourquoi ça la gêne tant* », « *à savoir, il veut pas travailler ce gars-là* ». Autrement dit, S pense que Mr.

X risque de se désocialiser en perdant l'affiliation avec le travail, elle ne comprend pas et elle ne souhaite pas que cela arrive car elle a en perspective les processus d'exclusion. 0FT1 comprend ainsi le dilemme qui se pose à S (1191, 1193.0FT1-ex) « *c'est pour cela que je dis, qu'il y a conflit de valeur aussi entre elle, ce qu'elle attend de sa pratique, et ce qu'elle veut en faire* ». Une proposition que 0FT1 tient pour vraie organise sa pratique est partagée par le collectif (1215.0FT1-ex) « *mais au-delà de ça, on ne fait pas le bonheur des gens malgré eux* » et les principes d'action associés (1217.0FT1-ex) « *faut accepter nos limites aussi* ». Même si (1213.0FT1-ex) « *c'est vrai que l'on n'a pas envie que ce gars-là, il tombe dans la précarité parce qu'il peut faire autre chose, ce serait dommage* ».

La conceptualisation sur ce registre des valeurs (ici le travail comme valeur) et des normes (le CDI, versus intérim) englobe, « subsume » d'une certaine manière les premiers registres du rapport des stagiaires aux situations et à eux-mêmes. La stagiaire énonce et peut clarifier dans l'étude de cas le conflit de valeurs qu'elle a vécu en situation : 1) de métier dans lequel elle s'est trouvée entre (718.S) « *on nous dit qu'on aide des gens qui sont des assistés, le cliché sur notre profession* » et (724.S) « *on est là pour faire de l'accompagnement social et non de l'assistanat* » ; 2) relationnel par rapport à Mr. X (716.S) « *j'ai eu l'impression qu'il voulait rentrer dans un système d'assistanat* » ; 3) personnel (720.S) « *sur un plan plus personnel, y'en a qui veulent s'en sortir et qui galèrent* ». Le changement d'usage de déictique du « on » transcendant du métier au « je » qui la positionne en tant que sujet de son énonciation en témoigne. 0FT1 manifeste son accord.

b) L'écart entre le désir d'aider et les limites de l'intervention psycho-relationnelle

L'accompagnement de 2FT3 porte sur travail de la stagiaire dans la situation de Mr D. Trois épisodes sont consacrés à cette situation dans l'entretien, un premier (le 9) à l'initiative de 2FT3 qui souhaite reprendre avec la stagiaire, à distance des évènements, un incident critique éprouvé par S relatif à des critiques formulées sur son action par une collègue ASS de secteur. Dans l'épisode 10, il est question lors d'une deuxième hospitalisation de Mr D de la reprise de contact de S avec la collègue qui l'a mise en difficulté. La manière de relater son entrée en interaction lors de ce contact (490.S) « *je ne peux pas faire mieux que de vous prévenir le matin même si le médecin décide !* » traduit le malaise encore présent pour S (elle se situe en position basse). L'épisode se conclut par un marqueur d'accord pour 2FT3 et S. Mais S prend l'initiative du suivant (Cf. extrait 19, épisode 11) en introduisant une difficulté éprouvée par elle, cette fois, dans la gestion de la relation à Mr D.

Entretien 2FT3-S - L'écart entre le désir d'aider et les limites de l'intervention psycho-relationnelle

Extrait 19. Situé dans l'épisode 11 (514-580).

Épisode 11	
<p>514. S <u>après</u>, la difficulté que j'ai eue pendant cet entretien... Mr D <u>il était très, très mal...</u> et du coup il a pleuré presque une heure... <u>j'avais beaucoup de mal à la rassurer...</u> voilà c'était un peu compliqué pour moi</p> <p>515.2FT3 oui</p> <p>516. S <u>j'avoue...</u> j'avais du mal à le rassurer en fait parce qu'il me disait, de toute façon à l'hôpital je m'ennuie... je ne vois pas mes enfants, <u>et en plus il voulait pas</u> appeler et tomber sur son ex compagne et... je lui ai dit de voir ça avec les infirmiers, si c'était possible de faire ça ensemble</p> <p>517 .2FT3 il l'a fait après parce qu'il a vu ses enfants</p> <p>518. S bah oui j'ai su, il disait, y a pas d'activités alors je lui ai dit c'est un lieu de soins</p> <p>519.2FT3 voilà, tu le ramènes à la réalité, c'est un lieu de soins pas le club Med quoi</p> <p>520. S oui mais <u>il a du mal entendre</u></p> <p>521.2FT3 oui, ben oui, mais tu lui dis et tu redis, après il a du mal à entendre mais l'information tu sais, elle fait son chemin dans ...</p> <p>...2FT3 tente de conclure à deux reprises « donc voilà »</p> <p>534. S <u>Donc eh voilà, mais</u> c'est vrai que c'était un peu compliqué parce qu'il pleurait tout le temps et euh, <u>j'avais pas l'impression de le rassurer du tout</u></p> <p>535. 2FT3/ oui. Mais</p> <p>536. S <u>Oui et ... voilà</u></p> <p>537.2FT3 Oui mais c'est quelquefois l'impression qu'on a, mais tu lui as donné quand même des informations essentielles...</p> <p>...</p> <p>552. S donc voilà, euhm...oui <u>mais c'est vrai que</u> comme il n'arrêtait pas de pleurer et <u>j'avais l'impression de répéter tout le temps les mêmes choses</u> et je me suis dit mince !</p> <p>553.2FT3 /alors à un moment faut-peut-être arrêter</p> <p>554. S Bah oui</p> <p>555 .2FT3 parce que quand tu sens que tu ne peux pas</p> <p>556. S /Là <u>c'est ce que j'ai fait</u></p> <p>557.2FT3 /bah voilà, tu peux pas rassurer, il pleure, tu te sens impuissante</p> <p>558. S oui</p> <p>559. 2FT3 il faut arrêter, peut-être aussi passer le relais ce que tu as fait avec l'équipe infirmière</p> <p>...</p> <p>562. S enfin ... avant qu'on retourne en bas et je me suis dit mince enfin...ça fait peut-être l'impression...pour...enfin il... <u>il avait peut-être l'impression que j'ai esquivé les choses</u>, enfin c'était pas ça...ça faisait une heure que durait l'entretien</p>	<p>S ouvre l'épisode en introduisant une contre suggestion « <i>après</i> » et exprime la difficulté éprouvée, dans la gestion de la relation elle est en position basse dans les échanges et s'inflige des autos-FTA(s) (514, 516) en adresse aussi à l'usager (516, 520), elle est insatisfaite /elle-même, les hésitations les trébuchements dans le langage en témoignent.</p> <p>2FT3 indique à S que certains aspects de la situation sont « résolus » pour Mr. D (les infirmiers, enfants, etc) et que d'autres ne le peuvent pas (ennui), elle introduit l'humour en (519) et réitère en 527 « <i>ce n'est pas pour des cors au pied comme on dit ici</i> » pour valider ce que S a apporté et produit aussi des FFA(s).</p> <p>2FT3 n'introduit pas d'échanges / connaissance /par rapport à la maladie de Mr et ce que l'ennui peut représenter pour lui (au-delà du factuel par exemple), et reste sur un registre de « réalité ». Dans ce passage, sur le plan de la résolution FT invite S à penser que, elle ne pourra pas tout prendre en charge et que le travail en psychiatrie est un travail d'équipe.</p> <p>S valide en partie les propositions de 2FT3 (voilà) par rapport à ce qu'elle a fait mais manifeste son opposition (mais) et exprime son ressenti subjectif, <u>elle réitère mot pour mot en (534) ce qu'elle a déjà formulé.</u></p> <p>2FT3 en (535, 537) introduit une restriction oui mais s'ennrôle en généralisant en utilisant un on : c'est toi ou moi et c'est nous et avec la référence à une communauté de pratiques, elle modalise (peut-être) l'affirmation de deux règles d'action (553, 555) valide ce que S a fait (557) et nomme pour S le sentiment d'<u>impuissance</u>, l'invite à envisager qu'il n'est pas toujours possible de rassurer et l'importance du travail en équipe, en validant ce que S a fait dans la situation.</p> <p>Une grande proximité relationnelle est présente (symétrie dans le langage).</p> <p>S exprime en (562) le motif de son malaise et son questionnement subjectif, identitaire et axiologique (valeur) sur le registre relationnel avec l'usager.</p>

<p>563.2FT3 oui voilà puis au bout d'un moment il faut mettre fin à l'entretien [...]</p> <p>564. S oui</p> <p>565. 2FT3 mes collègues vont prendre le relais</p> <p>566.S oui donc voilà...plein des questions en fait, toute cette semaine qui ruminent dans ma tête Est-ce que c'est bien est-ce que c'est... <u>enfin il n'y a pas de bien ni pas de mais euh ...est-ce que j'aurais pu faire autrement, voilà ?</u></p> <p>567.2FT3 tu fais avec les informations que tu as</p> <p>568. S <u>oui ...mais c'est vrai que ça gamberge ...là-haut, là (rires)</u></p>	<p>2FT3 se met en scène et la rejoue.</p> <p>S en 566 énonce le but qu'elle vise depuis le début de l'entretien et manifeste à 2FT3 qu'elle a intégré un des principes organisateurs de l'activité de 2FT3.</p> <p>Donc le métier rentre ! (569. 2FT3).</p>
<p>Schéma d'action de 2FT3 : Connaitre les limites de l'intervention psycho-relationnelle ; pouvoir en situation se décaler (de soi, de l'usager) : Savoir professionnel</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S d'analyser la situation sur le registre relationnel, de prendre conscience et d'accepter ses limites dans l'intervention, lui permettre de comprendre que passer le relais à quelqu'un de compétent dans l'équipe, ce n'est pas « esquiver » mais « construire » le problème, soutenir et renforcer le sentiment de compétence (<i>self efficacy</i>) et l'estime de soi.</p> <p>Règles d'action : pour amener S à effectuer cette analyse, 2FT3 écoute, dédramatise (usage de l'humour), soutient, généralise et renforce le sentiment d'appartenance (groupe professionnel), s'engage, nomme la difficulté (impuissance) se met en scène, affirme des règles d'action, rappelle le rôle de l'équipe.</p> <p>Inférences : elle montre à S que le but qu'elle s'était fixée est hors de portée (infère l'impuissance éprouvée), et que ce qu'elle a fait en situation était adapté.</p> <p>Un implicite dans l'entretien c'est le contexte de la maladie, ce qui se travaille en acte ce sont les limites du travail de chacun et la difficulté pour l'ASS de situer la frontière entre le psycho-relationnel qui relève de sa compétence et le psychologique (ou psychiatrique) qui relève de l'équipe soignante. Une ASS travaille à partir des éléments de réalité (rappel de FT en 519).</p>	

Lors de la co-explicitation, 2FT3 a souhaité revenir sur cet épisode, significatif pour elle dans l'entretien (131.2FT3-ex) « *je sens bien que ça l'a déstabilisée, hein, les pleurs* » (135. 2FT3-ex). 2FT3 revient aux traces de l'entretien qu'elle a sous les yeux (552.S) « *il n'arrêtait pas de pleurer j'avais l'impression de répéter tout le temps la même chose* » et réfléchit à haute voix « *et elle, ce qui l'embêtait...c'était qu'elle n'arrivait pas à stopper les pleurs mais en même temps c'est vrai que quelque fois on ne peut pas, il faut passer le relais, on est face à une situation particulière* ». Elle affirme une proposition tenue pour vraie, par plusieurs formateurs de terrain (139.2FT3-ex) « *on veut tout bien faire quand on est étudiant ! Donc on aurait voulu sécher les larmes du jeune homme et qu'il reparte avec la banane ! Or en fait ça n'a pas été possible, donc là il y a sans doute un peu de sentiment d'impuissance et de culpabilité, j'ai pas su faire ...et donc je lui rappelle qu'on est une équipe pluridisciplinaire* ». Les généralisations de 2FT3 (on et on) font référence à sa propre expérience d'étudiante et à son expérience d'accueil de stagiaire et manifeste sa solidarisation avec S.

Ce qui importe pour 2FT3 c'est le sens de l'acte professionnel posé (courrier au bailleur, objet de la critique de l'ASS de secteur qui, elle, ne le fait plus sur prescription de son employeur).

Rédiger un courrier qui n'a pas de chance de modifier le réel en termes d'attribution d'un logement a une autre fonction (201.2FT3-ex) « *ça sert à créer une alliance avec le patient, ce qui est très important en psychiatrie, qui n'a peut-être aucun sens pour les collègues du CG !* ». 2FT3 a pris acte de ne pas connaître la règle en vigueur dans l'autre institution et donc d'une possible incompréhension mutuelle. Nous revenons sur la question du rapport au genre professionnel en tension avec le rapport aux institutions dans la discussion des résultats. Elle s'emploie, dans sa fonction de formatrice à réassurer la stagiaire sur ce qu'elle a fait, pour qu'elle puisse être confiante dans ses compétences et retrouver une meilleure estime et image d'elle-même. Car le fait que la critique vienne d'une collègue ASS a été d'autant plus « significatif » et perturbateur pour cette stagiaire. S exprime ce malaise et son attachement à la valeur de solidarité professionnelle, bien qu'elle les ait minimisés en épisode 9.

Ce renforcement positif de l'estime de soi et du sentiment de compétence est très présent pour 2FT3 sous deux modes. Le premier consiste à faire se remémorer une expérience vécue négativement par S (la situation de Mr. D) puis à la réélaborer dans l'espace « inter psychique » (formateur-stagiaire) pour lui permettre ensuite de la penser pour elle-même. Le second consiste à faire se remémorer une expérience positive pour renforcer les points d'appui. L'échange chercheur- professionnel en co-explicitation permet à 2 FT3 de revenir après coup sur le schème qui organise son activité de médiation sur cette dimension (premier mode) et par rapport à cette situation (577.2FT3-ex) « *je savais que c'était une situation très importante pour elle parce que c'était une expérience avec les partenaires extérieurs et aussi avec le patient et il y avait quelque chose de douloureux* ». 2FT3 infère du fait que l'étudiante en ait parlé tout au long du stage l'impact qu'a eu l'évènement pour elle.

La partie la plus épistémique du schème émerge en co-explicitation (469.2FT3-ex) « ***c'est important de leur pointer qu'ils ont des compétences et qu'ils savent faire des choses et leur dire*** ». 2FT3 mobilise une fonction éminemment essentielle du langage (583.2FT3-ex) « *on en a parlé...je pense que dans son identité professionnelle...ça l'a meurtrie...c'est quelque chose dont elle se souviendra...tu sais [adresse au chercheur] quelquefois on retient ce qui nous a meurtri...* », (589.2FT3-ex) « *parce que **à chaud** on en a parlé mais après c'est bien aussi **avec de la distance** de reprendre les choses* ». Dire et redire ou la fonction accordée au langage pour produire un changement intérieur (Vygotski, 1934/1997).

Prendre conscience que ce registre des valeurs peut entraver la représentation et donc la compréhension de la situation, ainsi que la relation à l'utilisateur est une première étape dans la conceptualisation, étape nécessaire mais non suffisante pour l'apprentissage. Identifier grâce à la médiation du formateur ce qui « origine » ces entraves, et sur quoi portent les réadaptations

(les connaissances, les valeurs, les règles et les principes) est de nature à déconstruire, enrichir, complexifier les premiers schèmes construits par un stagiaire, qui ne lui ont pas permis de faire face en situation, à la situation.

c) Les valeurs et principes d'action professionnels

L'entretien 0FT4 (prévention spécialisée) comporte un moment significatif de la place accordée aux valeurs dans la pratique des ASS et des formateurs et une similitude avec l'entretien 2FT3 quant à la manière d'étayer l'apprentissage. Il s'agit d'un moment critique sur le plan du contenu de l'entretien et sur le plan relationnel puisque 0FT4 engage S à revenir sur un incident de stage par rapport auquel elle s'est trouvée en tension sur le registre des valeurs et des principes d'action. Dans le cadre d'une action d'insertion valorisée par un journal local, la stagiaire a interviewé un jeune du quartier, a transmis le contenu de l'interview au journal en précisant conformément à la demande du jeune que celui-ci souhaitait relire l'article avant édition. Ce qui ne s'est pas déroulé ainsi.

Entretien 0FT4-S – L'engagement dans sa parole et le respect de l'utilisateur	
Extrait 20. Episode 16 (625-650).	
<p>625.0FT4 : Par rapport à l'article, euh.</p> <p>626.S : Et ben par rapport à l'article, non là, je sais pas je me suis plus rendue compte des ratés un peu euh partenariat... Quand j'ai interviewé le jeune et que et que j'ai envoyé euh l'interview avec un, enfin au journal avec un mot précisant que le jeune tenait à lire l'article avant l'édition, avant qu'il soit édité, euh c'est vrai que ça a pas été</p> <p>627.0FT4 : hum, hum</p> <p>628.S : ça n'a pas été respecté, alors c'est vrai que <u>j'ai peut-être pas assez</u> relancé le journal</p> <p>629.0FT4 : hum, hum</p> <p>630.S : <u>J'aurais peut-être dû</u> le, je leur ai envoyé qu'un mail, <u>j'aurais peut-être dû</u> les appeler pour savoir, voir ou ça en était et <u>en même temps</u> euh et ben ça m'a quand même un peu euh <u>déçue</u> enfin ça m'a <u>gênée par rapport aussi au jeune</u> qui finalement a pu voir l'article que dans le journal, quand il était édité,</p> <p>631.0FT4 : /hum, hum</p> <p>632.S : <u>En plus</u> de ça il y a eu des changements de faits</p> <p>633.0FT4 : ouais</p> <p>634.S :/ Dans les propos du jeune, c'est vrai que euh ben je te l'avais dit à ce moment-là, si c'était le genre d'article, si c'était ce genre d'interview auquel ils s'attendaient, <u>c'est pas la peine alors d'interroger un jeune, euh à la limite</u> euh</p> <p>635.0FT4 : En fait <u>toi ça t'a déchue, tu t'étais engagée</u> auprès du jeune en plus hein ?</p> <p>636.S : <u>Voilà</u>, hum. Alors peut être que <u>justement avant de m'engager auprès du jeune j'aurais dû</u> euh m'assurer euh que c'était possible.</p> <p>637.0FT4 : Ouais</p>	<p>0FT4 a pris l'initiative de prolonger l'échange à propos de cet « incident » afin de permettre à S de verbaliser tout d'abord sur le déroulement des événements, son analyse et ce qu'elle a éprouvé.</p> <p>Dans l'après coup, S 628, 630 s'impute une part de responsabilité dans le « raté » par rapport à l'article, puis elle peut nommer sa déception (journal) et sa gêne par rapport au jeune.</p> <p>Elle revient à la responsabilité du journal 632 et 634 en verbalisant son désaccord avec leur manière de faire et sur le fond.</p> <p>0FT4 recentre l'échange sur elle et la gêne qu'elle a exprimée (635), par le procédé, « toi ça t'a », elle cherche à décentrer du raté//journal et à se recentrer sur elle et elle nomme sous forme interrogative la source possible de la gêne, en renforçant avec le marqueur phatique hein ?</p> <p>S prolonge l'échange, répond à 0FT4 et entrevoit une autre manière de s'y prendre à l'avenir 636 elle entrevoit une règle d'action dans ce genre de situation.</p>
Plus loin	

<p>644.S mais bon c'est dommage de s'engager, j'imagine que ce jeune-là je lui redemande un service de cet ordre-là, il refusera et je comprendrais. (Silence)</p>	<p>En 644, elle exprime le malaise qui reste présent pour elle. En 645.0FT4 précise dans l'entretien de tutorat qu'elle est allée s'excuser auprès du jeune, car S ne pouvait pas (elle était en regroupement au centre de formation).</p>
<p>Le schème : Le respect de l'utilisateur, la confiance qui s'engage et l'engagement de sa parole (jeune et journal) sont des valeurs fortes dans la profession et pour cette jeune stagiaire.</p> <p>Buts : permettre à S de relativiser et pouvoir envisager d'autres possibles. La médiation de 0FT4 vise à permettre à S de ne pas rester sur ce sentiment « d'échec et de malaise » et de se représenter pouvant agir autrement.</p> <p>En co-explicitation 0FT4 développe la proposition tenue pour vraie et le principe d'action associé (483, 485. 0FT4-ex) « <i>parce que en allant s'excuser, profil bas en disant voilà on a mal géré le truc et puis ça arrive et ben ...ça a développé une confiance supplémentaire » [avec le jeune] (496-ex) « <i>on est allé jusqu'au bout de, ça permet une crédibilité aussi auprès des habitants du quartier</i> ». Principes qui ont été partagés dans l'expérience avec S.</i></p>	

Synthèse

Le registre des valeurs et des normes est très présent dans le travail des ASS et dans leur activité de médiation à partir des situations de ce même travail. L'analyse montre que la formation au travail, à partir de situations interactionnelles, réactive chez les stagiaires des représentations, pratiques, valeurs, normes, attitudes élaborées au long de leur histoire (rapport à la famille, à l'école, au travail, etc.) qui viennent influencer leur activité, ce qui les trouble parfois et les questionne dans leur construction identitaire professionnelle bien au-delà de valeurs déclarées. Elle permet de dire que les formateurs sont très attentionnés aux stagiaires et que leur médiation et *feed-back* portent en même temps sur le sentiment de compétence et sur la reconnaissance personnelle et sociale des stagiaires à partir de ce travail sur le « soi » professionnel. L'analyse montre enfin l'importance du *face work* dans ces gestes d'étayage, en particulier.

4.3. Le rapport des stagiaires au « genre » professionnel

Les entretiens de *debriefing* portent essentiellement sur la reprise de situations relatives aux usagers. À cette occasion, des dimensions importantes aux yeux des formateurs ou des stagiaires, plus en périphérie des situations elles-mêmes font aussi l'objet d'échanges et contribuent à l'apprentissage professionnel. Le registre que nous développons (la question de l'équipe, du partenariat, etc.) est un peu moins présent en tant que tel, même si comme nous l'avons suggéré à plusieurs reprises la référence au « genre » professionnel est déjà mobilisée par les formateurs sur les dimensions du rapport des stagiaires aux situations, aux valeurs.

4.3.1. Le rapport à l'équipe

Deux registres sont retenus dans l'entretien.

a) Se positionner dans l'équipe de travail

L'étude de cas suivante concerne un moment critique dans l'entretien 7FT1 (aide financière), anecdotique en première instance et qui *a priori* ne concerne pas directement l'analyse de la situation de Mr. A. Il s'agit d'un incident à propos du déroulement du stage repris par la formatrice dans le but d'encourager S à se positionner par rapport aux différents membres de l'équipe (et notamment une collègue qui selon 7FT1 aurait sollicité indument S). C'est la première fois que S manifeste son désaccord face à 7FT1.

<p>Entretien 7FT1-S - L'apprentissage du positionnement vis-à-vis de l'utilisateur passe par un positionnement dans une équipe de travail.</p> <p>Extrait 21. Situé dans l'épisode 9 (327-392).</p>	
<p>Épisode 9</p>	
<p>373.7FT1 donc, non ! T'es pas au service de [...] je sais que tu es capable de te positionner, X (prénom de la stagiaire) mais n'hésites pas !</p> <p>374.S Oui. <u>Mais non</u> là-dessus il n'y a pas de problème !</p> <p>....</p> <p>376.S et puis c'était trois photocopies donc j'étais d'accord <u>mais/</u></p> <p>377. 7FT1 Mais c'est le symbole !</p> <p>...</p> <p>381.7FT1 t'as du travail, t'as des objectifs ... Alors elle va être là donc la tentation serait de te déléguer des choses, alors non !</p> <p>382.S Oui <u>mais</u> je saurais lui dire non !</p> <p>383.7FT1 t'éparpilles pas quoi !</p> <p>384.S <u>Non mais</u> là-dessus, il n'y a pas de problème !</p>	<p>C'est un épisode critique car S est interpellée fortement par 7FT1 et de façon paradoxale (373).</p> <p>Le désaccord entre elles, se manifeste par les oppositions dans le discours les « non, mais » en symétrie et sur le contenu par un écart manifeste d'attribution de significations à l'incident : « critique » pour 7FT1 (377) et banal pour S (3 photocopies).</p> <p>7FT1 se fait injonctive et prescriptive (381, 383) et interpelle S dans sa position de stagiaire – apprenante.</p>
<p>But de 7FT1 : faire prendre conscience de l'importance de s'ouvrir aux autres et de savoir se positionner (collègues de travail)</p>	

La co-explicitation permet de comprendre le sens que 7FT1 attribue à cette sollicitation de S. Elle exprime le fait qu'elle a été interpellée au cours du stage par des collègues au sujet de l'intégration de S dans l'équipe. Nous avons vu dans l'étape II de la recherche que cet élément est très présent dans le faisceau des indicateurs construits pour situer et évaluer le stagiaire sur la dimension relationnelle. Ce point a fait l'objet de discussion que 7FT1 relate ainsi (431-7FT1-ex) « *si t'es pas voilà dans l'échange, c'est parler de ce qu'on ressent quoi, c'est parler de soi ! Les autres ne peuvent pas te connaître tu ne peux pas non plus te confronter à un autre regard euh... tu ne peux pas avancer et tu ne peux pas faire ta place dans l'équipe, c'était vraiment la grosse difficulté de S* ». Suite à ce moment critique, une phase d'encouragement et de production de plusieurs FFA(s) intervient de la part de 7FT1 à l'égard de S et se comprend comme une nécessité relationnelle de réparation par rapport aux échanges précédents coûteux sur les plans relationnels et intersubjectifs pour 7FT1 et S. Plus globalement 7FT1 apporte un

autre éclairage sur l'organisation de son activité de formatrice en co-explicitation. Le « se connaître soi » fait aussi référence pour elle à des situations d'observation de collègues qui souffrent au travail, du fait d'une absence de verbalisation dans un cadre protégé de questions ou de difficultés éprouvées dans le travail avec et auprès des usagers.

b) L'apprentissage du travail partenarial à propos d'une situation

Le cas concerne 2FT3 qui interpelle S sur un incident critique de type relationnel avec une collègue ASS. Elle sollicite S sur la remémoration des événements liés à une première hospitalisation de Mr. D. Il s'agit d'un homme (SDF) qui est sorti de l'hôpital une première fois, alors qu'il ne disposait d'aucun logement. 2FT3 suggère un registre de difficultés « partenariales » en ouverture de l'épisode 9 (409.2FT3) « *et donc notre monsieur D que t'avais déjà* » et (411.2FT3) « *où ça t'avait mis en assez en...où tu t'étais sentie en ...difficultés* » en fait, par rapport à une collègue ASS polyvalente de secteur.

Entretien 2FT3-S : la reconnaissance personnelle et sociale comme facteur d'apprentissage	
Extrait 22. Situé dans l'épisode 9 (409 – 484).	
Épisode 8	
<p>424. S il ressortait sans logement donc nous euh... <u>On avait su le matin</u> pour euh... enfin ... qu'il allait <u>sortir l'après-midi</u>, le médecin nous avait demandé de le voir »</p> <p>428. S donc on l'avait reçu.</p> <p>430. S on <u>a appelé le 115</u>. On lui a donné toutes les <u>adresses</u> sociales enfin ...tout ce qu'on pouvait faire, j'avais fait un <u>courrier</u> ...et là il me dit qu'il est suivi par une ASS de secteur donc je lui dis est ce que vous m'autorisez à l'appeler ...pas de souci donc je l'ai appelée en présence de Mr mais elle n'était pas là et elle m'a rappelée après</p> <p>432.S monsieur était déjà sorti donc voilà <u>elle n'était pas très contente</u> de ce que Mr sortait...c'est un peu compliqué</p> <p>434.S à entendre pour elle « vous vous rendez compte il n'a pas de toit » ...je voyais bien qu'elle ne voulait pas m'entendre mais ça, <u>ça c'était un peu dur</u>, oui...</p> <p>435.2FT3 pourtant tu t'es positionnée en tant qu'ASS de l'hôpital</p> <p>...</p> <p>445.2FT3 en disant voilà moi là, où mes missions s'arrêtent où sont mes limites</p> <p>446.S ouais, <u>puis en plus elle avait mis</u> en question un point que j'avais fait « comment, j'avais envoyé un courrier au CCAS ! »</p> <p>...</p> <p>452. S elle m'a dit mais nous, je ne comprends pas pourquoi vous faites ça voilà donc je me suis dit, <u>ce n'est pas grave on laisse...</u></p>	<p>La proposition de 2FT3 est menaçante pour la face de S malgré les modalisateurs introduits (notre monsieur, assez).</p> <p>Le début de l'épisode 9 où 2FT3 révèle la difficulté encore présente pour S (trébuchements, hésitations) (en 424, 430) et elle est encore dans l'histoire, les faits, le vécu et la contingence des événements : le discours en témoigne. En 432 et 434 S rapporte des extraits de parole de l'ASS qui l'a interpellée fortement au niveau de sa face, même si elle minimise l'atteinte (un peu dur 434) et en 452 (c'est pas grave, <u>on</u>).</p> <p>S est située sur un registre intersubjectif et émotionnel (pas contente, pas m'entendre).</p> <p>2FT3 consolide, conforte S en centrant le <i>face-work</i> sur le territoire d'action, en affirmant « tu as fait ce que tu pouvais faire » dans ton champ d'action, elle resitue S dans son cadre d'intervention (435).</p> <p>S poursuit sur ce même registre (446) et ajoute (en plus) l'atteinte subie par rapport au courrier même si là de nouveau elle minimise en 452 (ce n'est pas grave, <u>on</u>)</p> <p>Le <i>on</i> pronom indéfini est révélateur de la mise à distance de S dans son énonciation car jusqu'alors S est toujours positionnée en « je ».</p>

<p>455.2FT3 voilà, toi quel sens tu mets au courrier que tu avais fait</p> <p>456.S bah je me suis dit, qui ne tente rien n'a rien et bah voilà j'ai tenté</p> <p>458.S il avait déposé un dossier donc j'ai relancé</p> <p>461.2FT3 ça avait du sens pour toi de faire ça ?</p> <p>462.S oui, oui, bah oui.</p> <p>463.2FT3 c'est ça qui est important</p> <p>...effectivement tu n'as pas un pouvoir d'attribution mais tu donnes un éclairage nouveau</p> <p>475.2FT3 je me rappelle que ça avait été compliqué pour toi ?</p> <p>476.S oui parce que je me suis dit, mince, <u>elle aussi c'est une ASS et elle remet en cause ce que j'ai fait...</u>j'avais un peu l'impression d'être pas jugée mais ...enfin oui je ne sais pas comment dire enfin je ne pensais pas que ...on est assistantes sociales, on est aussi collègues !</p>	<p>2FT3 s'emploie à lui faire reconsidérer son acte en responsabilité en l'impliquant : elle convoque fortement la face de S à son tour (455) « toi, quel sens tu mets... », et à ce moment-là introduit la distance avec le « toi ». 2FT3 en re questionnant à distance S sur le sens lui permet de sortir du récit, elle commence à analyser, et peut se centrer sur la situation, en reliant le courrier aux éléments de la situation de Mr D, grâce à l'étayage de 2FT3 en (457, 459 ; 465) toutes les propositions sont validées par S. En (475) elle se recentre de nouveau sur S.</p> <p>L'atteinte subjective et identitaire (future ASS) s'exprime de la part de S en 476.</p>
<p>Schéma d'action de 2FT3 : renforcer l'apprentissage, par la médiation du langage</p> <p>Buts poursuivis : permettre à S de se positionner dans son cadre d'intervention et retrouver le sens d'un acte professionnel qu'elle a posé en situation par rapport à l'utilisateur concerné, permettre à S de reprendre confiance dans ses actes pour pouvoir les assumer et se positionner face à des collègues (sentiment de compétence, estime de soi, confiance en soi).</p> <p>Règles d'action : ne pas rester dans l'intersubjectif, solliciter et questionner, conforter et valoriser les actes et demander à S d'en argumenter le sens par rapport à la situation de l'utilisateur en <i>debriefing</i>.</p> <p>Inférences : 2FT3 montre à S comment construire les arguments.</p> <p>Principe tenu pour vrai 2FT3 : « elle peut remettre en cause ce que tu as fait mais si ça a du sens pour toi, tu peux argumenter derrière ».</p>	

La notion de situation particulière va se charger de significations en co-explicitation face à l'interrogation de C quant au fait que la stagiaire est encore aux prises avec cette situation et qu'elle éprouve le besoin d'en reparler longtemps après. L'hypothèse que fait 2FT3 c'est que l'entretien vécu où le même jeune homme pleure (il est revenu en hospitalisation entre temps) a réactivé le sentiment d'incompétence adressé par la collègue extérieure (155.2FT3-ex) « *je pense que ça prend une autre dimension que si ça avait été un autre patient* ». En relisant la retranscription de l'entretien, elle prend conscience qu'elle-même a été atteinte comme professionnelle et comme formatrice ce qu'elle exprime (185.2FT3-ex) « *je me suis sentie atteinte dans notre position d'ASS à l'hôpital, vous faites rien pour les gens, voilà et dans ma position de formatrice, qu'est-ce que vous inculquez à vos stagiaires qu'ils ne savent pas faire les choses* ». 2FT3 revient longuement en co-explicitation sur le sentiment de disqualification provoqué par procuration.

Le dialogue entre S et 2FT3 dans l'après-coup est de nature à réélaborer cette expérience que 2FT3 qualifie de douloureuse en co-explicitation. Il lui importe à elle en tant que formatrice que S sorte de cette expérience « *négative pour sa construction identitaire* » en tant que future

ASS. Le *face-work* prend une place très importante pour 2FT3 dans sa double activité. L'exercice du métier confronte tous les débutants à leur idéal de métier. Une forme de « désillusion » peut être présente. 2FT3 qui partage la valeur de solidarité professionnelle (715.2FT3-ex) « *mais être respecté c'est aussi respecter les autres* » tient à ce que S puisse construire son positionnement avec des règles d'action lui permettant de faire face autrement que ce qu'elle a vécu, dans ce genre de relations partenariales.

Synthèse

La solidarité peut être définie en première analyse « comme une sorte de relation d'interaction dans laquelle les sujets s'intéressent à l'itinéraire personnel de leur vis-à-vis parce qu'ils ont établi entre eux des liens d'estime symétrique » (Honneth, 2013, p. 218). En tant que solidarité sociale conditionnée « par des relations d'estime symétrique entre des sujets individualisés (et autonomes) ; s'estimer [...] c'est s'envisager réciproquement à la lumière des valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune » (*Ibid.*, p. 220). L'expérience de la solidarité ainsi conçue s'accompagne du sentiment « d'estime de soi », autre type de relation à soi, complémentaire à la « confiance en soi » et au « respect de soi » qui peuvent être rapportés aux deux autres formes de la reconnaissance intersubjective que sont l'amour et le droit. Cela fait aussi profondément écho aux travaux de Todorov (1995) cités par Bourgeois (2013, p. 180 et 181) qui insistent sur l'importance de la réciprocité de la reconnaissance comme facteur essentiel de l'engagement dans l'apprentissage.

4.3.2. Le cadre d'intervention : contrainte et ressource pour l'activité

Plusieurs registres d'analyse sont présents quand les formateurs abordent cette notion de cadre avec les stagiaires : ce qui relève du cadre professionnel en termes de valeurs et de principes de la profession, du cadre de travail construit avec l'utilisateur et ce qui relève de la dimension institutionnelle et environnementale de l'activité.

L'étude de cas de l'entretien 4FT2, relative à un accompagnement éducatif situé dans le cadre d'un dispositif, convoque ces registres de manière emboîtée. 4FT2, formatrice à l'Aide Sociale à l'Enfance (ASE) a dans un épisode précédent (Cf. extrait 3) engagé la stagiaire à prendre conscience de l'impact potentiel de cet élément du cadre au regard du contenu de la situation singulière de la jeune. Leur échange s'est conclu sur un accord (113.4FT2) « *parce que bon, ça fait partie aussi des limites des prises en charge..., de ne pas pouvoir répondre hein ! même si les projets sont objectifs* ». Dans l'extrait 23, 4FT2 introduit une variable à la situation réelle pour engager S dans une réflexion sur un autre registre complémentaire :

Entretien 4FT2-S - Le cadre d'intervention via le dispositif s'impose aussi au professionnel**Extrait 23.** Situé dans l'épisode 5 (117-150).

Épisode 5	
<p>117.4FT2 [...] si ça avait pas été le cas comment tu ?</p> <p>119.4FT2 /C'est vrai qu'on l'a pas envisagé ça ?</p> <p>120.S .et ben je pense qu'il aurait fallu <u>la soutenir</u> pour qu'elle puisse mettre du sens à une formation en alternance</p> <p>...</p> <p>124.S c'est pas sûr qu'elle aurait tenu quoi, hein !</p> <p>125.4FT2 ha oui, ça c'était sa fragilité</p> <p>126.S /et là on partait mais après il y a toute la question oui ça me pose <u>d'accompagner la personne dans son désir</u> quoi hein !</p> <p>127.4FT2 hum, hum</p> <p>128.S 'fin toute la question qui est entre <u>notre désir pour elle et puis ben le sien</u></p> <p>129.4FT2 /et puis le cadre</p> <p>....</p> <p>137.4FT2 on est dans le cadre de la protection de l'enfance mais en même temps y a des règles qui nous sont imposées</p> <p>...</p> <p>142.S... d'accepter nous de dire en ouais ok je respecte ce projet que tu as mais nous on ne pourra pas t'accompagner ...et c'est vrai...<u>on peut être dans la toute-puissance là</u> et du coup entrer en conflit</p> <p>143.4FT2 oui, oui, oui.</p>	<p>4FT2 questionne sur un mode direct mais ouvert et introduit tout de suite un modalisateur en s'enrôlant en « on » pour réduire la menace de la question.</p> <p>S s'engage dans la réflexion, met en relation les éléments de la situation et introduit son questionnement professionnel (126, 128).</p> <p>4FT2 conforte S dans son analyse par rapport à I au niveau des marqueurs de régulation.</p> <p>Mais indique à S qu'il manque un élément à sa réflexion : le cadre encore une fois.</p> <p>4FT2 oriente le questionnement par rapport à S et attire son attention sur le fait que la relation est intersubjective et triangulée par l'Institution.</p> <p>S rejoint 4FT2 et conceptualise cette notion de limite.</p> <p>4FT2 valide.</p>
<p>Schéme d'action de 4FT2 : Faire prendre conscience des limites que pose un cadre d'intervention au professionnel, au regard d'une situation singulière</p> <p>Buts poursuivis : donner du sens à cette notion de cadre en interaction avec la situation singulière, lui demander d'envisager en pensée son action dans un contexte moins favorable, travailler sur les anticipations.</p> <p>Règle d'action : pour amener S à passer de la succession d'évènements « heureux » en l'occurrence dans cette situation à une mise en intrigue, élargir la représentation en introduisant une variable différente à la situation réelle.</p> <p>Inférence : 4FT2 montre à S que « l'histoire » aurait pu être différente, le désir et le projet de la jeune ne sont pas suffisants et les limites du cadre sont présentes aussi pour le professionnel.</p>	

Cette insistance sur le « cadre » est un élément de la dispute professionnelle en co-explicitation. C'est un aspect qui a surpris 4FT2 à la lecture des traces qu'elle nomme très tôt (36.4FT2-ex) « *en relisant, j'avais l'impression d'être « l'empêcheuse de tourner en rond » quoi, de sans cesse rappeler le cadre où on se situait...mais bon c'était une posture professionnelle qui me paraissait logique dans ce que j'avais à exercer...* ». Le cadre, un dispositif récent, les ressources du contexte (durée de la mesure et ses incertitudes, moyens d'action) représentent des « variables particulièrement agissantes » au regard des variables relatives à la situation de la jeune fille, elle-même.

Les échanges entre pairs et chercheur favorisent une prise de conscience pour 4FT2 que son intuition repose en fait sur un savoir d'expérience construit dans un autre contexte professionnel

(aide aux toxicomanes) qu'elle formule (731, 733 et 735.4FT2-ex) « *en même temps-là, je pense, hein, en vous entendant et puis après avoir lu tout ça que comme c'était mouvant; mais j'ai besoin que ça soit balisé autour* », « *c'est qu'on allait d'une manière instinctive mais, c'était il y avait des garde fous* ». Le lien entre l'insistance de 4FT2 sur le cadre en rapport avec son intention formative en direction de S se charge ainsi de significations. Cette manière d'introduire une variable différente à la situation réelle représente une manière d'aborder une autre étape de la conceptualisation de situation. Faire élaborer par anticipation sur une autre hypothèse oblige la stagiaire à reconsidérer des éléments du schème construit par elle : les variables de la situation changent, et avec elles les attributions de significations de l'impact possible pour la jeune et de la poursuite de son projet et donc un diagnostic qui orienterait l'accompagnement vers un soutien fort, etc.

Synthèse

Les études de cas montrent que les formateurs sont soucieux de prendre en compte la singularité des stagiaires dans leur rapport aux situations et de contribuer à leur développement professionnel. Ils portent aussi attention à ce que leur médiation porte sur des effets plus généraux (généralisation des situations, inscription dans le genre, coopération avec d'autres acteurs aux exigences différentes) où, là encore, se retrouve un débat de valeurs. Elles montrent aussi la fonction importante accordée au langage par tous les formateurs qui ont participé à l'analyse : dire et redire ce qui va, dire quand cela ne va pas et réélaborer avec les mots est envisagé comme ayant une fonction essentielle du développement de la pensée.

Synthèse

L'analyse confirme l'hypothèse d'une organisation conceptuelle de l'activité des formateurs. Pour accompagner les stagiaires dans la construction de leurs savoirs, la médiation qu'ils proposent à partir des situations « cœur de métier » repose sur des schèmes, ou des éléments de schèmes, dont certains sont communs à l'ensemble, orientés par :

- la construction de « savoirs professionnels ou d'expérience » ;
- la connaissance du « soi agissant » des stagiaires pour eux-mêmes, avec l'accompagnement sur le sens qu'ils attribuent à ce qu'ils font ;
- l'apprentissage des règles du travail en équipe et partenarial ;
- l'intégration dans une communauté de pratiques institutionnelle et professionnelle.

Un savoir professionnel « critique », la co-construction du diagnostic social *in situ* de l'interaction stagiaire-usager occupe une place importante dans les échanges. Ce diagnostic se co-construit avec l'utilisateur, les invariants opératoires de type situationnels sont interactivement

liés aux invariants de type relationnels. L'analyse montre qu'ils peuvent se contrarier en réciprocité et que leur construction peut ne pas être « simultanée » en début d'apprentissage pour les débutants (exemples de l'aide financière et de la protection juridique). Les inférences en situation qui portent sur l'établissement de relations entre les variables ou sur l'attribution de significations à certaines d'entre elles convoquent, à la fois, la mobilisation de connaissances prédicatives, procédurales, techniques, la compréhension « cognitive » de la situation et la compréhension empathique de l'usager dans sa situation et l'engagement du « soi » du sujet professionnel. Le concept de « demande » de l'usager, par exemple, doit se construire avec celui de « nécessité » pour le diagnostic. Lequel passe par la conceptualisation de « l'usager en demande » : la présence d'entraves relationnelles ou axiologiques (valeurs ou normes) sur ce registre peut obérer la conceptualisation relative au contenu de la situation pour le débutant. Il y a des schèmes orientés vers la résolution de la situation avec l'usager et là, de nouveau l'analyse montre, par exemple, que le concept de « demande » doit cette fois se construire avec celui de « contrat » par exemple.

Les concepts et les invariants opératoires ne se « transmettent » : la monstration, la démonstration ne suffisent pas (plusieurs extraits en témoignent). Il y a une surévaluation de l'impact, en termes d'intégration-assimilation, que peut produire l'observation de leur pratique par le stagiaire de la part des formateurs au niveau des opérations d'exécution. Les études de cas montrent que cela peut s'expliquer, en partie, par une sous-évaluation par ces mêmes formateurs de l'incorporation par eux-mêmes d'un nombre important de savoirs d'expérience que ces opérations d'exécution contiennent déjà (7FT1, 0FT1, 2FT3). Nous pensons à la transformation par exemple de certains « outils » de l'activité professionnelle (les dossiers, les imprimés, la consultation des données) en « instruments » au service de l'activité au sens de Rabardel (2005) qui nécessite de disposer des schèmes d'usage de ces outils. La construction de ces schèmes d'usage convoque des dimensions « techniques » mais aussi cognitives, téléologiques-axiologiques (les buts ou l'intentionnalité, les valeurs). L'existence de nombreuses règles de prise d'information et d'action différentes selon les cas de figure, et selon l'évolution de la situation elle-même, représente un objet d'apprentissage à mettre en relation avec l'objet ou les objets de l'activité. La notion d'activité située dans un environnement dynamique révèle aussi toute son acuité quand la situation évolue du fait de l'usager lui-même (0FT1) ou du contexte institutionnel (2FT3, 0FT4). L'analyse des entretiens et des co-explicitations montre que concomitamment à ces enjeux d'apprentissage liés aux propriétés des situations, les formateurs font face à d'autres enjeux liés aux caractéristiques des stagiaires concernés ce qui ne saurait surprendre, et à des enjeux intersubjectifs et relationnels que la mise

en évidence des tensions analysées à partir des intrigues interactionnelles devraient nous permettre d'éclairer.

5. Les tensions dans l'accompagnement à partir des situations

L'engagement des stagiaires dans les situations relatives aux usagers en 2^{ème} année de formation et la mise en évidence des schèmes de médiation des formateurs montrent « l'importance de la mise en mots partagée » de l'activité d'un stagiaire- débutant avec le formateur. Ceci dans un cadre « sûr », en fonction d'enjeux situés sur plusieurs registres que nous avons commencé à repérer. La construction *a posteriori* des intrigues interactionnelles⁷⁵ révèle des tensions, qui peuvent être situées pour un même entretien au niveau de l'intrigue relationnelle, ou celle plus relative à la gestion dans les échanges du contenu des situations ou encore dans leurs liens. Nous présentons ces tensions révélatrices des enjeux présents, eux-mêmes en tension pour les formateurs dans leur accompagnement interactivement avec les stagiaires en 2^{ème} année. Référence possible aux annexes B et C du Tome 2 (pp. 406-525 et pp. 526-591), où sont rassemblés les 5 tableaux analytiques des entretiens et les 5 intrigues interactionnelles.

La présentation transversale s'organise autour de trois grandes zones de tension inhérentes à l'accompagnement de l'apprentissage à partir de situations du travail qui vise l'autonomisation des stagiaires. Il s'agit pour les formateurs : 1) d'aider les stagiaires à construire le sens des situations en les problématisant ; 2) de soutenir tout en questionnant dans une reconnaissance des stagiaires et dans une visée d'émancipation ; 3) de s'engager et de s'effacer pour développer le « pouvoir d'agir » des stagiaires : autonomiser tout en étayant.

5.1. Aider à analyser sans apporter « trop vite » la réponse

L'entretien 7FT1 montre, par exemple, que la formatrice doit avancer dans la compréhension de la situation de l'utilisateur qu'elle ne connaît pas [à propos d'une demande d'aide financière], à partir de la présentation de la stagiaire, avant et pour pouvoir repérer où se situe la stagiaire dans ses apprentissages. L'extrait retenu révèle comment l'« expertise » du professionnel peut venir contrarier le rythme d'apprentissage de la stagiaire et que des enjeux de type relationnel et pragmatique peuvent percuter l'enjeu de construction des savoirs : la suggestion de piste de réflexion évitant (ou empêchant) au (le) stagiaire de se poser lui-même les questions, avec en arrière-plan l'enjeu pragmatique que l'utilisateur soit compris dans sa demande.

⁷⁵ Comme déjà écrit, ces intrigues construites pour chaque entretien sont à disposition en annexes B (pp.406-512) du Tome 2. Les tableaux d'analyse rendent compte du cheminement du contenu des échanges et de la « gestion » de la relation interpersonnelle.

5.1.1. Faire avancer l'entretien sans donner conseil

Deux études de cas permettent d'illustrer cette tension :

Entretien 7FT1-S - Faire avancer l'entretien et/ou donner conseil. Tension entre registre pragmatique (2 niveaux), relationnel et épistémique	
Extrait 24. Épisode 2 (31-149).	
Épisode 2	
<p>113.7FT1 Concrètement quand tu fais l'addition des ressources et tu regardes l'addition des charges, ça donne quoi ?</p> <p>114.S Alors, <u>je voulais te poser des questions parce que je ne sais pas trop comment...</u> on a calculé pour le mois où...où il rentre dans son nouveau logement</p> <p>115.7FT1 Hum, Hum ...suivent 10 échanges sur l'éclaircissement du loyer</p> <p>126.S <u>Ce mois-ci il a payé</u> 223 de l'ancien et 306 du nouveau logement.</p> <p>127.7FT1 Ça veut dire qu'il est rentré en milieu de mois enfin, je ne sais pas... et donc il a payé un loyer total en <u>fait ?</u></p> <p>128.S Ouais donc il rentré le 12, donc du coup, <u>je savais pas</u></p> <p>129.7FT1/donc ce mois -ci déjà ça l'a pas mal déséquilibré quoi en fait ?</p> <p>130. S <u>Voilà</u></p> <p>131.7FT1 Mais sur son futur. [...] il est éligible à l'allocation de logement ce monsieur ?</p> <p>132.S <u>Il aura une allocation, je pense</u>, mais on n'a pas fait ...on n'a pas fait d'estimation</p> <p>133.7FT1 Parce qu'à partir du moment où [...] tu peux faire l'estimation avec lui.</p> <p>134.S <u>D'accord.</u></p> <p>135.7FT1 J'ai l'impression que ce monsieur oui, il n'a pas forcément tous...tous les éléments et il est ouais...je sais pas...enfin je ne veux pas te donner des pistes d'analyse. Il faut que je te la laisse faire ! S. <i>Petits rires</i></p>	<p>La tension est perceptible pour 7FT1 qui adopte un questionnement direct guidant S dans l'analyse du budget (113). Le « concrètement » fait référence à la recherche de compréhension des chiffres.</p> <p>S verbalise ses difficultés au niveau d'opération d'exécution (loyer pour établir le budget).</p> <p>Le questionnement de 7FT1 est orienté par une inférence « ça veut dire qu'il... » que 7FT1 fait (127) à partir des éléments que lui transmet S.</p> <p>7FT1 en réponse :</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ poursuit par inférence une suggestion d'interprétation (analyse) avec (intrusion dans le tour de parole) après l'auto-FTA de S avec la notion de déséquilibre ; ○ puis une projection, anticipation de la situation en rapport avec le problème. Elle construit le problème devant S ; ○ un encouragement pour S sur les moyens à mettre en place et les points d'appui pour le faire ; ○ produit une évaluation négative indirecte de manière modalisée /S ; hésite (135) <p>et nomme la tension dans laquelle elle se trouve (135).</p> <p>0FT1 n'obtient pas de réponse et change de registre et reprend l'exploration de la situation sur un autre point le fonctionnement familial et marque sa satisfaction de la compréhension de S. Elle revient ensuite sur le budget.</p>

7FT1 guide l'accompagnement de S avec ce qu'elle est professionnellement (place de professionnelle et de formatrice) et en tant que sujet (personnellement, subjectivement). Elle manifeste à la fois son souci de reconnaître S capable de cette analyse et son envie de la faire pour elle (acte menaçant pour S). L'intrigue interactionnelle permet de comprendre comment le besoin de 7FT1, ici, de transmettre des savoirs professionnels (procéduraux, techniques, etc.) en lien avec la responsabilité vis-à-vis de l'utilisateur (135.7FT1) peut être en tension avec la nécessité de laisser au débutant le temps d'élaborer la construction de ses savoirs d'expérience. Les tensions se situent entre le pôle pragmatique qui concerne l'avancée dans l'entretien de la compréhension de la situation à la fois pour l'utilisateur et pour S, le pôle épistémique qui concerne

l'avancée de S dans l'analyse de la situation et le pôle relationnel relatif au fait de maintenir la relation avec S tout en produisant une évaluation négative. Les « perches tendues » à la stagiaire Mayen (1999a) sont basées sur des inférences produites rapidement (127, 129, 131) et elles trouvent un écho limité de la part de S à ce moment-là de son parcours. S acquiesce, fait état de propos négatifs (128,132) verbalise ainsi ses difficultés. Les menaces pour les faces respectives des deux interlocutrices, chacune à leur place, sont fortes car les questions de 7FT1 mettent en difficulté S par rapport à son territoire d'action et son narcissisme (reconnaître que l'on ne sait pas est menaçant pour soi-même). 7FT1 oscille entre une orientation par suggestion et inférence et une sollicitation directe de S. Les hésitations et les trébuchements dans l'énonciation traduisent la tension présente pour elle.

L'importance de la politesse, soulignée par Kerbrat-Orecchioni (2005) comme permettant la rencontre de l'autre et la régulation des tensions réciproques, se manifeste dans cet extrait. Le questionnement direct et le FTA prononcé par 7FT1(135) à l'encontre de S sont des marqueurs de position haute et représentent des actes menaçants par rapport à cette dernière. 7FT1 remet en question le travail de S mais atténue la menace en accompagnant son acte d'une stratégie de politesse négative de nature compensatoire (forme indirecte de l'adresse du FTA).

L'analyse générale de l'entretien montre comment dans les échanges entre S et 7FT1, la dynamique intersubjective structure la construction (ou non) de savoirs professionnels dans cette situation de demande d'aide financière. En effet, c'est la dynamique des échanges qui redéfinit ce qui se parle et les buts poursuivis par les « inter actantes ». S ne répond pas aux sollicitations de 7FT1 relatives à l'expression de ses « ressentis » sur une dimension des affects, du rapport à soi et du rapport à l'utilisateur. Le projet de 7FT1 qui guide en dominance sur le registre de la transformation du sujet est contrarié par S. L'expression des difficultés de cette dernière (règles d'action, possibilités d'inférences, etc.) ramène en situation d'entretien 7FT1 à apporter des éclairages sur les règles d'action (c'est le choix qu'elle opère *in situ*) et à s'attacher à la transformation du rapport de S à la situation. 7FT1 est donc amenée à attirer l'attention de S sur des propriétés de la situation qui n'étaient pas perçues, ni anticipées par elle.

La formatrice en a pris conscience en co explicitation (429.7FT1-ex) « *voilà, je ne veux pas, je vais pas la laisser toute seule avec son...* » et un mouvement de conceptualisation s'opère pour elle « *alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail, voilà et lui dire la prochaine fois ...que tu puisses réfléchir à ça* ». **L'élargissement des possibles** porte sur la gestion de la tension présente entre engagement et retenue dans l'accompagnement et comporte plusieurs modalités : 1) ne pas combler systématiquement ; 2) différer en lien avec une autre prise de conscience à la lecture des traces (425.7FT1-ex) « *je vais trop vite* ». Il n'est pas impossible de

penser aussi que « l'histoire conversationnelle » entre 7FT1 et S ainsi que leur connaissance mutuelle jouent un rôle dans la dynamique de leurs échanges (Cf. les extraits 2, 5 et 10).

Dans un autre entretien [situé en prévention spécialisée] où certains moyens d'action sont très proches d'actes de la vie quotidienne comme de « jouer à la pétanque », 0FT4 souhaite élargir la base d'orientation de S par rapport à cette notion abstraite qu'est la « régulation ordinaire », à partir d'un questionnement puis sous la forme d'un apport théorique (79.0FT4-ex) « *en fait je lui ai expliqué le travail...je pense du coup que j'ai beaucoup, beaucoup apporté* »...Ce qui l'a beaucoup gênée à la lecture des traces de l'entretien, mais qui se comprend mieux avec l'énonciation d'un principe qu'elle tient pour vrai « *on doit conceptualiser ce travail -là* ».

5.1.2. Tendre des perches sans dire... ce qu'on aurait fait

En lien avec la situation précédente, l'analyse montre que tous les formateurs développent des modes de « discussion des situations » qui se situent sur un registre d'aide pour les stagiaires en termes d'élargissement de leurs représentations, d'élaboration d'hypothèse à partir de ce que les stagiaires ont prélevé comme indices ou variables ou, en suggérant eux-mêmes d'autres indices ou d'autres significations. Les schèmes de médiation identifiés en rendent compte. Ce que les intrigues interactionnelles, révèlent en revanche, ce sont les mouvements au cours de l'interaction entre les formateurs et les stagiaires, et/ou pour les formateurs eux-mêmes en fonction de la dynamique qui se construit pas à pas. Ce que montre par exemple, l'entretien 0FT1 et son analyse en co-explicitation.

Cette tension entre « suggérer sans répondre » qui peut être présente pour tout formateur, en particulier quand un stagiaire se présente en difficultés, a fait l'objet d'une discussion entre pairs-formateurs et chercheur en co-explicitation à propos de l'entretien 0FT1. C'est un des pairs qui introduit la discussion à partir de ce qu'a évoqué pour elle l'analyse de l'entretien. Elle situe cette tension entre un enjeu intersubjectif, un enjeu pragmatique et épistémique. L'échange permet de mettre en évidence des postures différentes dans le collectif face à cette question de la difficulté d'un stagiaire. Ce qui se discute entre pairs ce sont les intérêts et limites de ces différentes postures, 4FT2 (1063, 1076. 0FT1-ex) « *moi j'ai trouvé que ce n'était pas facile du coup dans ce que j'ai pu en lire...elle [la stagiaire] avait un vocabulaire un peu...* », « *abrupt et pauvre quoi, sans nuance ...sans doute ...dans son manque de confiance, où elle se pose dans, je ne sais pas faire* ».

Courts extraits situés au début, mi-temps et fin de l'entretien.

Entretien 0FT1

Extrait 25. Épisodes 6 (251-360), 8 (377-491), 10 (521-722)

Épisode 6	Épisode 8	Épisode 10
<p>274.S <u>c'est vrai</u> que ça a l'air d'être quelqu'un, qui va être <u>quand même</u> dans la <u>demande</u>.</p> <p>275.0FT1 ça veut dire quoi ?</p> <p>276.S c'est-à-dire que ...par exemple <u>c'est vrai</u> qu'effectivement suite à ce qu'il avait pu me dire après...comment il me décrivait son acc...arrêt mala...</p> <p>277.0FT1 son accident de travail ...</p> <p>284.S l'accident du travail (rires) ouais, c'est pas évident. Et du coup ... j'ai perdu le fil de ce que je disais</p> <p>285.0FT1 euh...oui je te demandais qu'est-ce que ça veut dire, il est dans la demande ?</p> <p>286. S oui</p> <p>287.0FT1 je comprends pas ce que tu veux dire par là</p> <p>288.S ça veut dire que bon, il ... du coup <u>j'ai l'impression</u> qu'il veut plus reprendre le travail.</p> <p>...</p> <p>292.S une de ses motivations euh... que du coup ... le fait de <u>solliciter des aides</u> ça serait un peu ...euh... une façon d'avoir de l'argent facile quoi</p>	<p>410.S Oui, je lui demandais ses ressources (<i>rires</i>),... Et je me suis sentie m'énervée et je lui ai dit oui, vos...vos indemnités journalières. Je vous demande vos ressources. Et du coup-là, je me suis sentie m'énervée, j'me suis dit <u>il se fout de moi</u>, il sait très bien ce que je veux. Mais c'est moi, j'étais pas claire, sur les termes que j'employais. (<i>Petits rires</i>) ...et du coup après j'me rends compte que sûr, quand il me donne ses papiers je lui dis merci, sur un ton un peu plus coulant.</p> <p>411.0FT1 Oui.</p> <p>412.S Pour faire passer l'truc. Et donc après j'me suis dit X. calme toi. (<i>Rires</i>) Et puis c'est passé après Je sais pas si lui il l'a perçu ou quoi, mais pour moi ce... oui, était un peu d'agacement euh...voilà.</p> <p>413.0FT1 Qu'est-ce qu'on peut faire quand on est en...dans un entretien, et qu'on a conscience, même si l'utilisateur lui pense que ça se passe pas trop mal, mais que nous on est en train de se dire je merde complètement, euh... Tout m'échappe et euh... je prends sur moi et je m'énerve et je m'agace et puis il y a un moment donné oui, où c'est l'utilisateur qui va en payer les conséquences, parce que...</p> <p>414.S: Ouais</p> <p>415.0FT1 J'vais passer euh... et un peu verbalement ou, ou sur le ton à l'acte. Qu'est-ce qu'on peut faire ?</p>	<p>600.0FT1 Et après coup alors?</p> <p>602.0FT1 Le fait que...que tu sentes que t'es... un peu discréditer comme tu dis son, son histoire ?</p> <p>603.S Hum</p> <p>604.0FT1 T'es toujours là-dedans ?</p> <p>605.S <u>Ouais</u>.</p> <p>606.0FT1 Ouais ?</p> <p>607.S Toujours. Alors...</p> <p>608.0FT1 / T'es toujours avec un ressenti qui est...qui, qui est pas loin du jugement de valeur ?</p> <p>609.S <u>Oui</u>.</p> <p><i>L'entretien repart pour 200 interventions.</i></p>
<p>C'est à partir du moment où le chercheur en revenant aux traces, attire l'attention des formateurs sur la dynamique interactionnelle et le positionnement de la stagiaire dans l'entretien, que la discussion entre pairs et le chercheur s'est développée sur ce sujet.</p> <p>(1080.0FT1-ex) « <i>et qu'il t'a fallu tout de même être bien patient pour l'accompagner jusqu'au bout de l'entretien</i> », « <i>on voit bien que tu continues de lui laisser la place alors que nom d'une pipe il y en aurait à dire</i> ». Le terme « patient » rend compte du registre convoqué par 4FT2 (affect)</p> <p>(1263. 0FT1-ex) « <i>ce qui aurait pu être très tentant pour le formateur, c'est de dire bon, écoutes, t'inquiètes pas, voilà comment j'aurais fait quoi, et après ça, une fois que j'aurais dit ça, ça l'aurait aidée en quoi ?</i> ».</p>		

4FT2 continue à verbaliser (1288, 1294, 0FT1-ex) « *c'était pas évident de maintenir le cap de la position pédagogique devant quelqu'un* », « *moi un truc comme ça je me dis, j'ai pas son rythme* ». Ce qui se discute c'est la tension entre un enjeu relationnel et un enjeu épistémique et les effets contre productifs parfois, de modalités de la gestion de la relation formateur-

stagiaire. Il peut être tentant sur le plan relationnel et rassurant sur le plan subjectif de répondre aux sollicitations des stagiaires qui se présentent insatisfaits de ce qu'ils ont fait en situation et mal à l'aise par rapport aux usagers. Ce qui se discute entre les pairs, c'est le déplacement de posture possible de formateur entre : accompagner-questionner pour faire construire la problématique par le stagiaire lui-même et aider-proposer des éléments de réponse-combler. Il y est question de l'intérêt de susciter le questionnement plutôt que de focaliser sur la réponse, ce qui n'est pas toujours si facile à réaliser en interaction.

5.1.3. Transmettre tout en aidant à construire

L'entretien OFT4 montre comment cette tension peut venir contrarier l'atteinte des buts et objectifs que la FT avait fixés à l'entretien. L'inquiétude présente lors du bilan avec la stagiaire, qui n'est pas en difficulté sur le stage, s'origine pour la formatrice dans la crainte que la stagiaire ne puisse pas conceptualiser certaines dimensions de l'activité professionnelle, un peu en marge par rapport aux standards du métier, comme du « *vrai travail d'ASS* ». Ceci est relatif à la méthodologie d'intervention spécifique à acquérir (complexité entre les niveaux d'analyse et d'action) ainsi qu'à la « banalité » apparente de certains moyens d'action pour l'apprentissage de la stagiaire. Le sens de l'activité de la formatrice lors des épisodes de l'entretien de tutorat, où elle occupe 96% du temps de parole, qualifiés en début de séance de co-explicitation par un des pairs comme un « cours », se comprend mieux. Autrement dit, quand les situations de métier ne relèvent pas d'une activité professionnelle générique pour un stagiaire en début de formation, il faut expliquer plus pour elle. Dans l'entretien lui-même, la formatrice répond aux manifestations d'incompréhension de S par beaucoup de démonstration et d'explicitation appuyées sur des outils et des connaissances prédicatives. L'influence du contexte apparaît de façon très importante dans l'analyse de l'interaction : contexte institutionnel (tension à propos de l'activité), contexte professionnel lié à la trajectoire, au parcours et aux positions de la formatrice (changement professionnel, formatrice vacataire), contexte spécifique du travail professionnel, et contexte formatif car la formatrice est débutante dans cet accompagnement.

L'entretien est illustratif de la négociation des rapports de place en cours d'interaction et l'analyse co-élaborée a permis de comprendre que la formatrice était aux prises avec des enjeux identitaires et personnels qui ont pris le pas momentanément sur les enjeux formatifs et de construction de savoirs. Dans les deux temps de l'entretien centrés sur l'objet du bilan de stage, il y a une coopération manifeste entre elles deux et une réelle prise en compte des besoins de la stagiaire par OFT4. Laquelle stagiaire prend les rênes à l'épisode 12 (fin des épisodes « cours ») afin de recentrer l'entretien sur son bilan, renversant ainsi le rapport des places initiales.

5.2. Renvoyer une image positive en mettant au travail les difficultés rencontrées

5.2.1. Dire, questionner, critiquer sans cesser de soutenir

Ne pas aller trop vite dans la réponse n'est pas facile à tenir face aux interrogations des stagiaires- « grands débutants ». Dire ce qui ne va pas à un stagiaire ne va pas de soi non plus. Dans ce travail des « faces », l'importance de la politesse apparaît. Une formatrice exprime en co-explicitation de son entretien cette tension de la manière suivante (179. 2FT3-ex) « *c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal, etc* ». Sollicitée par le chercheur sur les limites de ce « principe », face à un stagiaire qui développerait des actions inadaptées, elle se met en réflexion. Elle exprime qu'elle ne laisserait pas passer des écarts par rapport au métier mais qu'elle n'a jamais eu à renvoyer des difficultés majeures rédhitoires pour l'exercice professionnel lors de ses 10 accueils et ce n'est pas le cas non plus pour l'accueil en cours. L'enjeu subjectif est fort pour elle et se rejoue dans l'intersubjectivité (533.2FT3-ex) « *les stagiaires sont des petites choses fragiles en devenir. On ne va pas les sabrer comme ça puis c'est vrai qu'il lui manquait des éléments sur la situation* ». Les échanges 2FT3-chercheur provoquent un mouvement de prise de conscience (609. 2FT3-ex) « *c'est ce que j'ai essayé de... c'est vrai maintenant que tu le dis alors... elle n'avait pas perçu que cette dame n'était pas prête pour une postcure..., je reprends à mon compte pour qu'elle se sente pas atteinte enfin tu vois et par contre...les situations où ça s'est bien passé, je la laisse dérouler elle* ». (611.2FT3-ex) « *voilà oui, oui, non mais maintenant ce que je me dis c'est que je l'ai fait sciemment* ». Les tensions se situent entre les pôles épistémique, relationnel et axiologique (valeurs) et se traduisent dans l'intersubjectivité en « face à face ». Ce qui n'était pas conscient dans le flux de l'activité.

Être dans la proximité n'empêche pas de poser des désaccords et/ou d'orienter par inférence. OFT1 a proposé en co-explicitation la notion de « faire alliance » avec le stagiaire pour qualifier la posture d'étayage, qui a pour visée de développer l'élaboration cognitive de la stagiaire en questionnant tout en soutenant sur le plan subjectif. Nous extrayons des courts extraits de plusieurs entretiens et proposons la consultation de l'analyse complète de chacun d'entre eux en annexes B qui montre que cette tension y est très présente à des moments différents.

<p>Entretien OFT1. Extrait 26. Épisode 8. (377-491) 416.S Bah...pff...moi j'pense c'est reprendre un peu l'entretien quoi. Dire stop on va reprendre et puis...fin moi.... 417.OFT1 Est-ce qu'on est en capacité pour l'reprendre quand on est dans un état d'agacement tel ?</p>	<p>Dans ces extraits, OFT1 traduit son opposition dans le discours très clairement (419, 421, 423) mais sans confronter dans un premier temps S à elle-même (le « on » généralise et/ou solidarise OFT1 à S, « toi ou moi ». De même l'énonciation en « état</p>
---	--

<p>418.S Bah...je n'étais pas dans un état d'agacement au point de, de le taper, de faire sentir de la violence! (Rires)</p> <p>419.0FT1 Non, non, je dis pas, j'parle pas de violence.</p> <p>420.S Non, non mais...bon. Mais non mais là je pouvais pas lui en vouloir à lui parce que c'était moi qui, qui, qui...pédalait quoi donc j'allais pas euh...Lui il venait, il me donnait ses papiers c'est moi, j'étais pas clair, j'pouvais pas lui en vouloir à lui et puis euh...</p> <p>421.0FT1 Non, non, mais c'est pas, c'était pas le sens de ma question.</p> <p>422.S A vrai dire...</p> <p>423.0FT1 C'est pas le sens de ma question, c'est pas euh... c'est pas, je lui en veux, je lui en veux pas, c'est, c'est pas ça du tout.</p> <p>424.S Non, non</p> <p>425.0FT1 Quand tu sens que tu euh... ça peut m'arriver aussi en tant que professionnel, quand tu sens que ça dérape, que tu maîtrises plus rien?</p> <p style="text-align: center;">Plus tard dans l'entretien. Épisode 9 et 10</p> <p>517.0FT1 C'est tout, mais effectivement. Et on a droit aussi de euh...j'veux dire on fait avec ce qu'on ressent dans l'entretien. Alors après qu'on, qu'on prenne le temps dans discuter et de voir peut-être là où on a peut-être trop projeté de nos représentations ou...</p> <p>518.S Hum.</p> <p>519.0FT1 Là après, c'est, c'est ce qu'on fait dans l'après coup. Mais, mais pendant euh...oui il y a des choses qui nous...qui nous font bouger de l'intérieur quoi.</p> <p>520.S Hum, hum. Donc euh...ouais (<i>Silence</i>)</p> <p>521.0FT1 Après tu dis, je...euh...c'est moi qui est fait une erreur euh...j'ai pas cadré l'entretien. Quelque chose comme ça...à peu près comme ça.</p> <p>522. S A peu près (<i>Petits rires</i>)</p> <p>523. 0FT1 Et moi je te dis que tu as eu des difficultés à cadrer l'entretien. C'est différent. J'ai pas dit que tu avais fait une erreur.</p>	<p><i>d'agacement, violence, ça</i> » généralise là encore. 0FT1 protège le narcissisme de S tout en indiquant des propositions contraires à celles qu'elle fait. Elle est encore auto-centrée et dans la recherche d'une forme de « maîtrise ».</p> <p>Ils ne se comprennent pas ou c'est encore difficile pour S d'exprimer pour elle-même.</p> <p>0FT1 maintient son questionnement, sans la confronter et en s'enrôlant avec elle dans la situation (425), le sens du « tu » est différent dans la même intervention.</p> <p>0FT1 guide S sur un chemin de réflexion / projection mais en dépersonnalisant (procédé de protection du narcissisme de S) tout en la confrontant.</p> <p>Procédé identique en (519) « on, nous », il introduit une forme de distance « toi, tu » et « moi, je » qui lui permet de se positionner.</p> <p>Il introduit une modalisation très assertive par rapport à l'auto FTA de S. il se démarque de ses propos tout en étant proche d'elle.</p>
<p>Entretien 7FT1. Épisode 8 (265-326)</p> <p>291.7FT1 j'ai envie de dire que tu ne maîtrises pas tout là. Ça veut dire que lui il sait comment ça fonctionne [...]</p> <p>295.7FT1 peut-être qu'il a déjà eu des aides financières ? La première chose qu'on fait, on vérifie.</p> <p>296. S D'accord.</p> <p>302.S <u>Ben oui, pas commencer quelque chose qui n'a aucune chance d'aboutir !</u></p> <p>303.7FT1 ben oui, donc je t'encourage, moi, à faire la demande du dossier et puis à rappeler le secrétariat CAF pour savoir si ce que tu as convenu avec Mr. A peut concrètement se réaliser.</p> <p>....</p> <p>309.7FT1 [...] ouvrir un peu en fait sur ces champs là pour mieux comprendre dans quoi il est ce monsieur »</p> <p style="text-align: center;">Plus tard dans l'entretien. Épisode 10 (393-449)</p> <p>393.7FT1 Ton ressenti avec Mr A. ?... A la fin de l'entretien ? (<i>petits rires</i>)</p> <p>394.S ben, enfin, <u>ce que je voulais, en fait, c'est qu'il accroche on va dire</u></p>	<p>Dans les extraits retenus, 7FT1 est dans un premier temps dans un mode d'évaluation négative du travail de S en l'impliquant, elle, « tu ne maîtrise pas ». Elle a modalisé par « j'ai envie de dire » et produit une inférence par rapport à la situation. (291, 295).</p> <p>Elle produit une assertion, prescriptive en 295, mais en généralisant, avec « on ».</p> <p>S traduit la compréhension de l'écart entre ce qu'elle a fait en situation et ce qui était attendu /situation en 302.</p> <p>Proposition que 7FT1 valide en 303 en traduisant son encouragement et en introduisant une perspective en 309. Et en prescrivant sous une forme adoucie « ouvrir un peu ».</p> <p>La tension entre soutenir, questionner et dire ce qui ne va pas est « vécue » par 7FT1 et S.</p>

<p>395.7FT1 hum, hum 396.S et du coup <u>ça s'est fait, donc j'étais plutôt contente</u> 397.7FT1/satisfaite d'avoir pu être dans une continuité déjà, c'est quelque chose que tu voulais dépasser ça. Donc ça ! objectif atteint ! 398.S ouais ! 399.7FT1 faut qu'il revienne, maintenant ! (rises) 400.S oui 401.7FT1 hum mais oui. Alors quelque part, le fait de lui avoir dit ben vous dites à votre créancier que vous ne pouvez pas payer, que vous avez fait des démarches, c'est bien aussi, hein ! 402.S hum, hum ! 403.... 437.7FT1 et puis après, tu vas pouvoir organiser de façon concrète tes entretiens, entretiens avec l'utilisateur quoi ! 438.S Mais du coup oui c'était intéressant ! 439.7FT1 Eh ben oui, mais c'est bien ! Enfin, Moi je te vois avancer, évoluer ! enfin... 440.S Beh ! Je me vois avancer aussi donc c'est plutôt rassurant ! 441.7FT1 ben oui ! je pense que tu partiras de ton stage de 2^{ème} année avec des assises suffisantes pour affronter la 3^{ème} année</p>	<p>Quelques interventions plus tard en 397, 401, 437, 439, 7FT1 produit des FFA(s) <i>Face Flattering Act</i>, et on peut le comprendre comme un procédé régulateur de la tension qui a été présente auparavant et qui permet de maintenir ce lien entre elles deux. Il n'y en a pas eu beaucoup auparavant. Ce qui permet à 7FT1 de se remettre en proximité de S.</p>
---	---

L'analyse de la dynamique interactionnelle entre les inter-actant(s) permet de comprendre les différents positionnements des formateurs, qui consistent à dire ou à questionner directement les stagiaires sur ce qu'ils disent ou sur ce qu'ils ont fait (reconnaitre que le diagnostic n'est pas bon (7FT1), ou manifester l'écart manifeste de compréhension (0FT1) mais continuer à valoriser S sur sa progression comme on le voit dans l'extrait précédent pour 7FT1, ou s'enrôler avec elle dans la situation, pour permettre de faire baisser la mésestime qu'elle a d'elle-même.

5.2.2. La reconnaissance de l'autre : critiquer et relativiser

Le développement de la capacité de distanciation, qui passe par la gestion de la frustration du malaise pour se dégager du passé et entrevoir du futur, peut générer une tension. Engager l'analyse sur l'écart vécu par les stagiaires entre ce qu'ils auraient voulu faire et ce qu'ils ont fait, repose pour le formateur sur le fait de nommer le problème donc apporter un regard critique ou de « supporter » la critique parfois sévère que s'inflige le stagiaire lui-même afin d'introduire une forme de « relativisation ».

<p>Entretien 2FT3. Extrait 27. Épisode 10 (514-580) 516.S j'avoue... j'avais du mal à le rassurer en fait parce qu'il me disait, de toute façon à l'hôpital je m'ennuie... je ne vois pas mes enfants, <u>et en plus, il ne voulait pas appeler</u> et tomber sur son ex compagne et... je lui ai dit de voir ça avec les infirmiers, si c'était possible de faire ça ensemble 517.2FT3 il l'a fait après parce qu'il a vu ses enfants 518.S bah oui j'ai su, il disait « y a pas d'activités » alors je lui ai dit c'est un lieu de soins 519.2FT3 voilà, tu le ramènes à la réalité, c'est un lieu de soins pas le club Med quoi</p>	<p>S manifeste son embarras et malaise dans cette situation sur le plan de la gestion de la relation à Mr. 2FT3 tente de faire sortir S du malaise éprouvé en situation face aux pleurs de Mr (les freins pour appeler) qui ne se tarissent pas malgré les tentatives de « résolution » de la situation (enfants) elle apporte des éléments de réalité de résolution de la situation (517), valide les propos que S a tenus en situation (519), elle essaie de faire comprendre à S qu'il ne suffit pas de dire pour que la personne « entende » et ramène la place</p>
--	--

<p>520.S oui mais <u>il a du mal entendre</u></p> <p>521.2FT3 oui, ben oui, mais tu lui dis et tu redis, après il a du mal à entendre mais l'information tu sais, elle fait son chemin dans ...2FT3 tente de conclure à deux reprises « donc voilà »</p> <p>534.S <u>Donc eh voilà, mais c'est vrai</u> que c'était un peu compliqué parce qu'il pleurait tout le temps et euh, <u>j'avais pas l'impression de le rassurer du tout</u></p> <p>535.2FT3/ oui. Mais</p> <p>536.S Oui et ... voilà</p> <p>537.2FT3 Oui mais c'est quelquefois l'impression qu'on a, mais tu lui as donné quand même des informations essentielles...</p>	<p>de l'usager dans l'interaction (le contenu de la situation n'est pas introduit explicitement comme faisant partie de la problématique. Elle invite S à relativiser son « échec » tout relatif d'ailleurs mais vécu comme tel.</p> <p>2FT3 poursuit en se solidarisant de S, en s'enrôlant elle-même par l'usage de ce on à deux reprises.</p>
<p>Entretien 0FT4. Épisodes 12 (420-480) et 13 (481-522)</p> <p>471.0FT4 alors on en est où ? alors moi je trouve que tu as bien assumé l'organisation des sorties, heu même heu invitations, autorisations, affichages heu ça c'est, c'était tip top, d'ailleurs ils l'ont reconnu hein, les habitants</p> <p>472.S oui, ils ont dit dimanche</p> <p>473.0FT4 ah ouais que quoi ?</p> <p>474.S que <u>j'étais une super stagiaire</u></p> <p>475.0FT4 (<i>rires</i>) ah ben tiens qui s'est qu'a dit ça, ouais, ouais, moi je trouve que tu passes très bien c'est sûr hein ?</p> <p>476.S mais en même temps heu</p> <p>477.0FT4 t'as le sentiment aussi de bien passer hein ?</p> <p>478.S <u>ouais mais</u> ils sont sympas aussi, je veux dire c'est, voilà quoi.</p> <p>479.0FT4 mais ça suffit pas ça, ils sont sympas, ils sont sympas, mais tu es à l'aise dans ce travail-là.</p> <p>480.S oui, oui, oui, <u>je me suis trouvée assez à l'aise</u> dans le collectif, ouais dans les collectifs ou ouais, ouais</p> <p>481.0FT4 il y a des moments que tu heu, il y a des moments où c'était un peu plus dur ou pas ?</p> <p>482.S je réfléchis heu, <u>oui quand même dans l'animation de réunion</u> des fois enfin je trouve ça pas facile de, enfin je les ai pas animés toute seule les réunions mais c'est vrai que parfois c'est difficile de remettre heu, heu ça part très vite dans tous les sens et heu bon évidemment il faut que ce soit sympa faut qu'on puisse rigoler, pour, faut pas faire des choses trop lourdes non plus mais des fois c'était trop léger ça heu, ça, c'est difficile enfin ça je pense que c'est une difficulté que j'aurais de heu, de tenir une réunion.</p>	<p>L'extrait choisi montre que cet dans cet entretien de première partie de stage 0FT4 et S sont à la fois très proches (au niveau langagier : les rires, le langage familier « <i>tip, top, ouais</i> » et à la fois que 0FT4 encourage S à ne pas rester à la « surface » des relations positives qu'elle a pu construire et par rapport auxquelles elle a tendance à en imputer la qualité qu'aux seuls habitants.</p> <p>Au-delà de la forme de « coquetterie » au niveau du langage que représente l'intervention (474), les interventions de 0FT4 ont pour visée de lui faire prendre conscience de la dimension interactionnelle et de sa place dans l'établissement de ses relations et de renforcer la confiance en elle-même.</p> <p>Ces échanges vont permettre à la fois à 0FT4 d'aller plus loin dans le questionnement (481) et à S d'explicitement comment elle se situe dans l'apprentissage des différentes formes de relation.</p>

Cette relativisation ne consiste pas en une négation de la difficulté mais une élaboration qui a pour visées dans les exemples retenus de « *sortir le stagiaire d'un sentiment de culpabilité (2FT3)* » ou « *de sous-évaluation de ce qu'il a engagé dans l'interaction avec les usagers (0FT4)* », afin de lui permettre de se distancier et d'entrevoir d'autres possibles dans l'avenir.

5.3. L'engagement-effacement : la reconnaissance d'autrui

Le formateur « suffisamment bon⁷⁶ » est une expression utilisée par un formateur en co-explicitation pour discuter une tension liée présente dans l'accompagnement. Cette formule

⁷⁶ Formule inspirée de Winnicott, cité par 0FT1 en 488-0FT1-ex.

permet d'introduire un enjeu identifié dans les entretiens de *debriefing* de l'étude. Le contexte de l'apprentissage est, en effet, marqué par une forte proximité entre formateurs et stagiaires en termes de partage des conditions du travail (bureau, etc), des relations au travail et du travail lui-même. L'étape II de la recherche nous a déjà permis de dessiner les contours de cette proximité. L'analyse interactionnelle « micro » des échanges entre formateurs et stagiaires à propos de situations d'usagers apporte un éclairage supplémentaire sur les effets de cette proximité pour l'apprentissage. Éclairage qui va au-delà du repérage de l'usage présent dans tous les entretiens de certains marqueurs linguistiques de cette proximité (tutoiement en réciprocité, rires, langage familier, etc.). Dans le passage progressif vers une « autonomisation-responsabilisation » des stagiaires vis-à-vis des usagers, plusieurs enjeux sont présents pour les formateurs, dans ce que l'on pourrait formuler génériquement comme le réglage de leur position entre engagement-effacement par rapport aux débutants, et sont sources de tensions perceptibles dans les entretiens de tutorat et dans les co-explicitations. Il faut déjà déléguer les situations et ce moment de passage de relais ou de témoin est source possible de tension par rapport à l'apprentissage.

5.3.1. « S'effacer » et déléguer sans « lâcher » les usagers : émanciper tout en protégeant

Nous avons déjà fait mention d'une dispute professionnelle lors d'un collectif de co-explicitation (4FT2-ex) à propos d'un entretien relatif à un accompagnement éducatif à l'ASE. Elle a émergé pour partie à propos de cette tension. La dispute démarre avec l'expression d'un des pairs d'une induction qu'il a estimé excessive de la part de 4FT2 en termes d'orientation du travail dans la situation lors du passage de relais, alors qu'il fait part de son analyse de l'entretien : induction présente aussi par un rappel incessant du cadre de l'intervention, en contradiction, selon lui, avec l'intention d'autonomiser la stagiaire. Le dernier argument est relatif à la prévalence d'un registre « émotionnel » convoqué pour l'analyse, qui, ne faciliterait pas la conceptualisation pour la stagiaire pour ce même pair. Lors de la co-explicitation où ces arguments sont débattus (questionnements, explicitation par 4FT2 de ses intentions et buts, réactions) les échanges ont fait émerger progressivement le sens de l'activité. Les enjeux présents dans l'accompagnement éducatif proposé par 4FT2 à S en direction de la jeune dans cette situation sont pluriels : 1) un enjeu pragmatique qui peut se formuler comme rendre quelqu'un (la jeune fille) plus autonome en mettant en place des moyens et une relation de grande proximité qui peuvent renforcer la dépendance, contradiction entre moyen et but *a priori* ; 2) cet enjeu pragmatique représente un enjeu relationnel fort entre la stagiaire et la jeune avec un risque de dérapage vers une relation interpersonnelle ; donc 3) un enjeu de formation

pour la stagiaire et pour 4FT2 en termes de tendre à « professionnaliser » une attitude spontanée en la rendant contre –spontanée (la proximité) /identité personnelle et professionnelle ; et enfin 4) un enjeu personnel/professionnel pour la formatrice qui a accompagné très longuement cette jeune. Les tensions sont donc situées entre le pôle épistémique (construction de savoirs d'expérience), le pôle relationnel (rester à proximité, cadrer) et le pôle pragmatique.

4FT2 prend conscience de ce qui a organisé son activité de formatrice face à cette stagiaire dans cette situation-là (743 à 758. 4FT2-ex) « *ça n'apparaissait pas aussi fort que ça, que cela apparaît maintenant ...ma stagiaire et la jeune fille y avait des similitudes de situations qui faisaient que ...fallait que ce soit balisé pour que ça puisse fonctionner, je pense que je l'ai construite comme ça sans m'en rendre compte* ». Elle précise en co-explicitation le registre potentiel de difficultés (555, 557.4FT2-ex) « *à un moment donné bon là je le resitue pas mais je crois qu'elle lui a filé son numéro de téléphone personnel* », « *ça je lui ai dit vaut mieux que tu évites... mon souci tout au long de cette prise en charge c'était de lui rappeler...le cadre professionnel* ».

Un « invariant du sujet » caractérise 4FT2. Il renforce, dans cette situation, les invariants situationnels dans l'organisation de son activité (719, 731.4FT2-ex) « *..., en même temps-là, je pense en vous entendant puis après avoir relu tout ça que comme c'était mouvant et **quand c'est mouvant, j'ai besoin que ça soit balisé autour*** ». Pour la formatrice quand on fait prendre des risques à quelqu'un, on porte, on *balise*. Les balises, ce sont à la fois : le cadre dans tous les sens du terme, les repères en termes de ressources et contraintes, l'équipe et l'attention de la formatrice. Comme l'extrait 15 le montre, les balises c'est dans l'après-coup lors du *debriefing* de bilan, le développement de la capacité de généralisation de ce type de situation. La dispute professionnelle a permis de mettre en évidence que cet invariant aurait pu venir contrarier le but de rendre le stagiaire plus autonome. Les limites entrevues se situent sur le fait que le stagiaire ne se décentre pas du formateur, « duplique » ce qu'aurait fait le formateur avec le risque de confusion de places et de rôles et ne se construit pas par et pour lui-même ses repères. « *L'empêcheuse de tourner en rond* », qualificatif que s'attribue 4FT2 quand elle analyse son activité en début de co-explicitation, est « celle qui autorise », qui fait prendre des risques et qui, donc, rappelle « *le cadre* », créant ainsi les conditions du statut d'auteur pour la stagiaire. Le permettre, l'autoriser se chargent ici de significations et de sens en référence à une démarche éthique de la formatrice de terrain. On n'est pas dans donner la permission donc « assujettir ou rendre l'autre acteur/objet » ici la stagiaire, mais dans autoriser, être autorisé par et s'autoriser à, qui fait davantage référence à « reconnaître l'autre acteur/auteur et sujet » et de contribuer à

développer ainsi son pouvoir d'agir. L'« autorisation » que S donne à 4FT2 de la questionner est fondée sur une forme de reconnaissance et de sécurité dans leurs échanges en réciprocité. La « dispute professionnelle » (Clot, 1999) révèle aussi l'intérêt d'espaces collectifs d'analyse de l'activité « armés d'analyses croisées » et permettant comme c'est le cas avec le dispositif de Vinatier (2009) d'être dans une démarche compréhensive en réciprocité pour les contributeurs. Au départ de la co-explicitation, les modalités de l'émancipation présente et attestée dans le collectif, étaient considérées seulement sur un registre de « maternage ». De nombreux malentendus peuvent ainsi s'installer entre professionnels par focalisation sur des traits de surface de l'activité de quelqu'un (performance) à défaut d'une compréhension de son organisation conceptuelle.

5.3.2. Lâcher pour émanciper

L'intrigue interactionnelle de l'entretien (2FT3) que nous avons nommée « la séparation émancipatrice » révèle un autre aspect de cette tension. Cette formatrice qui travaille dans un service de psychiatrie adulte propose à tous les stagiaires qu'elle accueille de rester « travailler » dans le service alors qu'elle est elle-même en congés d'hiver (après 2 mois ½ de stage environ). Une forme de directivité est présente dans la formulation de la négociation (97.2FT3-ex) « *soit tu prends des vacances en même temps que moi parce que tu ne te sens pas de rester toute seule... et je trouve que ce serait bien si tu restais toute seule* » teintée par la forme paradoxale mobilisée par 2FT3 « *tu fais ce que tu veux mais je te dis que ce serait bien* »; le « *ce serait bien* » peut s'analyser de plusieurs manières : ce serait bien, par rapport à moi, ou ce serait bien par rapport à toi. L'analyse montre que c'est plutôt la deuxième en termes de « je pense que tu peux », signe attestant de la confiance en la stagiaire et en son potentiel d'action.

L'autonomisation porte sur les décisions qu'ont à prendre les stagiaires en situation, sur le fait qu'ils doivent différer la reprise avec la formatrice et prendre l'initiative de solliciter, en cas de besoin, soit une autre collègue ASS soit les membres de l'équipe (103.2FT3-ex) « *ils ont les coordonnées et ils connaissent...voilà ils trouvent des stratégies et donc ça, je trouve que ça leur donne de l'assurance* ». Un double mouvement d'autonomisation est recherché par rapport au travail lui-même et par rapport à la formatrice. Cette dernière est consciente de ce que cela provoque pour les stagiaires en termes d'appréhension et d'inquiétude, au départ. De fait, l'expérience est « balisée » et il y a des relais possibles. Ce terme de « *balise* » revient donc comme un repère auquel se référer en cas de besoin. L'expérience s'est révélée, à ce jour, positive « *je retrouve mon stagiaire transformé ! ...j'ai pu m'affranchir de toi et après ils sont plus euh...ils font les choses plus en autonomie, plus seuls* ». La dynamique interactionnelle qui

s'est construite entre 2FT3 et S traduit l'enjeu fort présent de cette forme de délégation du travail, à ce moment -là du stage pour cette stagiaire de 2^{ème} année. Le *debriefing* de retour sur cette expérience fait partie des « balises » et montre les conditions requises pour que ce mouvement soit positif pour le stagiaire en termes d'apprentissage. Le début de l'interaction en témoigne pour les deux interlocutrices. :

Entretien 2FT3

Extrait 28. Épisode 1(1-62).

3.FT3 Donc, je **voulais savoir un petit peu** comment ça s'était passé pour toi cette semaine, comment tu es, est-ce que ça a été **facile, difficile**, est-ce que y'avait des moments **où tu t'es sentie** en difficulté, ou au, ou au **contraire, est -ce que** finalement mmm tu as trouvé ça plutôt eh, eh, **facile de te retrouver toute seule** pendant une semaine ?

4.S Alors, (rire), il y a ou déjà pas mal des choses dans... ce qui était difficile c'était tout retenir, tout ce qui avait à faire, qui fallait faire, eh... voilà

8.S ...mais si j'étais, si j'avais des questions de, ce que j'ai fait, mais, voilà, qu'est-ce que j'ai fait, que, est ce que j'ai dit, quand... bah, je pense à une situation ... ah, que, est ce que je fais, ah, tout de suite j'ai eu le réflexe d'appeler F (un collègue), et voilà, sont des choses comme ça qui... enfin, mm, qu'est ce qui qui m'a manqué ? En fait, c'était la concertation, d'avoir quelqu'un derrière pour savoir si c'était bien ou pas.

Lors de la présentation de l'entretien nous avons souligné que la modalité d'ouverture par la formatrice indiquait sa disposition à se centrer en premier lieu sur ce que la stagiaire avait vécu. La dynamique interactionnelle introduite ainsi traduit ce que la modalité d'apprentissage requiert de sa part pour soutenir « après –coup » S dans ce qu'elle a vécu. L'expérience est évaluée positivement dans l'ensemble mais S souhaite revenir sur des moments significatifs pour elle : elle a besoin de les analyser pour en tirer véritablement « expérience ». Elle formule ce besoin en (8.S). Les différents extraits retenus montrent l'importance pour la stagiaire de pouvoir prolonger l'analyse de ce qu'elle a fait, ce qu'elle n'a pas su faire, voire ce qu'elle n'a pas pu faire. C'est elle qui prend l'initiative de solliciter la formatrice pour approfondir la dimension relationnelle en articulation avec des éléments de contenu des situations et en articulation avec son engagement subjectif quand elle a été particulièrement déstabilisée.

Le principe de 2FT3 se réfère à plusieurs cadres d'expérience : expérience de stagiaire avec une formatrice en deuxième année qui l'avait extirpée de : « *est-ce que c'est bien ou c'est mal ?* », expérience en tant que professeur et ce qu'elle nomme le « formatage » de l'éducation (458.2FT3-ex) « *ça aussi c'est important j'y pensais hier soir ...le système français est construit comme ça c'est-à-dire... c'est toujours nul, nul enfin c'est toujours pas bien, ce qu'on fait* ». (463.2FT3-ex) « *...la formation d'ASS enfin le métier...les formations et le fait de travailler en psychiatrie m'a appris en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas... les gens ils ont une autre image d'eux-mêmes, tu vois c'est ce que j'essaie de faire avec mes stagiaires* ». Le principe organisateur de l'activité de 2FT3 « *pour être capable, il faut faire et*

plus tu fais et plus tu es capable » et les principes d'action associés « *tu fais avec ce que tu as à un moment donné* » affirmés en début d'entretien de tutorat (31.2FT3) entraînent face à un sujet en phase d'apprentissage de son métier, des « règles de médiation » : le soutenir, renforcer la confiance qu'il peut avoir en lui, afin qu'il ait une image positive de lui-même, donc le conforter, le ré-rassurer. Le sujet capable selon Rabardel c'est celui qui dit « je peux avant je sais ! » or, les stagiaires éprouvent souvent le besoin de savoir avant de faire et dire je peux ! (473.2FT3-ex) « *Quand ils (les stagiaires) ne sont pas surs d'eux, quand ils font quelque chose, qui...ils font et je les laisse faire et ils doutent de ce qu'ils ont fait voilà, ils se remettent en question et ils disent, peut-être que j'aurais pas dû faire ça.* ». Ce principe par transposition pourrait se retrouver dans la position qu'il pourrait adopter vis-à-vis des personnes qu'ils ont en face d'eux, une proposition tenue pour vraie sur le réel de 2FT3.

Synthèse

Les tensions présentes dans les interactions langagières à visée d'apprentissage analysées avec les professionnels se situent sur différents pôles et entre ces pôles.

Un pôle « épistémique » de construction des savoirs professionnels, de contribution ou de création des conditions pour une construction identitaire professionnelle, tension entre transmettre et faire construire. Les enjeux sur ce registre sont situés sur plusieurs dimensions : le rapport du stagiaire à la situation en contexte (contenu et relation) et le rapport du stagiaire à l'équipe et à l'environnement.

Un pôle relationnel et identitaire de maintien de la relation avec le stagiaire pour le soutien dans ses apprentissages, afin de faciliter l'expression et l'élaboration de ses doutes ou appréhensions tout en adoptant une position critique, et d'interroger le « soi » professionnel sans juger la personne etc. Les enjeux sur ce registre sont pluriels en termes d'image de soi, de territoire et sont relatifs au : 1) rapport du sujet stagiaire à lui – même sur les plans : cognitif, subjectif, émotionnel et conatif ; 2) rapport du stagiaire au formateur (en réciprocité), enjeux intersubjectifs, crainte de blesser, de casser la motivation ; 3) rapport du formateur à lui-même : en fonction du moment de l'interaction, de l'environnement du stage (équipe) et de son cheminement professionnel. La proximité existante entre formateurs et stagiaires influe sur leur activité en réciprocité et en tension entre : engagement –effacement, questionnement critique-soutien encouragement et transmission- construction. Elle peut représenter un frein en termes de retenue dans le questionnement ou d'abandon de thèmes, de solidarisation avec le stagiaire et de protection excessive. Les études de cas montrent aussi que cette proximité n'exclut pas la

capacité pour le formateur et/ou le stagiaire (en moindre fréquence) de poser des désaccords et de les élaborer.

Un pôle pragmatique sur deux niveaux concomitamment présents : la formation, en lien avec la production interne à l'entretien et le service à rendre à l'utilisateur en tant que production « externe » à l'entretien. Les enjeux pragmatiques relèvent de deux types : faire avancer l'entretien pour la formation et contribuer au développement des savoirs professionnels, et simultanément « veiller » à l'accueil et à la prise en compte de la situation de l'utilisateur. Certaines études de cas montrent que l'enjeu pragmatique et éthique par rapport à l'utilisateur produit une tension pour le formateur et/ou le stagiaire par rapport à un enjeu plus épistémique où la résolution de la situation prend le pas sur la problématisation.

Les cinq formateurs font référence au « genre » professionnel dans leur médiation pour inscrire les débutants dans une communauté de pratique professionnelle et pas seulement institutionnelle. Cette référence représente un moyen d'inscrire le stagiaire dans son futur groupe d'appartenance mais pas seulement. Clot (2015) définit le genre comme « ce qui leur [les professionnels] est commun ; ce qu'ils savent devoir faire... sans qu'il soit nécessaire de re-spécifier la tâche à chaque fois qu'elle se présente. C'est comme un « mot de passe... ». Le genre comme « *intercalaire social* » qui repose sur un principe d'économie de l'action pour cet auteur entre le sujet-professionnel et le métier, permet de réduire la tension autrement vécue exclusivement sur un registre interpersonnel et intersubjectif dans la rencontre avec l'utilisateur. Il peut remplir aussi une fonction de régulation de cette même tension entre formateur et stagiaire dans les interactions verbales. Nous revenons sur ce point lorsque nous discutons les résultats.

Conclusion. Synthèse des résultats

En conclusion de cette présentation, il nous semble utile de considérer les résultats par rapport à l'ensemble des étapes de la recherche et d'orienter cette mise en perspective sur ce qui peut être retenu dans une optique de conception de formation, initiale et continuée.

L'impact de l'organisation temporelle de l'alternance

La recherche exploratoire a suscité des éléments d'étonnements : la fréquence de la mobilisation des situations d'aide financière pour la formation alors même qu'elles sont peu valorisées dans les discours du métier, la question de la significativité des situations du travail, et la délégation de situations « connues ou pas connues » du formateur au stagiaire. Nous avons intégré ces éléments dans le questionnement de l'étape II de la recherche auprès des professionnels, nous y revenons en présentant les résultats de celle-ci.

Les sondages et la consultation des dossiers d'écrits d'analyse de fin de formation à partir de situations de 2^{ème} année suscitent des réflexions pour la formation initiale et la formation continuée des formateur-tuteurs. Le fait que certains étudiants n'aient pas rencontré, seul, un usager (cœur de métier) en milieu de seconde année interroge l'impact de l'organisation de l'alternance en formation, de même que les grands écarts entrevus dans les écrits en termes d'appropriation personnelle des savoirs professionnels et d'empans de réflexivité. La réduction du temps de stage de 1^{ère} année qui, certes, est un stage de découverte active du métier, propice à des apprentissages, ne favorise pas toujours « l'engagement » du stagiaire⁷⁷ dans les situations relatives aux usagers. Cet engagement et son analyse approfondie sont reportés au stage de seconde année. Ce qui a confirmé notre intérêt de mieux comprendre les processus d'apprentissage en 2^{ème} année et la nécessité d'introduire de nouvelles modalités de formation à partir de situations du travail dès la 1^{ère} année, y compris au centre de formation.

L'importance d'une connaissance approfondie des contextes de travail

Les entretiens avec les professionnels formateurs de terrain de 2^{ème} année de l'étape II ont apporté de la connaissance de nature à enrichir la formation à la fois par rapport :

1/aux contextes du travail

Les tensions sont présentes dans l'exercice de la profession quels que soient les domaines, elles requièrent une vigilance en formation initiale. S'inscrire dans une formation à une profession située à un moment de tension dans son histoire sur ce qui fait le cœur même de sa professionnalité nécessite de faire des choix éclairés sur les plans politiques, épistémologiques, didactiques, pédagogiques et éthiques.

En effet, les tendances réductrices de la professionnalité sur un registre de la technicité, par exemple, interroge les limites de l'adaptation au poids des contextes. Nous pensons qu'il est important de doter les futurs professionnels d'un esprit critique. Ces éléments contextuels sont essentiels à intégrer dans l'analyse des écarts entre formation théorique et formation expérientielle que produit l'alternance, quand bien même ceux-ci sont propices aux questionnements, afin de n'être pas dans une position de type « schizophrénique » ;

2/aux contextes de formation sur le lieu du travail

Nous pouvons dire que les environnements des professionnels interviewés sont plutôt expansifs en termes d'« affordances » pour l'apprentissage : participation large des stagiaires aux activités, accueil organisé et maintien de la disponibilité des professionnels pour les stagiaires

⁷⁷ Nous avons fait des propositions aux formateurs de terrain de 1^{ère} année d'initier cet engagement *via* l'équipe et la direction du centre de formation et, par ailleurs, conçu des séquences d'analyse de situations du travail associant des formateurs de terrain, au centre de formation.

malgré parfois des contraintes fortes de travail. Nous retenons pour la formation initiale que ces contextes sont très diversifiés et évolutifs et, par là-même, l'influence que leurs caractéristiques peuvent avoir pour les apprentissages : la connaissance des « terrains de stage » dans cette diversité est indispensable pour accompagner les retours réflexifs des étudiants au centre de formation à partir de situations de stage, au-delà d'une « familiarité supposée ».

Il apparaît ainsi que des échanges approfondis à partir de situations co-analysées entre professionnels formateurs, stagiaires et formateurs de centre de formation renforceraient la connaissance en réciprocité des lieux de formation et faciliteraient l'appropriation des savoirs professionnels par les stagiaires ;

3/aux propriétés des situations du travail ASS

Nous avons laissé en interrogation, en fin de présentation de l'étape II, la question relative à la sélection des situations (ou non) en fonction d'un critère « connue, pas connue », déjà présente dans l'étude exploratoire. L'analyse permet de dire que quel que soit le choix des formateurs (le plus souvent négocié avec les stagiaires), les questions se rapportant à l'accompagnement de l'apprentissage sur ce critère se jouent entre les mêmes pôles, effacement-engagement, pour le formateur. Autrement dit, si le FT connaît, il doit se décentrer pour permettre au stagiaire de se centrer, il doit s'effacer pour permettre au stagiaire de s'engager. S'il ne connaît pas la situation il doit amener le stagiaire à se décentrer en *debriefing* pour pouvoir, lui, se centrer. Le réglage s'opère en interaction et en fonction de la place et du positionnement du stagiaire. L'extrait 7 de l'entretien 0FT1 montre la médiation mobilisée par le formateur qui a passé le relais d'une situation « connue ». Cette médiation débute par le fait d'engager la stagiaire à analyser pour elle-même la situation en l'amenant à se décentrer de sa position de formateur pour lui permettre de s'engager en première personne dans l'analyse. L'analyse de l'entretien 7FT1 montre les tensions que l'autre modalité où le formateur ne connaît pas la situation déléguée peut introduire. Il s'agit ensuite de faire confiance au stagiaire tout en « balisant », en mettant des « garde-fous », autant de repères dans un cadre d'apprentissage qui s'apparente au « contrat didactique » de Brousseau (1986).

Nous avons identifié des situations génériques de la profession regroupées en grandes familles, et des situations jugées « critiques » par les professionnels. Ces situations critiques sont différentes en fonction des contextes d'activité : elles sont relatives à des situations où :

- 1) la question de la vie se pose (pronostic vital/santé, protection enfant/ danger avéré, risque suicidaire) ;
- 2) l'altération du « lien à autrui » est très importante, pour des éléments liés à la personne (dimension psychiatrique), pour des éléments liés au contexte (cadre contraint).

Les situations de protection de l'enfance ne sont pas celles jugées les plus critiques pour une majorité de professionnels. Ces situations critiques sont introduites en 2^{ème} année sous les formes décrites de co-intervention ou de participation à une partie de la tâche ce qui explique que nous n'ayons pas identifié ce type de situations dans les entretiens co-analysés.

Les grandes catégories sont caractérisées par une grande variabilité et extensivité. Les expériences des stagiaires peuvent, là encore, être très différentes suivant les lieux de stage. Nous nous posons la question de la conception des formateurs de leurs situations de travail en termes de complexité et de significativité pour l'apprentissage. Sur ce point l'analyse co-élaborée à partir de l'activité de *debriefing* a permis d'approfondir les résultats de l'étape II.

La reconfiguration conceptuelle d'une situation du travail : l'étude de l'aide financière

Nous avons, en effet, caractérisé avec les professionnels les variables agissantes pour la situation d'aide financière afin de comprendre sa mobilisation en 2^{ème} année. L'analyse aboutit à une reconfiguration conceptuelle de cette situation à partir des significations attribuées et débattues. Les trois paliers identifiés (diagnostics différents) montrent la construction par les professionnels d'une « famille empirique de situations » et leurs conceptualisations différentes (Pastré, 2011b). Nous avons déduit l'ensemble des caractéristiques agissantes, le potentiel et les objets d'apprentissage de cette situation (Cf. annexe A.2.2, p. 398-405). Le poids de l'entrée dans la situation, autrement dit la requête de l'utilisateur ou la proposition d'aide par le professionnel, apparaît comme une variable significativement agissante pour les ASS, de même que la position d'intermédiaire entre l'utilisateur et les institutions peut être jugée difficile à tenir pour les débutants. L'ensemble des « caractéristiques » de la situation d'aide financière influe dans le rapport à « l'objet » et dans le rapport à l'utilisateur concerné. L'étude d'une aide financière représente deux « configurations interactionnelles culturelles » à savoir, d'une part, la Demande d'Aide Financière (DAF) et, d'autre part, la « Proposition d'Aide Financière » (PAF) au sens de Vinatier (2012).

Cette reconfiguration conceptuelle a permis de comprendre les variations dans les manières organisées par les professionnels (moment dans le stage, modes de guidage) pour engager les débutants ainsi que les avis contrastés quant à son usage en formation en 2^{ème} année. La notion de reconfiguration conceptuelle signifie que cette situation, contrairement à une conception partagée par des formateurs de « situation simple » est porteuse potentiellement du sens du métier et, à ce titre, est significative pour l'apprentissage. Ceci à la condition que le professionnel ou le stagiaire développe une approche éthique incluant une attention portée à la globalité de la situation et à son évolution potentielle. C'est l'avis des formateurs interviewés qui s'emploient à le faire mais qui constatent des écarts de pratiques dans la profession. Certains

ASS se réfèrent à une approche « technique », qui semble correspondre à des stratégies de préservation de soi face aux éléments de contexte (réactivité, fréquence de ce type de demandes, sentiment d'impuissance). Le dossier technique est alors étudié sans que l'exploration « large » du « cas » (situation) à traiter ne soit activée bien que nécessaire selon les règles de métier.

Pour des stagiaires engagés dans ce type d'approche et qui construisent en situation d'interaction avec un usager leurs premiers schèmes, la question « des risques de l'expérience précoce » peut se poser (Mayen, 2007b, p. 88). Les schèmes du stagiaire pouvant être « plus résistants » pour une adaptation à de nouvelles situations lors d'un nouveau stage, surtout si le niveau de performance atteint, alors, est jugé satisfaisant au regard des exigences du contexte. Les prolongements de ces résultats sont doubles pour penser la continuité de l'expérience en formation.

- En formation initiale

La continuité de l'expérience peut se travailler en établissement de formation avec la conception de situations d'enseignement basées sur des « situations du travail » dans une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle de ces situations. La connaissance des configurations de situation permet d'introduire progressivement certaines dimensions (variables de la situation par rapport aux paliers identifiés avec les professionnels, ressources à mobiliser, actions à réaliser comme par exemple l'usage d'un imprimé ...) à partir d'études de cas, de mises en situations par des jeux de rôle. Autant de séquences susceptibles d'initier des genèses instrumentales et conceptuelles en amont et en aval des stages, complémentaires à celles déjà existantes, en termes d'instrumentalisation et instrumentation (Rabardel, 2005).

La réforme de 2004 invite les terrains professionnels et les centres de formation à travailler conjointement pour penser les modalités d'analyse réflexive à partir de l'expérience des stagiaires dans une continuité : continuité tout au long d'un stage mais aussi reliant l'ensemble de stages pour un même apprenant et nous rajoutons continuité entre terrains professionnels et centres de formation. Continuité à situer dans la discontinuité et les ruptures que produit le dispositif alternant, intéressantes pour l'apprentissage. Nous pensons qu'il est utile d'insister lors des rencontres formalisées entre stagiaires et lieux de formation sur la nécessité de prendre en compte les éléments de contexte et de mieux connaître la variabilité des conditions externes pour comprendre l'activité d'un sujet (stagiaire et professionnel). Prendre en compte « l'impact des ressources en matière de catégorisation et de conceptualisation sur l'encodage des situations qui resteront mémorisées... » est un point crucial en formation quand par exemple un formateur de terrain en 3^{ème} année ne comprend pas ce qui a permis la validation de la 2^{ème} année de

formation. « Des situations peuvent être mémorisées au niveau des traits de surface et faire ultérieurement l'objet d'une nouvelle interprétation » (Rogalski & Leplat, 2011, p.19).

- En formation continuée des formateurs

Nous pensons que des séquences d'analyse entre formateurs de terrain visant à explorer de façon compréhensive les caractéristiques agissantes de situations dans leur contexte de travail pourraient faciliter l'élucidation d'enjeux présents pour l'apprentissage à proposer aux débutants. L'exploration effectuée pour l'aide financière qualifiée de « porte d'entrée » dans les situations par tous les professionnels nous semble féconde à poursuivre pour d'autres situations comme celles relatives aux autres « portes d'entrée » nommées comme « le travail, la santé le logement », etc. La prise en compte de l'extensivité de ces situations pourrait ainsi éviter une réduction de leur conceptualisation. De la même manière, les situations « critiques » seraient particulièrement intéressantes à analyser pour l'apprentissage en 2^{ème} ou 3^{ème} année avec des professionnels et stagiaires volontaires.

4/aux modalités de l'apprentissage

L'accompagnement majoritairement empirique est, de fait, modulé, personnalisé et organisé dans des formes régulières mais souples afin de pouvoir s'adapter aux stagiaires. Nous avons identifié avec les professionnels des modes de guidage en amont et en aval des mises en situation, intéressantes à faire découvrir et à discuter lors de journées de réflexion entre les formateurs. Il y a des compétences « discrètes et ingénieuses » d'accompagnement des stagiaires remplissant des fonctions d'étayage qui gagneraient à être partagées.

L'analyse de l'accompagnement des formateurs de terrain à partir des situations du travail

L'élucidation des schèmes de médiation des formateurs de terrain et la mise en évidence des tensions présentes permettent de comprendre les processus d'apprentissage sur le lieu du travail et les questions qui se posent aux formateurs. Les buts pluriels poursuivis par les formateurs décrits au chapitre 2 sont présents. Certains de leurs buts initiaux doivent s'ajuster par rapport à ceux des stagiaires. Les « interlocuteurs changent en échangeant » comme l'écrit Kerbrat-Orecchioni (2005). Les formateurs, parfois déstabilisés en début ou en cours d'interaction avec leurs stagiaires, cherchent à comprendre les buts qu'ils poursuivent. Ils renoncent parfois, momentanément ou durablement (sur le cours de l'interaction) à poursuivre les leurs, en fonction de l'interaction. Les situations étant a-didactiques, le formateur effectue de façon synchrone le diagnostic de la situation de l'utilisateur et le diagnostic « pédagogique » du rapport du stagiaire à la situation pour l'apprentissage. Ce qui peut provoquer comme nous l'avons mis

en évidence une tension entre un enjeu relationnel (laisser le stagiaire dérouler sa présentation) et un enjeu pragmatique (comprendre la situation). Nous avons constaté que les formateurs ne mobilisent pas de façon systématique d'écrits ou de traces de l'activité du stagiaire, comme préalables à leurs échanges oraux. N'y aurait-il pas, là, une possibilité de réduction d'une difficulté présente ? Cette question reste ouverte à la discussion avec eux.

Les formateurs contribuent à la construction de savoirs, en mettant les leurs à disposition des stagiaires : savoirs d'expérience, connaissances des procédures, références théoriques (plus inégalement hormis dans le domaine juridique) tout en recherchant la « production-construction » des savoirs par les stagiaires eux-mêmes afin de leur permettre de faire face au contenu des situations et à leur dimension relationnelle. Cette recherche ne porte pas seulement sur l'élucidation des règles d'action, ce qui semble insuffisant comme le soulignent Vanhulle, Baslev & Buysse (2012) à propos de travaux portant sur des entretiens du même type dans l'enseignement. En effet, il y a des moments d'entretiens qui portent sur les conceptions des stagiaires, sur la problématisation des situations avec pour visée une construction de la problématique présente ce qui dépasse largement la seule résolution d'une question posée. Les formateurs questionnent les buts et intentions, les principes d'action et les propositions tenues pour vraies des stagiaires et se confrontent parfois à leurs représentations, autrement dit si l'on suit Vergnaud (1996) à la dimension la plus cognitive des schèmes. L'articulation de l'analyse des interactions langagières à visée d'apprentissage entre formateurs et stagiaires et l'analyse de la construction des objets du travail permet de comprendre les dynamiques d'apprentissage : nous pouvons dire que « les objets ainsi en co-construction ne correspondent pas à une adaptation des stagiaires à des prescriptions mais à une appropriation que le langage vient médiatiser » (Vygotski, 1934/1997, cité par Vanhulle, Baslev & Buysse, 2012, p.126).

Les dilemmes identifiés montrent qu'en 2^{ème} année, ces constructions peuvent être difficiles. Ils révèlent la tension chez les sujets stagiaires entre la construction des savoirs et la construction du « soi professionnel ». L'activité auprès des usagers amène ces derniers à effectuer *in situ* des choix, à prendre des décisions. Lesquels choix et décisions reposent souvent, pour les professionnels, sur l'établissement d'un « bon compromis » comme l'écrit Rogalski (2007) entre les ressources et les contraintes présentes plutôt que sur l'étude de l'ensemble des possibilités. Ce bon compromis requiert une compétence critique pour établir un « diagnostic social » : il nécessite une double conceptualisation, en situation d'interaction. L'apprentissage de la recherche du bon compromis ne va pas de soi pour les sujets débutants. Il requiert un étayage des formateurs qui leur permettent à la fois de problématiser et de s'engager et, en même temps, de relativiser face à l'usager, ce qui est difficile sur le plan subjectif, cognitif et

identitaire (idéal de métier). Il requiert surtout de « se voir dans l'action », expression d'une formatrice proche du « piloter devant son avion » de Amalberti (cité par Pastré, 2011a) ce qui relève d'une activité métacognitive en situation d'interaction, activité très difficile surtout pour un débutant. Cette dernière peut être entravée par la dimension relationnelle, ou par un manque de ressources à sa disposition, entre autres.

Les formateurs ont de plus à comprendre l'appropriation –construction des savoirs des stagiaires, mise en tension avec la modalité formative de la formation en alternance. Par exemple, le concept-outil de « neutralité » connu sur le plan intellectuel dans la profession d'ASS peut ne pas faire l'objet d'une transformation « pragmatique » dans une situation considérée ; il est possible d'envisager que ce même concept-outil ait pu être « pragmatisé » dans une autre situation. Ce sont les situations qui donnent sens aux concepts et dans ces situations d'interaction humaine il s'agit d'une co-construction du sens. La construction du mot au concept (Vergnaud, 2007) de « demande » largement présentée dans l'élucidation des schèmes est particulièrement éclairante. La construction des schèmes requiert un temps long pour les apprenants. Plusieurs études de cas montrent que le fait d'avoir vu un formateur « interagir » en situation ne suffit largement pas pour une appropriation par le stagiaire pour « lui-même » de cette manière d'interagir ; pas plus que d'avoir été confronté une seule fois à une situation, même si elle a « réussi ». Nous prolongeons ce point dans la discussion.

Les dimensions sur lesquelles portent les réadaptations indiquent les différents chemins que peuvent emprunter les débutants pour construire leurs propres schèmes en fonction de ce qui les constituent comme sujets et de ce dont ils disposent comme base d'orientation. Plusieurs études de cas montrent que la médiation des formateurs en 2^{ème} année porte sur les règles de prise d'informations (« contrôle » des papiers, consultation des dossiers), les règles d'usage d'un dossier (AAH⁷⁸) où la présence de savoirs est nécessaire pour que les stagiaires soient à l'aise sur la dimension relationnelle et où la question des normes et des valeurs est très prégnante en fonction des buts ou intentionnalités présents. Il apparaît à l'issue de l'étude que les formateurs sous-estiment parfois la conceptualisation requise pour l'appropriation de ces règles. La médiation porte aussi sur les règles de contrôle et de régulation et les principes d'action, sur l'intentionnalité (les buts et finalités, le sens donné à l'action), sur la dimension cognitive mais aussi sur l'impact des émotions et des valeurs, sur le développement de la capacité d'inférences. L'analyse linguistique permet d'identifier des indices dans l'énonciation des stagiaires révélateurs de restructuration-transformation de certains savoirs, confirmant les

⁷⁸ Pour rappel, AAH : Allocation Adulte Handicapé

travaux de Vygotski pour qui l'intériorisation des savoirs en tant que passage de savoirs de l'inter psychique (que représente potentiellement le *debriefing*) à l'intrapsychique est rendu possible par des médiations. C'est à partir de cette étape que l'appropriation-intégration des savoirs par le sujet permet d'envisager son développement. Nous revenons sur ce point dans le chapitre suivant quant aux limites de la recherche sur cette question de l'attestation de développement des sujets stagiaires.

Les questions qui se posent aux formateurs se comprennent par la tension entre plusieurs pôles dans leur activité à savoir le pôle Épistémique (le savoir propre au métier), le pôle Pragmatique (le déroulement de l'entretien avec ses différentes phases, et la prise en compte de la situation de l'utilisateur) et le pôle Relationnel (la relation à l'utilisateur et au stagiaire). Ces trois pôles modélisés par Vinatier (2013) sous la forme de ce qu'elle a nommé « le modèle É-P-R », pour l'analyse des entretiens entre conseillers pédagogiques et enseignants-débutants sont présents. Les tensions peuvent concerner les trois pôles simultanément, et l'analyse co-élaborée dans notre étude montre que dans ces tensions, interfère un quatrième pôle « axiologique-éthique » sur le registre des valeurs et de l'intentionnalité.

Cette question du sens de l'activité se pose pour la compréhension « intellectuelle, cognitive », « empathique subjective » *in situ*, et pour la prise en compte « pragmatique » de la situation d'un usager à travers la médiation du langage. Nous pensons que la mise en discours sur le lieu du stage est de nature à favoriser le développement de micro genèses instrumentales conceptuelles et identitaires si les formateurs « jouent » la médiation en fonction de ces quatre pôles. Car l'étude montre la complexité des situations du travail des ASS, comme moyens et sources de l'apprentissage, et la complexité de l'acte d'apprendre de et dans ces situations qui requiert des réadaptations sur les plans cognitif, affectif et émotionnel, conatif. Ces réadaptations sont facilitées par l'introduction d'informations nouvelles (connaissances, etc.) et la médiation d'autrui.

Nous présentons l'adaptation du modèle É-P-R de Vinatier (2013) pour les situations d'apprentissage-situations du travail ASS relatives aux usagers sous la forme d'une pyramide.

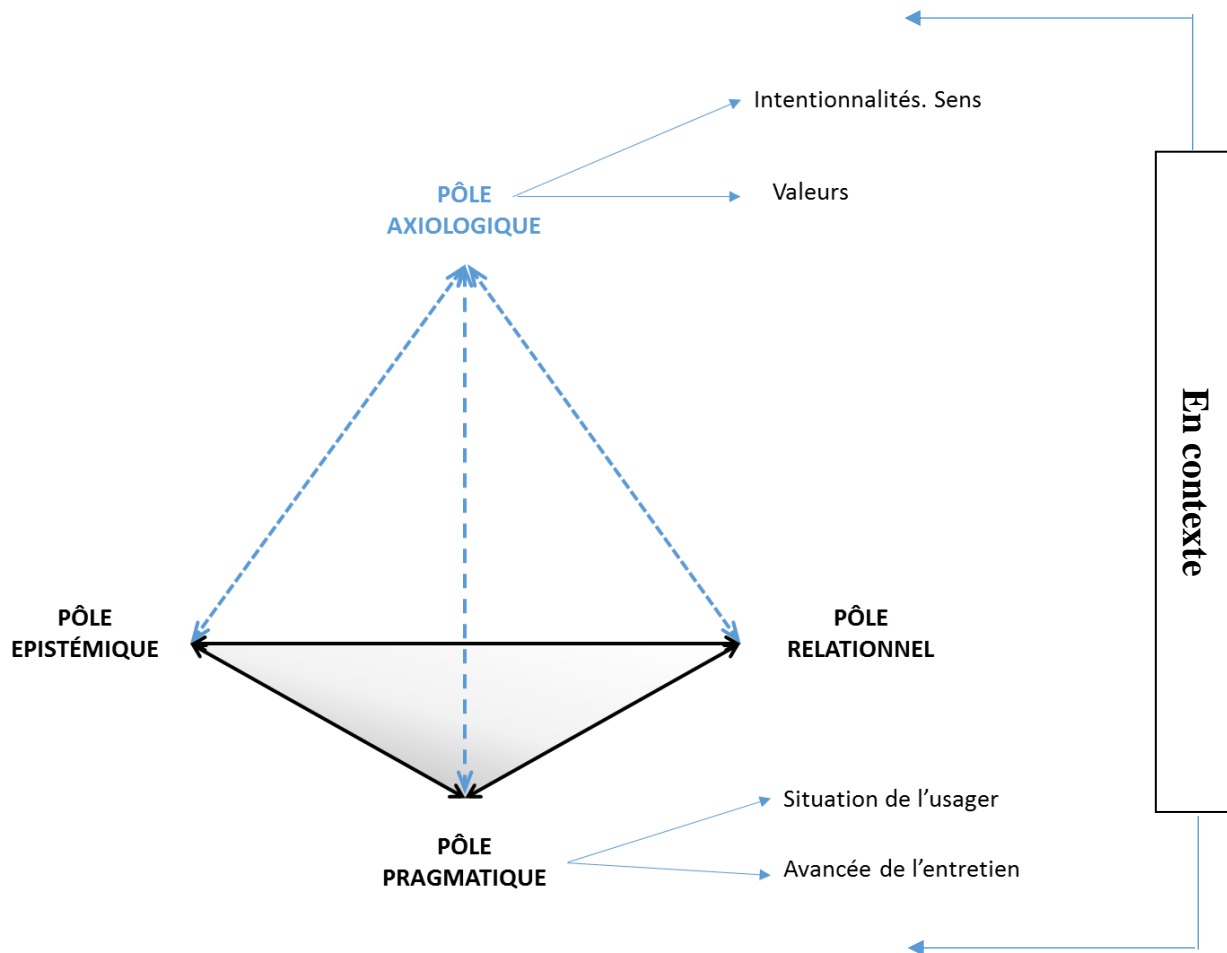


Figure 20 : Pôles en tension dans les situations d'apprentissage-situations du travail ASS

Nous voulons signifier ainsi que la question du sens (finalités et intentionnalités) peut interagir par rapport aux trois autres pôles, en lien avec la mobilisation du « soi » professionnel que requiert l'activité interactionnelle avec l'utilisateur. En effet, l'analyse co-élaborée avec les professionnels montre bien que l'ouverture à l'autre (l'utilisateur) est une condition *sine qua non* de l'adoption d'une posture éthique, celle d'une prise en compte de l'altérité (Ricoeur, 1990) qui s'exprime par la reconnaissance de l'autre, sa responsabilité envers lui et qui se manifeste dans la parole par l'obligation de tenir promesse.

Les tensions peuvent émerger à l'occasion de moments de « micro-genèse » au sens de Pastré (2011a) de type instrumentale (exemple de la valeur d'usage d'un dossier), de type conceptuelle (la conceptualisation de la « nécessité » présente dans une situation qui peut mettre en jeu des valeurs) et de type relationnelle et/ou identitaire (prise de conscience de jugement de valeur, d'affects) et que les formateurs s'emploient à favoriser.

Les enjeux de construction de savoirs peuvent être en tension avec des enjeux subjectifs, pragmatiques ou identitaires. Les tensions évoluent en fonction du déroulement et du fonctionnement même de l'interaction, autrement dit, elles peuvent se situer sur un pôle, puis un autre en fonction de ce qui s'échange (écarts de représentations, par exemple) et en fonction

de la manière dont les contenus « se parlent » entre les interlocuteurs (les enjeux de « face » par exemple) et les ajustements qu'ils sont amenés à effectuer en situation. L'interaction « tient » au prix d'un important « travail des faces » avec des moments coûteux sur le plan de l'intersubjectivité et au prix de « renoncement momentané » ou « d'abandon » parfois des formateurs ou des stagiaires sur certains thèmes et buts.

La démarche de co-explicitation entre chercheur et professionnels montre que ces « tensions en actes » perceptibles dans les traces des entretiens (transcriptions) s'élaborent conceptuellement pour les professionnels concernés et leurs pairs dans l'après-coup par prises de conscience puis réélaboration du fait des échanges.

Ces tensions s'analysent en fonction de plusieurs paramètres que sont :

- les caractéristiques de la situation d'apprentissage-situation du travail,
- le rapport du sujet-stagiaire à la situation,
- le rapport du sujet-stagiaire à l'utilisateur et au formateur,
- le rapport du sujet formateur à la situation, au stagiaire et à lui-même.

C'est à partir de l'analyse de ces tensions, inhérentes à l'activité elle-même, que nous avons pu élucider que dans le fonctionnement des interactions, les « invariants » du sujet (Vinatier, 2009) pouvaient renforcer ou contrarier les invariants plus situationnels. En co-explicitation, c'est-à-dire dans un moment de suspension de l'action, les formateurs prennent conscience de ces influences, des écarts entre ce qu'ils auraient voulu faire et ce qu'ils ont fait, du fait du dialogue qui s'instaure, exempt de tout jugement. L'analyse des tensions à l'œuvre peut représenter un objectif de formation avec les formateurs, proposition qui fait l'objet d'un point de discussion.

IV. Discussion et conclusion générale

À l'issue du travail, nous discutons les apports de cette recherche compréhensive et co-élaborée avec les professionnels formateurs par rapport à nos questions initiales.

Nous faisons l'hypothèse que l'accès à l'organisation conceptuelle de l'activité des formateurs dans les situations d'apprentissage-situations du travail permettrait de comprendre mieux les processus d'apprentissage pour des débutants et pour leurs accompagnateurs. Nous présentons ce que la thèse peut apporter comme « pierre » à l'édifice de la conception d'une alternance intégrative en formation initiale et continuée dans le domaine, les limites de la recherche et les questions encore ouvertes. La présentation de l'intérêt d'une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations d'apprentissage-situations du travail « cœur de métier » pour la formation est structurée en trois parties :

- un retour sur la question des situations du travail, et sur l'intérêt de l'analyse croisée didactique professionnelle et linguistique interactionniste qui révèle la complexité de la pratique professionnelle des ASS, l'identification de savoirs professionnels et l'élucidation de leur construction ;
- les questions relatives à la mise en scène des situations pour la formation et à la médiation des formateurs : la question de la reconnaissance du stagiaire et de son pouvoir d'agir ;
- l'apport du dispositif de recherche en termes de développement du pouvoir d'agir des professionnels.

Nous envisageons cette approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations d'apprentissage –situations du travail comme une approche complémentaire à celles déjà existantes en formation au service social. La notion de « clinique » renvoie en étymologie latine « au lit du patient ». Pour notre part, nous envisageons le « mot » clinique comme signifiant au plus près de « l'objet » qui médiatise la rencontre entre un usager et un professionnel : sa situation. Clinique d'orientation didactique professionnelle car dans ses fondements (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Vinatier, 2009) celle-ci invite et permet d'analyser l'activité dans les métiers d'interaction humaine en vue de la formation en référence à un tryptique schème-situation- sujet qui permet d'accéder au sens attribué par le sujet lui-même. Dans ce tryptique, les sujets « usagers et professionnels » ont largement leur place. Nous concluons sur l'apport des travaux de Ricoeur (1986), en ce qu'ils permettent d'aborder l'analyse de l'activité professionnelle en formation dans une conception « incarnée » qui fait place au sujet de l'action en tant « qu'homme capable ».

A. Le rapport aux situations d'apprentissage-situations « cœur de métier »

L'étude apporte des éclairages sur la complexité des situations du répertoire professionnel ASS : complexité des situations qualifiée plus précisément par rapport au domaine étudié.

1. La complexité des situations professionnelles ASS

La médiation construite entre les formateurs et les stagiaires sous ces différentes formes et les tensions révélées dans l'étude traduisent la complexité de l'agir professionnel ASS et la significativité des situations relatives aux usagers pour l'apprentissage en 2^{ème} année. À l'issue du travail nous pouvons dire que la complexité des situations, y compris quand elles sont simples pour les formateurs-professionnels expérimentés procède :

- d'un « interagir » en situation dont les caractéristiques essentielles pour l'apprentissage en deuxième année sont : la co-activité avec et pour l'utilisateur, un environnement dynamique, l'interaction à propos d'un « objet » existentiel à double face pour les interlocuteurs, l'imprévisibilité et l'incertitude, la variabilité, l'extensivité, les intentionnalités différentes entre l'ASS et l'utilisateur, une intrusion dans la vie de l'utilisateur quel que soit le cadre interactif initial ;
- d'un interagir « situé » socialement et culturellement qui mobilise de multiples ressources, dont des savoirs différents (multi dimensionnalité), dans un contexte et un environnement qui comportent des ressources et des contraintes évolutives ;
- d'un interagir qui repose sur un engagement en réciprocité entre le professionnel et l'utilisateur chargé d'intentionnalités et de valeurs qui viennent parfois « percuter » le sujet professionnel dans ce qu'il est et ce qui le constitue comme « être au monde » ;
- d'un interagir doublement finalisé, ou « bivalent » Couturier (2005) à la fois en direction de l'utilisateur mais aussi en direction des institutions sociales ;
- d'un interagir qui, pour son apprentissage en formation initiale, exige des acquisitions et /ou des réadaptations de savoirs prédictifs, procéduraux, techniques, à l'occasion desquelles le sujet est lui-même influencé et potentiellement transformé dans ce qui le constitue en termes de valeurs, culture, normes, subjectivité et dans son rapport au monde.

L'engagement en réciprocité nécessite pour le professionnel d'opérer une conceptualisation sur deux registres (contenu et relation) dialectiquement liés en situation d'interaction. Cette complexité se rejoue dans l'accompagnement de l'apprentissage avec une dimension éthique

que révèle l'analyse linguistique. Car il s'agit, là aussi d'une co-activité chargée d'une pluralité d'enjeux : subjectifs, intersubjectifs, pragmatiques et épistémiques, enjeux de valeurs, d'intentionnalités au regard des visées d'apprentissage, de construction des savoirs professionnels, de socialisation et de construction identitaire professionnelle.

À ce stade de la conclusion, nous reprenons la question ouverte en II^{ème} partie (p. 92) par rapport à la modélisation proposée par Fabre (1994) pour la formation professionnelle. Il apparaît que la dimension psychologique du développement personnel en articulation avec la dimension socio-professionnelle ne puisse pas être qualifiée de marginale pour la formation des ASS sur les lieux de stage de l'étude. Elle est très présente et articulée à la dimension de construction des savoirs, et à celle de la socialisation professionnelle. La question de la logique épistémique dominée soulève de la même manière un questionnement. Comment qualifier la dimension épistémique des schèmes et comment qualifier les savoirs issus de l'expérience ? Car il y a des savoirs de l'expérience que nous avons aussi nommés savoirs professionnels qui ne « sont pas seulement pragmatiques » (Pastré, 2011a) : savoirs sur lesquels la recherche et la littérature commence à se développer (Lepay, 2014, 2010). Ce questionnement renvoie aussi à ce qui est culturellement considéré comme « épistémique ». Nous pouvons attester de la circulation entre la connaissance opératoire et la connaissance prédicative (Vergnaud, 1996) et réciproquement. Les ASS « pragmatisent » des concepts scientifiques et inversement une connaissance opératoire peut devenir prédicative quand un concept outil se transforme en concept objet.

2. Des configurations interactionnelles culturelles

L'analyse des entretiens avec les professionnels-formateurs de terrain (étape II) a abouti à une double catégorisation de grandes familles de situations professionnelles et introduit pour l'aide financière la notion de configuration interactionnelle culturelle suivant en cela (Vinatier, 2013). Nous pensons à l'issue de la recherche que cette notion correspond aux situations « cœur de métier » du domaine des ASS, co-analysées avec les formateurs (dimension individuelle de l'intervention professionnelle). Les situations d'apprentissage-situations du travail sont, en effet, des interactions essentiellement verbales entre un professionnel et un usager qui collaborent à la construction de l'interaction (plus ou moins) et dont l'issue peut être favorable (plus ou moins) ou non. Il y a co-construction entre les deux « inter-actants » pour l'établissement du diagnostic : nous pensons que la structure conceptuelle de la situation résulte de cette co-construction et non pas de la seule construction de l'acteur professionnel, comme les études de cas l'ont particulièrement montré. La co-construction se poursuit ensuite tout au long du déroulé de l'intervention. Configuration interactionnelle (Vinatier, 2009) car il est

cependant possible de catégoriser des grandes familles de situations avec des éléments communs, des régularités (finalités, objets « porte d'entrée » et missions) mais ces catégories ne sont pas exclusives et comportent une variabilité importante. Nous pensons, enfin, que ces familles de situations ne sont pas totalement aléatoires : les professionnels indiquent aux stagiaires des rapprochements de situations afin de leur permettre de généraliser, ou ils font état de paliers de conceptualisation dans les situations (aide financière, ou démarche de soins en alcoologie) dans des moments de démonstration.

Ce sont enfin des configurations culturelles car les interactions sont déterminées par le contexte social (plusieurs exemples émaillent les études de cas comme la question des outils de l'activité : les dossiers à vérifier ou les imprimés à remplir, le montant des aides, les mesures de protection, etc.) et elles mettent en scène des sujets socialement et culturellement situés. La co-analyse avec les formateurs a permis d'accéder au sens de l'organisation de leur activité et de voir que cette médiation prenait des formes différentes (avec des points communs) en fonction d'intentionnalités, d'expériences, et des valeurs des interlocuteurs en présence.

Le cadre interactif initiateur de la rencontre entre l'utilisateur et le professionnel est un autre déterminant pour pouvoir se situer dans les situations (quel qu'en soit l'objet) et les problématiser : ce cadre modifie substantiellement l'organisation pragmatique et conceptuelle de l'activité en situation. Selon qu'il s'agisse d'une demande de l'utilisateur ou d'une proposition du professionnel, le rapport de places se négocie différemment et le positionnement en tant que sujet peut en être affecté. Cette influence était déjà suggérée à plusieurs reprises dans les entretiens avec les professionnels (étape II) à propos de certaines des situations « critiques » : des situations où il y a une forme d'imposition de l'intervention du professionnel pour l'utilisateur (signalement, protection ou cadre contraint), ce qui, pour certains professionnels, représente une grande difficulté pour créer et/ou maintenir une affiliation. « L'analyse micro » de la co-activité formateurs-stagiaires permet de dire que, plus largement et hors de ces situations jugées « critiques » par les ASS, le cadre interactif de départ quel qu'il soit, peut influencer fortement le déroulement de l'activité pour un débutant de 2^{ème} année. L'analyse en termes de rapport de place et de positionnement de sujet montre, par exemple, qu'un stagiaire peut être « chahuté » par un usager qui « demande » (Ollivier, 2016).

Le passage du mot « demande » au concept de « demande » se construit dans l'activité en rapport avec d'autres concepts et en fonction des situations. Le concept théorique de « demande » est développé dans les centres de formation et fait référence à de nombreux apports des disciplines contributives du référentiel (sociologie, philosophie, psychologie, psychanalyse,

etc.) à de la méthodologie professionnelle, et à la mise en place de séquences de formation en groupes restreints. L'intérêt de l'approche théorique développée et de la co-analyse menée avec les professionnels réside dans le fait de mieux comprendre les questions qui se posent aux formateurs afin que les stagiaires construisent et/ou développent leurs schèmes pour se situer par rapport à l'objet de la préoccupation de l'utilisateur et simultanément par rapport à la création de l'affiliation avec lui. Car, il n'est pas possible dans l'activité de séparer le contenu de la situation et la relation à l'utilisateur. Dire d'un stagiaire qu'il a intégré le concept de « demande » de l'utilisateur est vide de sens s'il n'est pas possible de dire en même temps les invariants de type « proposition tenue pour vraie dans l'activité » qu'il peut mobiliser dans telle ou telle situation.

Les études de cas permettent de mettre en évidence que le concept de « demande » est associé à plusieurs invariants plus ou moins complexes comme « respecter la demande de l'utilisateur », puis « il ne faut pas toujours s'en tenir à la demande de l'utilisateur ». La compréhension de la situation et l'établissement puis le maintien du lien avec l'utilisateur sont dialectiquement liés. Ceci nous engage à confirmer la discussion engagée en I^{ère} partie (p. 51) à propos des référentiels de compétences sur deux points. Le fait que « la relation professionnelle » soit une compétence transversale est un non-sens au regard des caractéristiques de « l'interagir » professionnel, mobilisé par les ASS-formateurs dans leur médiation aux fins d'apprentissage. C'est aussi un non-sens au regard de la construction des schèmes et donc du fait qu'un sujet devienne de plus en plus compétent en « cœur de métier » : en effet, l'accès aux informations de la situation de l'utilisateur, pour une compréhension « sociale » de celle-ci, repose sur des connaissances et des savoirs et sur le fait de pouvoir entrer en relation avec l'utilisateur et de maintenir le lien. De plus, les études de cas présentées permettent de donner de l'épaisseur à l'activité que le tableau 5 (p. 47) présente comme un squelette processuel. Notamment sur la dimension de la co-construction avec l'utilisateur et sur celle des valeurs.

3. Les objets du travail : des objets sociaux et culturels

L'analyse co-élaborée conforte un point présent à l'issue de l'étape II relatif à la double face des objets du travail. Nous l'avons considérée par rapport à l'objet « argent », nous l'avons retrouvée dans les études de cas par rapport aux objets relatifs à l'accompagnement au quotidien (vêtements, logement, aménagement de square). Cette propriété significative complexifie singulièrement comme nous l'avons montré la conceptualisation des situations. Point commun

avec les travaux de Vinatier (2012) et de Mayen (2007a) et à confronter avec d'autres études qui permettraient peut-être de généraliser à l'ensemble des situations.

Nous pouvons dire que le statut de certains objets présents dans les situations est agissant pour l'activité d'un stagiaire débutant. Par exemple, l'argent est « socialement potentiellement honteux » (Bouyssièrre - Catusse, 2011) ^{car} si l'assistantat est rejeté, l'assistance devient aussi suspecte dans le contexte actuel. Le poids de cet élément d'environnement, éminemment politique et moral (sens éthique) dont les professionnels à l'étape II de la recherche nous ont entretenue, peut rejaillir sur le déroulement de la co-activité, pour les deux interlocuteurs. Il requiert un positionnement de sujet professionnel affirmé, dans ce contexte, qui repose sur des schèmes d'action portant sur le contenu de la situation de l'utilisateur mais aussi sur la relation à établir avec lui. Compte tenu de ces caractéristiques, la formation doit porter sur la conception que le professionnel ou le stagiaire se fait de l'utilisateur et de l'objet qui médiatise leur interaction et sur les possibles tensions entre le « soi professionnel » (normes, contraintes et genre professionnel) et le « soi personnel » (histoire du sujet et rapport aux autres). Les schèmes se construisent à partir du rapport du sujet professionnel à lui-même et à ces objets, en fonction des valeurs qui l'animent et de son rapport aux normes sociales et institutionnelles mais aussi par rapport au « genre » professionnel (métier).

L'apport d'une analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations du travail ASS et des processus d'apprentissage à partir des schèmes montre que les invariants opératoires situationnels et relationnels, fonctionnent dialectiquement en situation. L'apport de Vinatier (2009) est à ce titre précieux pour les situations qui reposent sur des interactions verbales. Penser schème c'est penser organisation de l'activité en situation sur ces deux registres dans leur tension dialectique. Car c'est mettre en relation des concepts, des principes et des règles d'action, des savoirs en situation. Penser et analyser en termes de « schème » présentent l'intérêt majeur dans le domaine étudié de ne pas réifier l'activité professionnelle. Les schèmes ne sont pas des schémas figés, leur double couplage avec la situation et le sujet agissant permet de rendre compte de l'intelligibilité de l'activité complétant ainsi avantageusement la méthodologie professionnelle accumulée, en France, au fil de l'histoire de la profession (plus processuelle).

B. La progressivité de l'apprentissage en « alternance intégrative »

Nous posons la question de la mise en scène des situations (progressivité, etc.), et des formes de guidage privilégiées par les formateurs. Nous avons fait état de modes de guidage diversifiés en amont ou en aval de la délégation des situations. Les *debriefing* peuvent porter sur l'ensemble des composantes du schème, défini analytiquement par Vergnaud 1996). Contrairement à ce que montrent d'autres travaux, les formateurs ASS guident parfois très rapidement par les questions de sens et d'intentionnalités et doivent « revenir » à des questions plus relatives aux règles de prise d'informations. Nous pensons que cela renvoie à la complexité des situations professionnelles que l'analyse croisée didactique professionnelle et analyse linguistique interactionniste a révélée, dans les traces de l'activité au niveau du langage : en termes de co-construction de savoirs et de réadaptation-construction de savoirs pour les stagiaires.

L'étude apporte des éléments de compréhension sur deux écarts relatifs à l'évaluation du degré de difficulté de certaines situations pour l'apprentissage : le premier entre stagiaire et formateur, et le second entre formateurs. Nous pensons que la proposition de Rogalski (2007) déjà citée, de différencier les propriétés des situations pour elles-mêmes en termes de complexité *versus* simplicité et le rapport d'un sujet à cette situation en termes de simplicité ou de difficulté relative, est appropriée aux situations cœur de métier ASS. À niveau égal de complexité, une situation peut se révéler simple pour un professionnel et difficile pour un débutant. La recherche laisse à penser que plus une situation est présente (fréquence) dans l'activité du professionnel « en porte d'entrée » et plus son expertise peut entraver l'évaluation qu'il peut faire en termes de simplicité-difficulté pour le stagiaire. Cette expertise est fondée sur des compétences qui adhèrent tant à l'action qu'elles forment des compétences implicites ou bien des compétences incorporées qui les amènent à se situer de façon routinière (au sens ergonomique du terme) et/ou avec l'intelligence de la tâche (de la situation) et donc à naviguer dans leurs répertoires de schèmes. Nous avons constaté la nécessaire re-conceptualisation de certaines situations de la part des formateurs dans l'après coup de la confrontation du stagiaire avec ces mêmes situations, conceptualisation rendue possible par la refiguration de leur activité, opérée en co-explicitation. Notamment dans le passage de l'affirmation de « ce que je vise en tant que formateur » à la prise de conscience de la dynamique interactionnelle en jeu avec le stagiaire, favorisée par une plus grande centration sur celle-ci, grâce à la mise à disposition des outils de l'analyse par le chercheur dans les co-explicitations. C'est une dimension à travailler en

formation continuée des formateurs et sans doute dans les espaces formalisés de rencontres à renforcer pour une alternance intégrative. 110 heures sont désormais dévolues à ces relations entre centres et « sites qualifiants » depuis 2004.

1. Un modèle d'enseignement-apprentissage pensé au regard des propriétés des situations professionnelles

Peut-on envisager une progressivité des apprentissages et dans les manières d'accompagner des stagiaires ? C'est une question délicate dans cette formation par alternance. La recherche permet de dire que la progressivité dans les apprentissages sur le lieu même du travail ASS peut se penser dans les trois premières configurations dégagées par l'analyse avec les professionnels (étape II) : familiarisation par l'observation « armée » de l'activité du formateur ou par une forme de focalisation sur une dimension d'une situation confiée au stagiaire. En revanche, dans la configuration délégation de situations, la part d'imprévisibilité reste grande malgré l'expertise des professionnels pour une possible anticipation partielle lors de la délégation. Les débutants ont à se situer dans des situations toujours complexes, où l'incertitude domine, et cela fait partie de l'apprentissage de savoirs d'action (se décaler...). La médiation du formateur est alors déterminante pour, qu'après coup, le stagiaire puisse être en mesure de conceptualiser son expérience.

L'approche de la compétence par le schème et le couplage schème-situation de Vergnaud (1996) se révèle particulièrement éclairante. Le schème comprend sur le plan analytique, le ou les buts et les anticipations, les règles de prise d'informations d'actions et de contrôle soit la partie générative du schème « si telles conditions, alors, faire », les inférences en situation, les invariants opératoires et les concepts et théorèmes en acte constituant la partie la plus cognitive du schème. L'interdépendance entre ces éléments est essentielle à considérer. L'accompagnement du débutant de 2^{ème} année requiert l'attention des formateurs pour la construction des schèmes sur l'ensemble des composantes de ceux-ci, en considérant que dans l'activité d'un sujet, ils sont liés. L'analyse montre que cette construction procède d'un temps long et requiert des médiations complémentaires à la confrontation « en réel et au réel » des situations du travail. Elle montre aussi : 1) que la désadaptation de l'action ne suffit pas pour déclencher la prise de conscience ; 2) que les processus des réadaptations sont aussi importants.

L'analyse de l'expérience pour des micro-genèses opératoire, conceptuelle et identitaire Sur le lieu du travail.

Les formateurs de 2^{ème} année aident les stagiaires ASS à construire leurs premiers schèmes qui permettent d'agir par exemple en fonction de règles d'action, de prise d'informations ou des

but poursuivi. L'ajustement des règles en situation repose sur les inférences et sur la construction des invariants opératoires car ce sont eux qui permettent de prélever l'information pertinente pour l'action adaptée en situation en fonction des caractéristiques agissantes de celle-ci en contexte. Ils permettent de s'adapter, à la fois pour faire face à l'extensivité d'une situation (d'une simple demande financière à la prévention /enfance) à la dynamique d'une situation, à l'imprévisibilité d'une situation (un imprimé administratif qui déclenche de la souffrance). Or, cette possibilité d'inférer en situation d'interaction repose sur l'identification et/ou la perception d'indicateurs observables, ou non et qu'il faut alors construire (ce que les professionnels font très vite et sans toujours expliciter comment ils procèdent). Elle repose aussi sur un ensemble de ressources (connaissances prédicatives, procédurales, techniques) qui permettent d'attribuer des significations aux variables.

En deuxième année de formation, agir sur ces deux dimensions nous semble important afin de créer les conditions de l'apprentissage pour développer cette capacité à problématiser les situations. Quand un sujet analyse son activité, il peut progressivement passer du vécu, au récit, du récit à l'intrigue et de l'intrigue à une généralisation éventuelle. L'intrigue sert à dévoiler le schème et représente la part d'intelligibilité en termes d'organisation de l'activité. Nous avons mieux compris, au-delà de la familiarité que nous entretenons avec cette activité professionnelle comme formatrice, qu'en début de 2^{ème} année les micro-genèses sur le lieu du travail peuvent porter sur un ou des éléments ou sur la totalité d'un schème. Les stagiaires peuvent re figurer leur activité avec l'aide des formateurs et entrevoir des élargissements à ce qu'ils ont fait : l'accès à l'intrigue est possible si on se rapporte aux études de cas, la généralisation n'est, en revanche, pas toujours possible à ce stade du stage et de la formation.

L'étude permet de comprendre comment : 1) les concepts se construisent les uns par rapport aux autres en rapport avec les situations ; 2) qu'un même concept peut faire partie de plusieurs schèmes et 3), à ce titre, être associé à des invariants opératoires différents, ce qui représente une perspective intéressante pour la formation. Car c'est cette plasticité des schèmes qui permet au professionnel de s'adapter aux situations et à leur évolution en cours d'action. Découvrir les réseaux conceptuels mobilisés au regard de situations peut être de nature à en faciliter la construction par le débutant. Les analyses de *debriefing* permettent de comprendre le constat de certains formateurs interrogés dans l'étape II. En effet, des stagiaires de 3^{ème} année faisaient état du fait d'avoir été confrontés à des situations de manière répétée alors que, pour autant, ils n'en ont qu'une conceptualisation de surface avec pour conséquence de se retrouver désarmés face à des situations imprévues de même famille. Ce point permet d'affirmer l'importance de faire varier et multiplier les situations d'apprentissage –situations de travail en termes de mise

en scène par les formateurs de terrain pour la construction des schèmes (ou compétences), associée à l'importance de la médiation du formateur. Car la confrontation même « réussie » ou « supposée réussie » ne suffit pas. Bien au contraire, l'analyse réflexive par rapport à l'action débute souvent par un sentiment d'insatisfaction éprouvée, de gêne, pour le moins de questionnement, etc., source de dissonance ou de discordance pour le sujet.

Les moments de micro-genèses portent sur la nécessité de reconsidérer leurs représentations ou conceptions pour les stagiaires. Nous avons identifié des moments de prises de conscience puis d'énonciation en « je » traduisant, par exemple, l'appropriation de l'élargissement de possibles permis par la médiation du formateur. Nous avons laissé en question l'affirmation d'un développement constaté. Il faudrait, pour cela, disposer de données plus longitudinales. C'est une des limites de la recherche. La thèse repose sur des situations locales, limitées dans le temps. Nous avons fait état de moments de co-construction de savoirs entre formateurs et stagiaires, il serait utile de procéder à des études qui permettraient de suivre la construction des schèmes sur la durée d'un stage et d'un parcours de formation. Nous pensons, à ce titre, à des recherches comme celles de Filiettaz (2014) ou de Vanhulle (2010). Il serait intéressant de pouvoir engager une co-analyse de l'activité de formateurs de terrain sur la durée d'un stage avec un stagiaire pour pouvoir apprécier de manière plus approfondie ce qui peut se construire ou se réajuster comme schèmes en stage et le développement des sujets sur la durée de l'expérience.

L'analyse de l'expérience en centre de formation

La progressivité peut être pensée en termes de conception de séquence de formation en amont, pendant (regroupements au centre de formation) les stages favorisant l'enclenchement de genèses instrumentales et/ou conceptuelles.

En amont, nous pensons à des mises en situation « simulées » sous forme de jeux de rôle en petits groupes ou à partir d'études de cas portant par exemple sur des mises en situation d'usage de documents administratifs du terrain comportant des variables différentes telles que celles mises en évidence dans les différentes études de cas.

Favoriser des mises en situation en amont de mises en situation réelle peut être de nature à faciliter la transformation d'un outil (un dossier, un imprimé) en instrument de l'activité avec la construction des schèmes d'usage. Connaître les variables agissantes est alors un préalable nécessaire pour pouvoir les faire varier en situation de « cas d'école » et pour cela nous pensons qu'un travail de collaboration entre les deux lieux de formation est indispensable. Ce à propos de quoi certains formateurs nous ont entretenue lors de l'étape II à propos de situations critiques.

Pendant, nous pensons à des séquences d'analyse de situations « vécues » en stage, co-animées par des formateurs de terrain et formateurs de centre de formation, à partir de traces de l'activité en situation (compte rendu d'un entretien, etc.) dans le cadre du suivi personnalisé du stagiaire pour des regards croisés et une mise à disposition du stagiaire des ressources issues de différents savoirs, ou lors de séquences d'analyse clinique orientée didactique professionnelle de situations du travail au centre de formation.

Les propositions formulées visent à ce que les stagiaires puissent construire leurs propres savoirs en développant une compétence de type « intelligence de la situation » qui repose sur une conceptualisation de celle-ci dans toutes ses dimensions. Elles reposent aussi sur l'idée que le développement des sujets est un processus historique qui repose sur « une suite discontinue de micro-genèses » (Pastré, 2011a, p. 106). Nous pensons que ces micro-genèses peuvent être initiées lors de mobilisation de situations du travail sous différentes formes

L'articulation des savoirs prédicatifs et de l'expérience

Les formateurs de terrain mettent à disposition des stagiaires des savoirs formalisés, des savoirs procéduraux, techniques et des savoirs de l'expérience. Nous nous interrogeons sur l'articulation des savoirs formalisés ou prédicatifs et des savoirs de l'expérience. Les études de cas portant sur l'élucidation des schèmes montrent que les formateurs ont intégré, se sont appropriés de nombreux⁷⁹ savoirs prédicatifs dans la confrontation répétée au réel des situations de leur travail. Ils font certes référence à des concepts théoriques mais ce qui domine est de l'ordre des concepts « pragmatiques » (au service des buts poursuivis en situation). Ces savoirs sont incorporés chez les professionnels au point où ils sont difficilement énonçables dans nos échanges. De la même manière, les savoirs prédicatifs nécessaires à la compréhension d'une situation ne s'énoncent pas toujours en tant que tels ou peu, dans les *debriefing*. Les savoirs de la tâche ne sont pas les savoirs de l'activité comme l'écrit Savoyant (1979), ils n'ont pas besoin de s'énoncer pour l'activité. D'autres savoirs sont des savoirs issus de l'expérience (stratégies d'action, capacités d'adaptation aux contextes et aux interlocuteurs, connaissance du fonctionnement des organisations et des instances comme des commissions, etc.). Dans la délégation de situations qui nécessitent la mobilisation de savoirs techniques, procéduraux, nous avons constaté que certains professionnels sont moins attachés à la maîtrise de ce type de savoirs qu'à la dimension subjective et intersubjective autrement dit à la qualité de la dimension

⁷⁹ Nous avons trouvé des traces explicites ou implicites de savoirs se référant aux disciplines du référentiel de formation (droit civil, du travail, politiques sociales, psychologie clinique, psychologie sociales, sociologie, santé, économie, etc.) à l'enseignement professionnel (méthodologique, déontologie et éthique).

relationnelle à établir avec l'usager. On peut comprendre qu'ils focalisent, alors, leur attention de formateurs sur ce qu'ils nomment pour eux-mêmes leur « cœur de métier », la rencontre, l'accompagnement. Mais reste entière, selon nous, la question de l'équilibre à trouver entre cette dimension relationnelle et la dimension épistémique, à introduire en formation continue des tuteurs. Nous pensons à la conception, par exemple, de séquences d'analyse de pratique de tutorat avec des outils de l'analyse de l'activité (conceptuels, mobilisation de séquences significatives de corpus de recherche analysés et proposition d'analyse de « traces d'activité ». L'étude confirme l'impossibilité de mettre à la disposition de l'ensemble des stagiaires les connaissances prédictives (le modèle « cognitif » de Pastré) requises comme ressources en amont des stages, trop divers en termes de contextes et de variables « agissantes » pour l'activité en situation. Cela renforce l'idée que le dispositif de formation en alternance des ASS nécessite de penser le modèle de l'enseignement -apprentissage comme un mouvement où l'expérience des situations du travail peut venir interpeller les ressources « formalisées » dont dispose ou pas, à un moment donné, l'apprenant (présence, absence, insuffisance) et que de la même manière l'expérience des situations d'enseignement formalisé puissent éclairer les situations de travail. Là encore, il nous apparaît que la connaissance en réciprocity des différents espaces de formation est de nature à faciliter ces va et vient pour les apprenants eux-mêmes. À ce niveau d'articulation des savoirs, nous n'avons pas trouvé systématiquement de référence aux liens avec le centre de formation dans les entretiens de tutorat de la part des formateurs. La prudence s'impose sur ce point car dans les co-explicitations, les formateurs ont exprimé le fait de le faire régulièrement pendant le stage quand en tant que chercheur nous avons discuté avec eux. Ce que nous avons le plus entendu lors de notre étude c'est le souhait de la part des professionnels de relations plus étroites avec les centres de formation, centrées sur des objets de réflexion partagée : progression des apprentissages, question des propriétés des situations.

2. L'importance du *face-work* dans la reconnaissance du stagiaire et de son pouvoir d'agir

Nous avons orienté notre recherche avec l'idée que la préservation de la relation avec le stagiaire joue un rôle important dans l'accompagnement en lien avec la proximité et les enjeux présents et nous avons examiné la dynamique relationnelle telle qu'elle se manifeste dans les interactions verbales au regard des enjeux de contenu des situations.

Le réglage de cette position peut être formulé à partir d'un principe de l'accompagnement sous la forme d'une dialectique entre effacement et engagement pour le formateur. Nous gardons la

formulation d'un professionnel de l'étude, lors d'une co-explicitation, qui nous paraît particulièrement significative « *il faut être à l'extérieur parce que tu laisses toute la place à l'autre [le stagiaire] et il avance avec toi, tu lui donnes des petites directions, par touches, pour faire ça, il faut vraiment que tu sois bien, ouais, il faut que tu sois à l'extérieur pour voir où il va et quand même lui donner des petites directions et aussi à l'intérieur pour que tu saches bien de quoi il parle* ⁸⁰ ». Le formateur doit à la fois être proche, pour permettre au stagiaire d'exprimer ses doutes, ses questionnements et affects au risque à l'extrême de se confondre à lui, s'assimiler à lui (objet de la dispute ou controverse professionnelle lors d'une co-explicitation) et être à distance pour questionner, responsabiliser au risque, alors, d'une différenciation peu propice à l'expression des doutes par exemple.

Nous représentons cette dialectique dans la figure suivante :

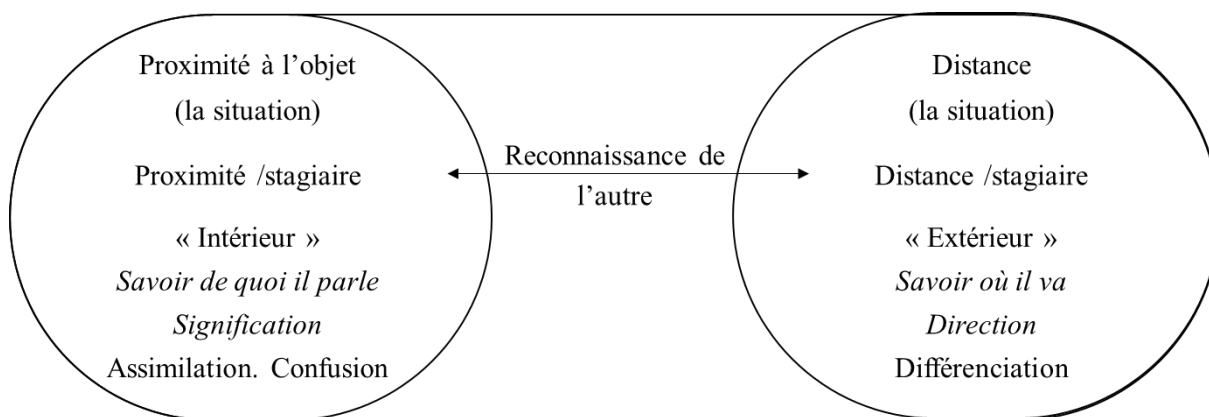


Figure 21 : La reconnaissance du pouvoir d'agir du stagiaire : une dialectique entre proximité-présence et distance

Dans leur activité d'accompagnement, les formateurs font tous référence au « ressenti » du stagiaire associé à l'importance de « se connaître soi » pour agir en tant qu'ASS. Ce même mot est présent dans les ¾ des entretiens de l'étape II. Ce mot représente un concept pragmatique pour situer l'engagement du stagiaire dans la situation. Cela a fait écho au travail de Mayen (2000) qui lui aussi a identifié le concept de « ressenti-client » à la réception d'un garage automobile et qui organise l'activité du réceptionnaire. La double face de l'objet voiture pour le client (technique et d'usage) permet de comprendre qu'il est utile d'accorder de l'importance à la manière qu'a le client de « parler la panne » y compris pour le diagnostic. Dans le domaine du service social ces dimensions sont aussi présentes. De plus, c'est le seul usager qui dispose

⁸⁰ 4FT2. En (231puis 233. 0FT1-ex)

des informations sur sa situation, l'objet est un objet existentiel à double face présente pour les deux protagonistes. L'analyse éclaire plus précisément ce concept pragmatique « dont tout le monde parle » mais qui, dans son usage, traduit des orientations différentes dans l'activité des formateurs. Le ressenti - stagiaire peut être orienté, en effet, sur plusieurs dimensions :

- relative aux émotions, affects éprouvés et suscités soit par le contenu de la situation ou la relation à l'usager : empathie, antipathie, etc. compréhension de ce qu'il éprouve vit, etc., qu'est-ce qu'en tant que stagiaire, il éprouve, ressent ?
- relative aux normes et aux valeurs personnelles, en quoi la valeur travail du stagiaire vient l'empêcher de comprendre une situation ?
- identitaire : en quoi la situation et/ou la relation viennent interroger l'histoire personnelle ou sociale ?
- cognitive : quelle compréhension de la situation ?
- conative : quel engagement vis-à-vis de l'autre ?

Le concept est alors associé à des invariants situationnels différents et à des invariants du sujet qui colorent fortement l'activité d'accompagnement « au fait que le stagiaire ASS se risque » dans l'engagement dans les situations du travail. Ce qui facilite cette prise de risque, comme risque de « soi » pour l'apprentissage, relève d'une « reconnaissance » en réciprocité dans le rapport FT-stagiaire. Reconnaissance qui peut favoriser un processus de décentration de soi, puis centration sur l'autre et sa situation : processus ou le respect de soi, la conscience de soi et la confiance en soi font tryptique pour un sujet confronté à des situations d'interactions humaines, ou plus exactement à des configurations interactionnelles culturelles.

Dans l'accompagnement du développement de l'autonomie des stagiaires par rapport aux « situations cœur de métier », les formateurs sont face à des débutants en 2^{ème} année qui expriment (ou non) un manque de confiance en eux-mêmes voire une dévalorisation d'eux-mêmes (image, narcissisme) et de leurs actes (territoire), à travers des actes de langage de type *Face Threatening Act* (FTA)⁸¹s (propos dévalorisants par rapport à eux-mêmes, etc.). En retour, ces formateurs s'engagent vis-à-vis d'eux afin qu'ils gagnent en confiance dans ce qu'ils sont, et ce qu'ils font, par de nombreux procédés : langagiers comme des *Face Flattering Act* (FFA), encouragement, soutien, valorisation), de délégation de tâche ou de situation d'usager.

⁸¹ FTA (*Face Threatening Act*) ce sont des actes de langage menaçants pour la face au sens de Goffman de celui qui les reçoit (jugement, évaluation) ; le FFA (*Face Flattering Act*) est un acte « flatteur » (sens valorisation)

Ils endossent également un rôle de médiation entre les stagiaires et les usagers afin qu'ils puissent assumer avec eux leur « faillibilité » (Ricoeur, 2004, p. 109) : faillibilité qui permet de donner et (se) donner des perspectives et des limites à et dans l'action. Ils mettent en scène, parfois, dans les entretiens de tutorat leur propre faillibilité.

Ces moments d'attention des formateurs à l'égard des stagiaires se « capturent » grâce à l'analyse linguistique interactionniste à grain très fin des *debriefing*, en particulier tout ce qui a trait à la politesse linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et grâce à l'élucidation de l'intrigue interactionnelle entre formateurs et stagiaires. Nous avons signifié l'importance du langage en raison de notre démarche méthodologique. Nous avons conscience que cette démarche (enregistrements audio) ne permet pas de considérer l'ensemble des ressources sémiotiques mobilisées par les professionnels dans l'accompagnement des stagiaires (artéfacts, écrits, gestes, postures, etc.). Nous pensons aux recherches fondées sur des enregistrements vidéo ou sur de l'observation directe qui pourraient apporter des éclairages sur d'autres formes de médiation.

« Le parcours de la reconnaissance » (Ricoeur, 2004) du stagiaire et de son pouvoir d'agir engage pour le formateur une dimension éthique dont nous avons fait état dans la présentation de nos résultats. « L'autonomie de chacun à l'image de sa construction identitaire est ce parcours qui aboutit à l'estime de soi et au respect de soi mais d'un soi qui est passé par autrui et qui ne revient chez lui qu'au terme d'un vaste périple ; et c'est comme un autre qu'il revient ». (Ricoeur, 1990, p.77). L'étude comporte une limite dans le sens où nous n'avons pas procédé à des co-explicitations avec les stagiaires suite aux *debriefing*. Cette orientation de recherche permettrait d'approfondir et compléter nos analyses, cette fois du côté « apprenants ».

C. Le développement du pouvoir d’agir des formateurs par l’analyse co-élaborée des situations professionnelles

Dans cette dernière étape de notre conclusion générale, il nous semble pertinent de faire un retour sur la démarche méthodologique mobilisée notamment dans sa dimension éthique. S’engager dans une démarche réflexive sur sa propre activité est difficile à mettre en œuvre : c’est souvent vivre un écart entre ce que l’on souhaitait faire et ce que l’on a fait. Les dispositifs de co-analyse ont aidé les professionnels, d’une part à conceptualiser leur activité en la refigurant dans l’après coup et d’autre part, à reconsidérer des éléments de leur pratique de formateur qu’ils souhaitent conserver et/ou modifier. Ces modalités d’entretien leur ont permis de mieux comprendre l’activité de collègues dans d’autres contextes, et de se découvrir des points communs et divergents qui peuvent s’apparenter aux notions de genre et de style développés par Clot (1999). Ces effets ont été perceptibles lors de la mise en place du collectif de co-explicitation favorisant la socialisation de leurs savoirs d’expérience : sur ce point, le groupe de pairs a été plus propice au débat sur des manières de faire collectivement partagées.

Ils ont particulièrement reconnu l’orientation compréhensive de la recherche et « la double asymétrie » (Vannier, 2012, p. 120) présentée comme principe de travail effectivement mis en œuvre dans le dispositif : le fait de leur soumettre l’analyse en tant que chercheur a eu plusieurs effets. Celui de modifier les rapports de place assignés par le contexte de l’interaction, de développer autrement l’analyse qu’ils faisaient déjà eux-mêmes en mobilisant leurs savoirs d’expérience, notamment par rapport à la dynamique interactionnelle présente dans les *debriefing*. Un effet d’ouverture à d’autres outils d’analyse de l’activité (ceux proposés par le chercheur) dont ils se sont emparés très vite (notamment en collectif de co-explicitation) et aussi celui de « se risquer sans crainte de jugement » dans l’explicitation, la confrontation parfois de leurs manières de penser, de dire, d’agir. Nous avons été sensible à l’expression des professionnels lors des moments de bilan avec eux. Ils ont tous formulé leur intérêt à pouvoir « se risquer » à s’exposer à partir de traces de leur activité, à exprimer pour eux-mêmes et discuter des questionnements communs entre pairs et avec un chercheur, sans éprouver la crainte d’un quelconque jugement. Ils ont aussi exprimé que ce type d’espaces de réflexion est rare à ce niveau d’analyse partagée.

Une certaine opacité de l’activité s’estompe du fait de la co-explicitation qui facilite l’accès à la compréhension de son organisation conceptuelle, l’élucidation des intrigues interactionnelles

entre formateurs et stagiaires et des enjeux liés aux invariants situationnels et ceux liés aux sujets- formateurs. Nous confirmons l'intérêt, souligné par de nombreux chercheurs, de cet espace de co-élaboration entre chercheur et professionnels qui confronte des registres différents de compréhension, créant ainsi « un espace d'interprétation conjoint de l'activité du professionnel (Vinatier, 2012, p. 87) propice à des réajustements. La limite de cette recherche, nous l'avons déjà évoquée, est relative au caractère non longitudinal de l'étude pour apprécier les effets « formation » du dispositif de recherche lui-même. Pouvoir engager une collaboration sur un temps plus long avec des formateurs de terrain permettrait de mesurer ces effets en termes de développement.

Une interrogation reste ouverte à l'issue de la recherche concernant le rapport au « genre » professionnel. L'introduction du genre représente à la fois une inscription culturelle des stagiaires dans une communauté de pratiques et questionne sur la manière dont « chaque sujet s'inscrit dans une culture la construit en tenant compte du patrimoine des significations et des actions qui font genre » (Astier, 2008, p. 110). Nous avons mis en valeur particulièrement cet aspect dans l'activité langagière des formateurs auprès de stagiaires, car les formateurs font rappel, et/ou énoncent certains principes, règles ou propositions en se référant à leur genre professionnel. Nous avons retrouvé des principes d'action et des propositions tenues pour vraies communs à ces professionnels.

En revanche, à plusieurs reprises nous avons relevé des éléments de discours en co-explicitation qui nous ont interrogée. Les professionnels ont pu faire état de pratiques ASS très différentes sur un continuum entre approche technique et approche éthique (globale) de situations d'aide financière. En effet, ils manifestent la crainte exprimée effectivement (dans l'étape II de notre recueil de données) d'une réduction institutionnelle du « cœur de métier » (Cf. p. 177) et ce que cela signifie en termes de perte de qualité du service rendu aux usagers. Dans le même ordre d'idée, quelques formateurs évoquent la tendance chez des stagiaires en 3^{ème} année à développer une conceptualisation de surface malgré une confrontation répétée au même type de situations. Plusieurs hypothèses sont possibles : s'agit-il d'un affranchissement du « genre » à travers un « style » personnel ? Il ne nous semble pas que ce que nous avons entendu relève de cela en raison du grand écart présent entre les deux pôles du continuum que nous venons d'évoquer. Une approche « technique » des situations vient en effet questionner la profession dans sa définition et son essence-même si elle devient systématique.

Peut-on le comprendre comme l'expression d'une fatigue ou d'une usure face à la répétition de situations ou plutôt d'un impact fort des institutions dans leur reconsidération du métier d'ASS et de sa réduction à des gestes techniques ? Les écarts importants entre cette conception et ce

que tentent de mettre en œuvre les professionnels, encore aujourd'hui, à l'écoute des usagers ne vont-ils pas finir par écraser le genre ? Y a-t-il des situations qui mobilisent une pratique « routinière » qui ne s'explique plus auprès de stagiaires ? Peut-être y a-t-il de tout cela, nous ne sommes pas en mesure de répondre. Pour autant, les analyses de *debriefing* entre tuteurs et stagiaires nous permettent de dire que la problématisation des situations est difficile pour des débutants, et que pour étayer l'apprentissage sur le lieu du travail sur cette dimension deux conditions nous paraissent nécessaires : la confrontation répétée à des configurations de situations variées et la médiation régulière de formateurs de terrain. Cette médiation est importante comme nous l'avons analysé dans cette étude afin de permettre aux stagiaires de conceptualiser les situations comme des praticiens et non comme des techniciens. Ce qui représente un enjeu fort pour la profession dans le contexte décrit en I^{ère} partie.

Ce risque d'une réduction techniciste déjà énoncé à propos des référentiels interroge d'autant plus si, effectivement, les professionnels eux-mêmes développent ce type d'approche. L'étude montre que des déterminants contextuels génèrent une crainte des ASS d'une évolution « technique » du métier et pour certains, une interrogation sur la mise en place de plate-forme de services. Plate-forme qui peut résoudre les dimensions « techniques » mais sans le bénéfice de la coaction humaine par l'accompagnement qui peut, pourtant comme les ASS le disent avec force et conviction, ouvrir à d'autres possibles, grâce à l'établissement d'un « diagnostic social partagé avec l'utilisateur ». Diagnostic social qui représente une compétence « critique » à valoriser dans la profession, par la profession et par la recherche. La dimension éthique est très présente chez les professionnels interrogés en tant qu'ASS et formateurs. Les études de cas montrent que des dilemmes sont présents dans l'activité, ce qui pourrait rapprocher le travail des ASS des professions à pratique prudentielle de Champy (2012). Nous mesurons néanmoins le risque d'une réduction de la possibilité même de la délibération si ce sont des procédures plus techniques qui encadrent la constitution des dossiers (à quoi bon prendre le temps de faire remplir un dossier AAH comme dans l'étude de cas, par exemple) et si les demandes d'aide financière sont traitées par des plates-formes. Il est vraisemblable que l'élargissement de possibles soit moins présent (prévention).

Nous souhaitons discuter une conception de l'apprentissage présente dans l'énonciation faite aux stagiaires par les formateurs (étapes II et III) qui repose sur une césure possible entre le contenu des situations (les dimensions techniques relatives aux dispositifs, etc.) et la relation à l'utilisateur pour la construction des savoirs, formulée sensiblement dans les mêmes termes « je voulais qu'elle se centre sur la relation à l'utilisateur dans un premier temps et qu'elle ne s'encombre pas avec des dispositifs ».

L'apport de cette recherche co-élaborée avec les formateurs de terrain réside dans la prise de conscience par plusieurs formateurs, à la lecture des traces de leur activité ou en co-explicitation, que cette césure n'est pas opérante pour les stagiaires d'une part, et qu'elle ne s'applique pas à ce qu'ils font eux-mêmes d'autre part. Au terme de la recherche, nous pensons que dans l'activité, la conceptualisation des situations repose sur une dialectique qui prend en compte la relation à l'utilisateur et le contenu de la situation autrement dit l'objet de la rencontre.

Il n'y a pas de dimension relationnelle professionnelle ASS « hors sol », comme il n'y a pas d'accès au contenu sans relation. Il nous apparaît qu'il y a, là, un enjeu pour la valorisation de l'« agir » professionnel : cette affirmation rejoint ainsi d'autres travaux qui vont dans ce sens (Libois, 2009 ; Chouinard, Couturier & Lenoir 2009). Enjeu redoublé par rapport à la réforme et les référentiels. L'expertise des professionnels est attendue par rapports aux objets en transaction entre eux et les usagers.

Bibliographie

- Aballéa, F. (dir.). (2012). *Institutionnalisation, Désinstitutionnalisation de l'intervention sociale*. Toulouse : Octarès.
- Aballéa, F. (1997). La professionnalité : d'une notion à son usage. *Revue Française de service social*, 187, 7-17.
- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*, 124, 39-49.
- Albéro, B. (2009). Pratique sociale et recherche dans le champ de l'auto-formation : entre engagement militant et culture académique. In J.M. Barbier & al. (dir.). *Encyclopédie de la formation* (pp. 659-685). Paris : Presses Universitaires de France.
- Assemblée des Présidents des Conseils Généraux de France. (Janvier 1993). Rapport provisoire de synthèse pour l'APCG. *Les travailleurs sociaux : crise du recrutement et formation. Analyse et éléments pour une stratégie*. Paris : Comité National des Ecoles de Service social, CNESS.
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-93.
- Amadio, N. (2013). Pour un travail social efficace, utile et humain. *Revue Française de service social*, 249(2), 66-73.
- Amadio, N. (2008). La gestion du travail social comme réponse aux effets de la décentralisation et à ses conséquences en matière de territorialisation. *Revue Européenne d'Insertion Sociale*, 2, 157-174.
- Amalberti, R., de Montmolin, M., & Theureau, J. (dir.). (1991). *Modèles en analyse du travail*. Bruxelles : Mardaga.
- Amar, A., & Berthier, L. (2007). Le New Public Management : Avantages et Limites. *Gestion et Management Public*, 5, 1-13.
- Astier, P. (2008). Regards sur la didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 1, 101-112.
- Astier, P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Éducation permanente*, 172, 61-72.
- Aumont, B., & Mesnier, P.M. (1995). *L'acte d'apprendre* (1^{ère} ed.). Paris : Presses Universitaires de France. Paris : L'Harmattan.
- Austin, J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- Barbier, J.M., & Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et Formation*, 42, 99-117.
- Barbier, J.M., & Galatanu, O. (2000). La singularité de l'action : quelques outils d'analyse. In J.M. Barbier. *L'analyse de la singularité de l'action* (pp.13-51). Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.M. (dir.). (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barbier, J.M., Berton, F. & Boru, J.J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bardin, L. (1996). *L'analyse de contenu* (8^e ed.). Paris : Presses universitaires de France.
- Becker, H.S. (1998). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris : La découverte.

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bertaux R., & Hirlet P. (2011). Emprise des institutions et autonomie professionnelle : des effets de place et de génération. In F. Aballéa (coord.). *Institutionnalisation, désinstitutionnalisation de l'intervention sociale* (pp.107-125). Toulouse : Octarès.
- Bertaux, R. (2005). Problèmes et enjeux dans l'évolution des métiers du travail social. In R. Kratz & H. Lhotel (Eds). *Régulations locales, cohérences nationales, intégration européenne : quelle(s) perspectives(s) pour la relation formation-emploi ?* (pp. 217-231). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Billet, S. (2009). Modalités de participation au travail : dualité constitutive des apprentissages en situation de travail (J. Skwierzynski & V. Waltz, Trad). In M. Durand & L. Filliettaz (dir.). *Travail et formation des adultes* (pp. 37-63). Paris : Presses Universitaires de France.
- Billet, S. (2001). *Learning in the Workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest, Sydney, Australia : Allen and Unwin.
- Blanchard Laville, C., & Fablet, D. (coord.). (2003). *Théoriser les pratiques professionnelles. Intervention et recherche-action en travail social*. Paris : L'Harmattan.
- Blanchard Laville, C., & Fablet, D. (coord.). (2003). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation*. Paris : L'Harmattan.
- Boccaro, V., Vidal-Gomel, C., Rogalski, J., & Delhomme, P. (2014). Concevoir des référentiels comme des outils pour les formateurs ? Réflexions à partir de la formation initiale à la conduite automobile. In B. Prot (dir.). *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification* (pp. 119-132). Toulouse : Octares.
- Boru, J. J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. Contradictions et difficultés de mise en œuvre. *Recherche et formation*, 22, 99-114.
- Bouquet, B., & Garcette, C. (2011). *Assistante sociale, aujourd'hui*. Paris : Maloine.
- Bouquet, B. (2005). Le service social français. In J.P. Deslauriers & Y. Hurtubise (Eds), *Le travail social international : éléments de comparaison* (pp. 35-65). Québec : Presses de l'université Laval.
- Bouquet, B. (2004). *Éthique et travail social. Une recherche de sens*. Paris : Dunod.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Bourdieu, P, Chamboredon, J.C., & Passeron, J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton de Gruyter.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots « professionnalisation, formes et dispositifs ». *Recherche et formation*, 35, 117-132.
- Bourgeois, E. (2013). Postface : Engagement et apprentissage en situation de travail dans les métiers de l'éducation et de la formation. In A. Jorro & J.M. de Ketele. (dir.). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeon, G. (1979). *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : UNMFREO.

- Boutet, J. (2005). Genres de discours et activités de travail. In L. Filiettaz & J.P. Bronckart (Eds), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications* (pp. 19-35). Louvain : Peeters.
- Bouysiere-Catusse, E. (2011). Les travailleurs sociaux et l'argent de la redistribution. *Empan*, 82(2), 96-101. doi : 10.3917/empan.082.0096
- Bronckart, J.P. (2009). La notion de compétences est-elle pertinente en éducation ? *L'école Démocratique, 11bronc*. [En ligne] <http://www.skolo.org/spip.php?article1124>.
- Bronckart, J.P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? Agir et discours en situation de travail. Genève : *Les cahiers de la section des sciences de l'éducation*, 103. 11-146.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 39-115.
- Brown, P., & Fraser, C. (1979). Speech as a marker of situation. In H. Giles & K. Scherer (Eds). *Social markers in speech* (pp 33-62). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, P., & Levinson, S. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner, J.S. (1990). *Car la culture donne forme à l'esprit, de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris : Eshel.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cadet, J.P. (2014). Référentiels et activité : un rapport complexe à améliorer. *Formation et emploi*. 128, 101-108. [En ligne], mis en ligne le 15 janvier 2015, consulté le 28 janvier 2015. <http://formationemploi.revues.org/4328>.
- Cannac, Y. (1985). *La bataille de la compétence*. Paris : Edition d'Organisation. Hommes et Techniques.
- Carignan, L., & Fourdrignier, M. (dir.). (2013). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Chaix, M.L. (1996). L'alternance enseignement-travail comme lieu d'observation privilégiée des processus de construction identitaire. *Éducation permanente*, 128, 103-115.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), Labruyère, C. (Coord.). (2013). *La mise en œuvre de l'alternance intégrative dans les formations du travail social. État des lieux dans trois régions*. Étude pour le ministère des Affaires Sociales et de Santé. Direction générale de la cohésion sociale (DGCS).
- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Chapoulie, J.M. (1973). Sur l'analyse sociologique des groupes professionnels. *Revue française de sociologie*, 14, 86-114.
- Charlier, E., Roussel, J.F., & Boucema, S. (2013). *Expériences des adultes et professionnalités des formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Chaudet, V. (2011). L'instrumentation des formateurs de terrain en travail social : quelle formation aux démarches de recherche ? *Actes du colloque OuForEP « Outils pour la formation*,

- l'éducation et la prévention : contribution de la psychologie et des sciences de l'éducation* ». Nantes, juin. <http://www.cren.univ-nantes.fr>.
- Chauvière, M. (2010). *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris : La découverte.
- Chauvière, M. (2006). Ce social que l'on enseigne...Les enjeux de la formation. *Informations sociales*, 135, 6-15.
- Chauvigné, C., & Lenoir, Y. (2010). Les référentiels en formation : enjeux, légitimité, contenu et usage. *Recherche et formation*, 64, 9-14.
- Chenu, F. (2004). La dimension « famille de situations » de la notion de compétence : quelle objectivité ? Quelle validité ? 17^{ème} colloque international de l'ADMEE (Association pour le Développement des Méthodologies d'Evaluation en Education). Lisbonne.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. La Haye. Traduction française. (1969). Structures syntaxiques. Paris : Seuil.
- Chopart, J.N. (dir.) (2000). *Les mutations du travail social. Dynamiques d'un champ professionnel*. Paris : Dunod.
- Chouinard, I., Couturier, Y., & Lenoir, Y. (2009). Le défi de l'analyse de la relationnalité dans les métiers relationnels : apports de la didactique professionnelle pour la formation en travail social. *Actes du 3^{ème} congrès de l'Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale AIFRIS*. http://www.aifris.org/IMG/_1.20.
- Cifali, M. (2012). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp.145-161). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Clénet, J. (2012). L'alternance éducative : tensions et développement. *Éducation permanente*, 193 (4), 41-52.
- Clénet, J., Maubant, P., & Poisson, D. (Coord.). (2012). *Formations et professionnalisations : À l'épreuve de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J., & Demol, J.N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France. Des approches et leurs orientations. In C. Landry. *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches* (pp. 83-108). Sainte Foy : Presses université de Québec.
- Clénet, J. (1998). *Représentations, formations et alternance. Être formé et/ou se former ?* Paris : L'Harmattan.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cohen- Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Conférence de consensus (2013). *La recherche en/dans/sur le travail social... L'avis du jury*, 22 juin. [En ligne] <http://www.social-santé.gouv.fr/IMG/...pdf>.
- Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS). (1996). *L'intervention sociale d'Aide à la personne*. Rapport au ministre du travail et des affaires sociales. Rennes : Editions ENSP (1998).
- Conseil Supérieur du Travail Social (CSTS). (1988). *Intervention sociale d'intérêt collectif*. Rapport au ministre des affaires sociales et de l'emploi. Documents affaires sociales. Paris : La documentation française.

- Cousin, O. (1996). Les mutations du travail social : de la transformation du public aux changements dans les modes de prise en charge. *Sociologie du travail*. Elsevier Masson. 1996, 96 (2), 141-161. halsh-<0008125>.
- Couturier, Y. (2005). *La collaboration entre travailleuses sociales et infirmières. Eléments d'une théorie de l'intervention interdisciplinaire*. Paris : L'Harmattan.
- Couturier, Y. (2002). Sens et usages de la notion d'intervention : l'éclairage du travail social et des sciences infirmières pour l'élaboration d'un concept d'intervention sociologique. *Esprit critique*, 4, [En ligne] consulté en avril 2002 : <http://www.espritcritique.fr>.
- Crapuchet, S., & Salomon, G.M. (dir.). (1992). *L'intervention dans le champ social. L'interface sciences de l'homme, techniques sociales*. Paris : Privat.
- Cros F., & Raïsky, C. (2010). Autour des mots de la formation « Référentiel ». *Recherche et Formation*, 64,105-116 : http://www.inrp.fr/publications/Edition_électronique/recherche-et-formation/RR064-8.pdf.
- Demailly, L. (2013). Crise, réajustements identitaires et déprofessionnalisation dans les métiers de l'enseignement. Entretien. *Recherche et formation*, 74, 115-124.
- Demailly, L., & de La Broise, P. (2009). Les enjeux de la déprofessionnalisation. Études de cas et pistes de travail. Socio-logos. *Revue de l'association française de sociologie*. [En ligne] 4| 2009 : <http://socio-logos.revues.org/2305>.
- Demailly, L. (2009). Fortunes et ambiguïtés de l'accompagnement, accompagnement et lien social. *Empan*, 74, 21-28.
- Demailly, L. (1998). Les métiers relationnels de service public : approche gestionnaire, approche politique ». *Lien social et politiques*, 40, 17-24. <http://id.erudit.org/iderudit/005087ar>. doi : 10.7202/005087ar
- Demazière, D., Roquet, P., & Wittorski, R. (coord.) (2012). *La professionnalisation mise en objet*. Paris : L'Harmattan.
- Demazière, D., & Gadéa, C. (dir.). (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. Paris : La Découverte.
- Denoyel, N. (2012). Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle. *Éducation permanente*, 193, 105-118.S
- Desagné, S., & Lalouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, Hors-série 1,7-18.
- Détienne, M., & Vernant, J.P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. (M.A. Carroi, Trad.). Paris : Armand Colin.
- Diercks, C. (2013). Raison instrumentale, réflexivité et horizons de sens : une problématisation philosophique des référentiels du social. In L. Carignan & M. Fourdrignier (dir).. *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (pp. 49-66). Québec, Canada : Presses de l'université de Québec.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Donzelot, J. (1984). *L'Invention du social. Essai sur le déclin des passions politiques*. Paris : Fayard.

- Dubar, C., & Tripier, P. (2005). *Sociologie des professions* (2è ed.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2002). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (3è ed.). Paris : Armand Colin.
- Dubar, C. (2001). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dugué, E., & Nivolle, P. (2008). La circulation des savoirs entre chercheurs, formateurs et professionnels. L'exemple du travail social. *Education permanente*, 117, 147-158.
- Dugué, E. (1998). L'alternance comme rapport social. L'évolution de la qualification d'assistant social vue au travers les stages en polyvalence de secteur. *Formation Emploi*, 62, 3-14.
- Durand, M., & Fabre, M. (2007). *Les situations de formation entre savoirs, problèmes et activités*. Paris : L'Harmattan.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports sujets-environnement. In J.M. Barbier & M. Durand. *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-83). Paris : Presses Universitaires de France.
- Ellul F. (1999). *L'alternance*. Paris : lettre du CEDIP.
- Epstein, R.M. & Hurdert, E.M. (2002). *JAMA*. National Institute of Health: US National Library of Medicine, Jan 9, 287 (2). 226-295.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-Professions and their organization*. New York : Free Press.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Fabre, M. & Musquer, A. (2009). Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42 (3), 111-129. doi :10.3917/lsdle.423.0111
- Fernagu-Oudet, S. (2007). Editorial. *Éducation Permanente*. 172 (3), 5-14.
- Filliettaz, L., Remery, V., & Trebert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11 (1), 22-46, <http://www.activities.org/v11n1.pdf>.
- Filliettaz, L. (2009). Les dynamiques interactionnelles de l'accompagnement en formation professionnelle initiale : le cas de l'apprentissage sur la place de travail. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 90, 37-58.
- Fino Dhers, A. (1994). *Assistante sociale, un métier entre indétermination et technicité*. Paris : L'harmattan.
- Flahault, F. (1978). *La parole intermédiaire*. Paris : Seuil.
- Fornel de, M., & Quéré, L. (dir.). (1999). *La logique des situations, nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Fourdrignier, M. (2013). Référentiels de compétences et pratique réflexive. Une injonction paradoxale pour les formations du travail social. In L. Carignan & M. Fourdrignier (dir.). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (pp. 9-26). Québec : Presses de l'université du Québec.

- Fourdrignier, M., Molina, Y., & Tschopp, F. (2014). *Dynamiques du travail social en pays francophones*. Genève : Editions IES.
- Fourdrignier, M. (2010). *L'accueil des stagiaires dans le secteur social. Accueil de l'institution et accompagnement par le professionnel*. Paris : Editions ASH. Wolters Kluwer France.
- Fuller, A. & Unwin, L. (2003). Learning as Apprentices in the Contemporary UK Workplace : creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of Education and work*, 16(4), 407-426, doi : 10.1080/1363908032000093012
- Galpérine, P. (1966). Essai sur la formation par étape des actions et des concepts. In A.N. Léontiev, A. Luria & A. Sirnov (dir.) *Recherches psychologiques en URSS*. Moscou : Éditions du progrès.
- Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Education permanente*, 172, 27-38.
- Geay, A. (2001). Interdisciplinarité et école de l'alternance. In P. Lhez, D. Millet & B. Séguier. *Alternance et complexité en formation* (pp 181-196). Paris : Soli Arslan.
- Geay, A., & collaborateurs. (1999). Note de synthèse. Actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 107-125.
- Geay, A. (1996). *L'école de l'alternance*. Paris : L'harmattan.
- Gérard, C., & Gillier J.P. (Coord). (2001). *Se former par la recherche en alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Geste (cabinet) & Dubouchet, L. (2013). *Évaluation de la réingénierie de 10 diplômes d'état de travail social (Niveau IV à I)*. Note de synthèse et préconisations. Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. Direction générale de la cohésion sociale.
- Ghiglione, R & Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ?* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Gilly, M., Roux J. P., & Trognon, A. (1999). Interactions sociales et changements cognitifs : fondements pour une analyse séquentielle. In *Apprendre dans l'interaction : analyse des médiations sémiotiques* (pp. 9-39) Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, traces, pistes. Pour un paradigme de l'indice. *Le débat*, 1980/6, 3-44, doi : 10.3917/deba.0006.0003
- Goffman, E. (2003). *Les rites d'interaction*. (Titre de l'œuvre originale, 1974 : Interaction ritual. Traduction Alain Kihm). Paris : Éditions de minuit.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin. Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1987). *Façons de parler*. Paris : Seuil/Minuit.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Tome I - *La présentation de soi*. Tome II - *Les relations en public*. Paris : Seuil/Minuit.
- Grize, J.B. (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses universitaires de France.
- Guerrand, R.H., & Rupp, M.A. (1978). *Brève histoire du service social : 1876-1976*. Toulouse : Privat.

- Gumperz, J.J. (1989). *Engager la conversation*. Paris : Minuit.
- Gumperz, J., & Hymes, D. (1972). *Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale*. (Titre de l'édition originale : Directions in sociolinguistics. New York, Rinehart et Winston), ELA, 37.
- Gusew, A. (2014). Le point de vue d'assistants sociaux sur leur rôle de formateur-terrain. *Revue Française de service social*. 1, 47-56.
- Gusew, A. & Laurin, J. (2013). *Le parcours d'assistants sociaux français : le passage à un rôle de formateur de terrain... une construction complexe*. Montréal : UQAM, université du Québec.
- Habermas, H. (1981). *Theorie des Kommunikativen Handels*, Suhrkamp Verlag. (J.M. Ferry, Trad.). 1987. Théorie de l'agir communicationnel. Tome 1. Paris : Fayard.
- Harper, E., & Dorvil, H. (dir.). (2013). *Le travail social. Théories, méthodologies et pratiques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Hatzfeld, H. (1998). *Construire de nouvelles légitimités en travail social*. Paris : Dunod.
- Honneth, A. (2013). *La lutte pour la reconnaissance*. Barcelone : Gallimard. (Traduction de Pierre Rusch, titre original Kampf um Anerkennung, 1992).
- Ion, J., & Ravon, B. (2007). *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte.
- Ion, J. (1998). *Le travail social au singulier*. Paris : Dunod.
- Jaeger, M. (2014). La mise en œuvre du doctorat de travail social en France. *Revue Française de service social*. 1, 76-83.
- Jaeger, M. (2011). Recherche et travail social. Quelle voie de passage entre deux dérives le scientisme et le romantisme. *Vie sociale*, 3, 13-23.
- Jobert, G. (2007). Le travail, obscur objet de l'intervention. *Éducation permanente*, 170. 25-34.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétence et reconnaissance sociale. In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (dir.), *La professionnalisation des formateurs* (pp. 247-260). Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail. In P. Caspar & P. Carré (Dir.). *Traité des sciences et techniques de la formation*. (pp. 205-221). Paris : Nathan.
- Jorro, A., & De Ketele, J.M. (dir.). (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Jovelin, E. (2014). La recherche en travail social après la conférence de consensus : enjeux et perspectives. *Revue française de service social*. 1, 58-66.
- Jovelin, E., & Bouquet, B. (2005). *Histoire des métiers du social en France*. Paris : ASH Editions.
- Jovelin, E. (1998). Le travail social est-il une profession : la professionnalisation du travail social une mission difficile. *Revue française de service social*, 189-190 (2), 20-30.
- Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, 93 (4), 203-218.
- Kaufmann, J.C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome 1. Paris : Armand Colin.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype, catégories et sens lexical*. Paris : Presses universitaires de France.
- Kniebelher, Y. (1980). *Nous, les assistantes sociales*. Paris : Aubier.
- Kunegel, P. (2012). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'harmattan.
- Kunegel, P. (2007). Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance, *Education permanente*, 173, 109-119.
- Lacoste, M. (1991). Les communications de travail comme interactions. In R. Amalberti, M. de Montmollin, & J. Theureau (dir.), *Modèles en analyse du travail* (pp. 191-228). Bruxelles : Mardaga.
- Landry, C. (dir.). (2002). *La formation en alternance. État des pratiques et des recherches*. Sainte Foy Québec : Presses de l'université de Québec.
- Laot, F. (2000). *Doctorats en travail social : quelques initiatives européennes*. Rennes : Ecole Nationale de la Santé Publique.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : legitimate peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Le Bouffant, C., & Guélamine, F. (2012). *Le travail d'assistante sociale*. Paris : Dunod.
- Le Goff, J.P. (1999). *La barbarie douce : la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La découverte.
- Lenoir, Y., & Tupin, F. (2011). Revisiter la notion de situation. Editorial. *Recherches en éducation*, 12, 4-11.
- Léontiev, A.N. (1976). *Le développement du psychisme, problèmes*. Paris : éditions sociales.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4 (2), 1-31.
- Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie, aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (1997). *Regards croisés sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Leplat, J., & Hoc, J.M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3 (1), 50-63.
- Leplay, E. (2014). Quels modèles de recherche scientifique en travail social ? Un ouvrage de synthèse. *Revue Française de service social*, 252 (1), 67-75.
- Leplay, E. (2010). La formalisation de « savoirs professionnels », pourquoi et comment ? *Forum*, 127 (03), 24-29.
- Leplay, E. (2009). *La formalisation et la validation de « savoirs professionnels » : expression d'une culture professionnelle. Un exemple en travail social*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, spécialité formation des adultes. Paris : CNAM (Conservatoire des Arts et Métiers), Centre de Recherche sur la formation.

- Lerbet, G. (1993). Alternance et cognition. *Éducation permanente*, 115, 65-71
- Lessard, C. & Meirieu, P. (2005). *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Presses de l'université de Laval.
- Leys, V. (2015). La réforme des formations en travail social : réelles avancées et effets pervers. In J.Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq. *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)construction dans les métiers de l'humain ?* (pp. 205-212). Bruxelles : De Boeck.
- Lhez P., Millet D., & Séguier, B. (2001). *Alternance et complexité en formation*. Editions Soli Arslan.
- Lichtenberger, Y. (1997). *La compétence comme prise de responsabilité*. Document ronéo séminaire ETMT, 2-3 octobre. Dijon.
- Libois, J., & Tschopp, F. (2013). Situations professionnelles et référentiels de formation. In L. Carignan & M. Fourdrignier. (dir). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (pp. 97-116). Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Libois, J. (2011). *La part sensible de l'acte. Approche clinique de l'éducation sociale*. Thèse de doctorat, centre de recherche sur le travail et le développement, discipline formation des adultes. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Libois, J., & Stroumza K. (dir.). (2007). *Analyse de l'activité en travail social. Actions professionnelles et situations de formation*. Genève : Editions IES.
- Lorthiois, D. (2000). Mutations de la société et travail social. Rapport au conseil économique et social. *Travail social actualités*. 786.
- Mabon-Fall, A. (1995). *Les assistantes sociales au temps de Vichy, du silence à l'oubli*. Paris : L'Harmattan.
- Malglaive, G. (2005). *Enseigner à des adultes : travail et pédagogie* (3^e ed.). Paris : Presses universitaires de France. (1^{ère} éd., 1990).
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétence. *Cahiers pédagogiques*, 320, 26-28.
- Malglaive, G. (1993). L'alternance intégrative. *Éducation et Management*, 3, 44-47.
- Malglaive, G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, 30 (1), 34-48. doi : 10.3406/rfp. 1975. 1585
- Marcel, J.F., Olry, P., Rothier-Bautzer, E., & Sonntag, M. (2002). Les pratiques comme objet d'analyse. Éléments pour l'analyse des dispositifs d'analyse des pratiques dans le champ des sciences de l'éducation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 138, 135-170.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 112-142.
- Maubant P., & Roger L. (2012). Situations d'enseignement-apprentissage, situations de formation et situations de travail : vers une nouvelle configuration du triangle pédagogique. In D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski. *La professionnalisation mise en objet* (pp.175-192). Paris : L'Harmattan.
- Maubant, P. (2007). Pour une approche dialectique de l'alternance dans la formation professionnelle des enseignants. *Éducation permanente*, 173, 53-65.

- Maubant, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mayen, P. (2012a). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1, 59-67. <http://id.erudit.org/iderudit/100648ar>.
- Mayen, P. (2012b). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Éducation permanente*, 193 (4), 53-62.
- Mayen, P., & Olry, P. (2012). Les formations par alternance : diversité des situations et perspectives des usagers. *Éducation permanente*, 190 (1), 49-69.
- Mayen, P., Métral, J.F., & Tourmen, C. (2010). Les situations de travail. Références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.
- Mayen, P. (2007a). Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre. *Recherche en éducation*, 4. <http://www.cren-nantes.net/spip.php?article72>.
- Mayen, P. (2007b). Passer du principe alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (dir.), *Alternances en Formation* (pp. 83-100). Bruxelles : De Boeck.
- Mayen, P. (2005). Travail de relation de service, compétences et formation. In M. Cerf & P. Falzon (dir.) *Situations de service : travailler dans l'interaction* (pp. 59-81). Paris : Presses Universitaires de France.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-107.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- Mayen, P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139 (2), 65-86.
- Mayen, P. (1999b). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation permanente*, 141 (4), 1-11.
- Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi, la société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (dir.) (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Michéa, J.C. (2011). *L'enseignement de l'ignorance et ses conditions modernes*. Paris : Climats.
- Millet, D. & Séguier, B. (dir.) (2005). *De l'analyse des pratiques professionnelles en formation : éducation, santé, travail social*. Paris : Séli Arslan.
- Mintzberg, H. (1990). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris : Les Editions d'Organisation.
- Molina, Y. (2014). Pratiques d'alternance et référentiels professionnels. Le cas de la formation d'assistant de service social en France. *Éducation et francophonie*, XLII : 1, 65-79.
- Molina, Y. (2013). Le référentiel professionnel, un outil politique pour la professionnalisation. In L. Carignan & M. Fourdrignier (Dir.). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (pp. 67-81). Québec, Canada : Presses de l'université de Québec.

- Montmollin de, M. (1986). *L'intelligence de la tâche. Éléments d'ergonomie cognitive*. Berne : Peter Lang.
- Morand, G. (1992). *L'identité professionnelle et formation permanente des assistantes sociales*. Paris : Bayard.
- Morin, E., & Le Moigne, J.L. (1999). *L'intelligence de la complexité*. Paris : L'Harmattan.
- Nagels, M., & Lasserre Moutet, A. (2013). Réflexions critiques sur la conception d'un référentiel de compétences en éducation thérapeutique du patient. *Recherches et Educations*, 99-115. <hal-01104620>.
- Nélisse, C. (1997). L'intervention : catégorie floue et construction de l'objet. In C. Nélisse & R. Zuniga (dir.). *L'intervention : les savoirs en action* (pp. 17-44). Sherbrooke : GGC.
- Ollivier, E. (2016). Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail : une proposition pour la formation d'Assistant de Service Social. *Savoirs*, 41, 71-86.
- Ollivier, E. (2014). L'analyse de l'activité : ressource pour concevoir une alternance « intégrative » en formation initiale d'Assistant de Service Social. *Actes du 3ème colloque international de Didactique professionnelle Conception et formation*, Association RPDP en partenariat avec le Laboratoire CERSE (EA 965), 28 et 29 octobre, Caen, France. <http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/archives-publiques>
- Ollivier, E. (2003). *Analyse de l'activité d'évaluation de jurys préparatoires à une épreuve certificative du diplôme d'Etat dans le cadre de la formation initiale d'assistant de service social*. Mémoire de Master 2. Formation des adultes : champs de recherches. Paris : CNAM - Université de Louvain La Neuve - Université de Paris XIII.
- Ollivier E. (1993). La polyvalence de secteur : jeux et enjeux pour la profession de service social. *Vie Sociale*, 1-2, 47-58.
- Olry, P., & Vidal Gomel C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités, revue électronique*, 8 (2), 115-149.
- Olry-Louis, I. & Olry, P. (2011). Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale : le cas des facteurs. *Revue de psychologie du travail et des organisations*, 17 (3), 269-289.
- Olry, P. (2007). Analyse de l'action et compréhension de l'activité pour la formation. L'exemple des apprentis préposés. *Éducation permanente*, 174, 107-126.
- Olry, P. (2005). Formation prescrite du développement des compétences : posture et capacités du formateur. *Éducation permanente*, 164 (3), 169-182.
- Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec. (2012). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Québec.
- Ott, L. (2009). *Complexités de l'accompagnement en formations professionnelles. Des conceptions en tensions : sujet(s), projet(s), organisation(s)*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Lille 1.
- Paradeise, C., & Lichtenberger, Y. (2001). Compétence, compétences. *Sociologie du travail*, 43, 33-48.
- Paradeise, C. (1985). Rhétorique professionnelle et expertise. *Sociologie du travail*, 1, 17-31.

- Pascal, H. (2014). *Histoire du travail social en France. De la fin du XIXe siècle à nos jours*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Pascal, H. (2009). *L'alternance, colonne vertébrale des formations en travail social. Conférence publiée dans Histoire du Travail Social* (pp.1-15). Marseille : Association Provençale de Recherche en Histoire du Travail Social (APREHTS).
- Pascal, H. (2008). La construction de l'identité professionnelle des ASS : l'ANAS 1944-1950. *Revue française de service social*, 231, 102-124.
- Pastré, P. (2011a). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (2011b). Situation d'apprentissage et conceptualisation. *Recherche en Education*, 12, 12-25.
- Pastré, P. (2008). La didactique professionnelle : origine, fondements, perspectives. *Travail et Apprentissages*, 1, 9-21.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche & formation*, 56, 81-93.
- Pastré, P., Mayen, P., & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle, note de synthèse. *Revue Française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pastré, P. (2005). Genèse et identité. In P. Rabardel & P. Pastré (dir.). *Modèles du sujet pour la conception* (pp. 231- 259). Toulouse : Octarès.
- Pastré, P., & Samurçay, R. (2004). *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès.
- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique : à propos d'une sémantique de l'action. In J.M. Barbier & O. Galatanu. *Sens, signification, formation* (pp. 46-60). Paris : Presses universitaires de France.
- Pastré, P. (1999a). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-35.
- Pastré, P. (1999 b). Comprendre après coup grâce à la simulation. *Éducation Permanente*, 139, 90-115.
- Pastré, P. (1997). Didactique professionnelle et développement. *Psychologie française*, 42 (1), 89-100.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Pelpel, P. (2005). *Apprendre et faire. Vers une épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Piaget, J. (1974a). *La prise de conscience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piaget J. (1974b). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Piot, T. (2010). Le référentiel de compétences du point de vue des formateurs : intérêts et points aveugles de l'instrument central du processus de professionnalisation dans les métiers de l'interaction humaine. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, (1-11). Septembre 2010 : Université de Genève.
- Quéré, L. (1999). La situation toujours négligée. In M. de Fornel & L. Quéré (dir.). *La logique des situations, nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. Réseaux n°85, 1-31. Paris : Editions de l'EHESS.

- Rabardel, P. (2005). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (dir.). *Modèles du sujet pour la conception : dialectiques activités développement* (pp. 105- 115). Toulouse : Octarès.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (dir.). (2005). *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques activités développement*. Toulouse : Octarès.
- Rater-Garcette, C. (1996). *La professionnalisation du travail social : action sociale, syndicalisme, formation 1880-1920*. Paris : L'Harmattan.
- Ravon, B., & Ion J. (2012). *Les travailleurs sociaux* (8è ed.). Paris : La découverte.
- Ravon, B. (2008). *Épreuves de professionnalité. Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux*. Synthèse de la recherche « Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité. Les configurations d'usure : clinique de la plainte et cadres d'action contradictoires. Lyon.
- Régnier, J.C. (1998). Des évidences de la Formation en alternance qui posent question. *Journal de la Croix Rouge Suisse*, 2, 24. <halshs-00405759>
- Ricoeur, P. (2004). *Le parcours de la reconnaissance*. Paris : Stock.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : le Seuil.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action, essais d'herméneutique II*. Paris : Le seuil.
- Ricoeur, P. (1985). *Temps et récit, tome 3 : le temps raconté*. Paris : Le seuil.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit, tome 1 : l'intrigue et le récit historique*. Paris : Le seuil.
- Robertis de, C. (2012). Référentiels, vous avez dit référentiels ? *Revue française de service social* 246, 17-23.
- Robertis de, C. (2007). *Méthodologie de l'intervention en Travail social. L'aide à la personne*. Paris : Editions Bayard.
- Robin, J.Y., & Vinatier, I. (dir.). (2011). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Rogalski, J., & Leplat, J. (2011). L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques. *Activités*, revue électronique, 8 (2), 4-31.
- Rogalski, J. (2007). Approche de psychologie ergonomique de l'activité d'enseignement. *Séminaire international La professionnalisation des enseignants de l'éducation de base : les recrutements sans formation initiale. 11-15 juin 2007*.
- Rogalski, J. (2005). Dialectique entre processus de conceptualisation, processus de transposition didactique de situations professionnelles et analyse de l'activité. In P. Pastré (dir.). *Apprendre par la simulation* (pp. 313-334). Toulouse : Octarès,
- Rogalski, J & Samurçay, R. (1992). Formation aux activités de gestion d'environnements dynamiques: concepts et méthodes. *Éducation permanente*, 111, 227-242.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. In T.E. Moore (Dir.), *Cognitive development and the acquisition of Language* (pp.111-144). New York, NY : Academy Press.
- Rullac, S. (2012). *La science du travail social. Hypothèses et perspectives*. Paris : Éditions ESF.

- Sacks, H., Schegloff, E.A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematics for the organisation of turning-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Samurçay, R., & Pastré, P. (2004). Compétences, savoirs de référence et outils cognitifs opératifs. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.). *Recherches en didactique professionnelle* (pp.75-87). Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R., & Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions. In R. Samurçay & P. Pastré (dir.) *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Samurçay, R. & Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.
- Savoyant, A. (2006). Tâche, activité et formation des actions au travail. *Éducation permanente*. 166, 127-136.
- Savoyant, A. (2005). L'activité en situation de simulation : objet d'analyse et moyen de développement. In P. Pastré (dir.). *Apprendre par la simulation. De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels* (pp. 41-54). Dijon : Octarès.
- Savoyant, A. (1979). Éléments d'un cadre d'analyse de l'activité : quelques conceptions essentielles de la psychologie soviétique. *Cahiers de psychologie*, 22, 17-28.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques.
- Schwartz, Y. (2004). L'expérience est-elle formatrice ? *Éducation permanente*, 158 (1), 11-23.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances au travail. Pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Searle, J.R. (1996). *Les actes de langage ; essai de philosophie du langage*. Paris : Herman.
- Serre, D. (2009). *Les coulisses de l'Etat social. Enquête sur les signalements d'enfants en danger*. Paris : raisons d'agir.
- Sorel, M. (2001). Quand il s'agit d'identifier les référents théoriques des travailleurs sociaux. *Questions de recherches en éducation*, 2, 207- 227. Paris : INRP.
- Soulet, M.H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène du travail social. Règles, principes et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Fribourg : presses universitaires de Fribourg.
- Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. Note de synthèse. *Savoirs*, 36, 11-40.
- Tourmen, C., Leroux, A., & Beney, S. (2014). Qu'est-ce qui s'apprend dans les premiers moments du travail et comment ? *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-4|2014, mis en ligne le 25 novembre 2014, consulté le 11 avril 2015. <http://pistes.revues.org/4276>.
- Tourmen, C. (2007). Activité, tâche, poste, métier, profession : quelques pistes de clarification et de réflexion. *Santé publique*, 19, (Supplément n°1), 15-20. *Santé publique*, 2007/hs Vol. 19, p. 15-20. doi : 10.39117/pub.070.0015
- Trohel, J. Chaliès, S., & Saury, J. (2004) La dynamique des interactions tuteurs-stagiaires en situation de conseil pédagogique. *Savoirs*, 2, 119-140. <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2004-2-page-119.htm>.

- Tupin, F., & Dolz, J. (2008). Du périmètre des situations d'enseignement-apprentissage. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, 141-156.
- Turcotte, D. (2013). Référentiels de compétences et formation en travail social au Québec. In L. Carignan & M. Fourdrignier (dir.) *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (pp. 117-135). Québec, Canada : Presses de l'université de Québec.
- Ughetto, P. (2014). Référentiels de compétences : ce que l'instrument fait à la logique compétence. In B. Prot (dir.) *Les référentiels contre l'activité. En formation, gestion, certification* (pp.35-49). Toulouse : Octarès.
- Vallet, P. (2013). Entre référentiels de compétences et démarche clinique, la formation des travailleurs sociaux au cœur d'un processus réflexif. In L. Carignan, & M. Fourdrignier (dir.). *Pratiques réflexives et référentiels de compétences dans les formations sociales* (pp.137-151). Québec, Canada. Presses de l'université de Québec.
- Vallet, P. (2003). Dans la formation initiale en service social, de quelle analyse et de quelles pratiques parle-t-on ? In C. Blanchard Laville et D. Fablet (dir.). *Travail social et analyse des pratiques professionnelles. Dispositifs et pratiques de formation* (pp. 89-106). Paris : L'harmattan.
- Vanhulle, S., Baslev, K. & Buysse, A. (2012). Comprendre les processus discursifs de la construction des savoirs professionnels et leurs effets régulateurs en termes de développement. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (dir.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp. 117-150). Paris : L'Harmattan.
- Vanhulle, S., Perreard Vite, A., Baslev K., & Tominska, E. (2010). La formation des enseignants primaires genevois. Plurielle aujourd'hui, normalisée demain ? *Recherche et Formation*, 64, 63-76.
- Vannier, M.P. (2012). Place et rôle du chercheur dans le dispositif de co-explicitation. In I. Vinatier (Coord.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation* (pp. 117-150). Toulouse : Octarès.
- Varela, F.J, Thomson, E., & Rosch, E. (1992). *L'inscription corporelle de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Veillard, L. (2000). *Rôle des situations professionnelles dans la formation par alternance. Cas des élèves ingénieurs de l'ISTP de Saint-Etienne*. Thèse de doctorat, université Louis Lumière de Lyon 2.
- Vergnaud, G. (2008). Culture et conceptualisation : l'une ne va pas sans l'autre ? *Carrefours de l'éducation*, 26, 8-98.
- Vergnaud, G. (2007). Représentation et activité : deux concepts étroitement associés. *Recherches en Education*, 4, 1-11.
- Vergnaud, G. (2001). Piaget revisité par la didactique. *Intellectica*, 33, 107-123.
- Vergnaud, G. (1998). « Au fond de l'action, la conceptualisation » In J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (2^e ed.) (pp. 275-292). Paris : Presses universitaires de France. (1^{ère} ed. 1996).
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot. *20 ans de didactique des mathématiques en France. Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud* (pp. 177-191). Grenoble : La pensée sauvage.

- Vergnaud, G. (1992). Qu'est-ce que la didactique : en quoi peut-elle intéresser la formation des adultes peu qualifiés ? *Éducation permanente*, 111, 19-31.
- Vermersch, P. (2011). *L'entretien d'explicitation* (7^e ed.). Paris : ESF Editeur.
- Vial, M. (dir.). (2010). *Le travail des limites dans la relation éducative : Aide ? Guidage ? Accompagnement ? Analyses de pratiques*. Paris : L'harmattan.
- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vialle, F. (2005). *La construction paradoxale de l'autonomie en formations alternée*. Paris : L'Harmattan.
- Villain, D. (1995). *Rapport sur l'évaluation du dispositif de formation des travailleurs sociaux*. Paris : Ministère des affaires sociales, de la santé et de la ville.
- Vinatier, I. (2016). Le conseil pédagogique : une activité en tensions. *Éducation permanente*, 206, 97-107.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant. Une approche par la didactique professionnelle*. Bruxelles. De Boeck.
- Vinatier, I. (2012). (Coord.). *Réflexivité et développement professionnel. Une orientation pour la formation*. Toulouse : Octarès.
- Vinatier, I. & Thullier, J. (2011). Référentiels de compétences et construction de la professionnalité dans des dispositifs d'analyse des pratiques professionnelles. In J.Y. Robin et I. Vinatier (dir.). *Conseiller et accompagner. Un défi pour la formation des enseignants* (pp 257-275). Paris : L'harmattan.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vinatier, I., & Numa-Bocage, L. (2007). Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique. *Revue française de pédagogie*, 158, 85-101.
- Vinatier, I. (2002). La construction de l'identité en acte dans la relation de service. *Éducation permanente*, 151, 11-27.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du CEDISOR* [En ligne] 4, 19-32. <http://cedisor.revues.org/349>.
- Vion, R. (1992). *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris : Hachette supérieur éducation.
- Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : la dispute.
- Ward, J. (2011). *Guide du site qualifiant*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Weber, M. 1995. *Économie et société. Tome 1, Les catégories de la sociologie*. Paris : Agora.
- Wittorski, R. (2015). Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain. In J.Y. Bodergat & P. Buznic-Bourgeacq (dir). *Des professionnalités sous tension. Quelles (re)constructions dans les métiers de l'humain ?* Bruxelles : De Boeck.

- Wittorski, R., & Ardouin, T. (2012). La professionnalisation : étudier la complexité des liens sujet-organisation. In J. Clénet, P. Maubant & D. Poisson (Coord.). *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité* (pp. 91-106). Paris : L'Harmattan.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. doi: 10.1111/j. 1469-7610. 1976.tb00381.x.
- Woods, D.D. (1988). Coping with complexity : the psychology of human behavior in complex systems, in L.P. Goodstein, H.B. Andersen & S.E. Olsen (Eds). *Tasks, errors and mental models*. (pp.128-148). London : Taylor & Francis,.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence : pour une nouvelle logique*. Paris : Editions Liaisons.
- Zimmermann, B. (2000). Logiques de compétences et dialogue social. *Travail et Emploi*, 84, 5-18.

Thèse de Doctorat

Elisabeth OLLIVIER

Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « cœur de métier » des assistants de service social en vue de la formation

A clinical approach with a professional didactic viewpoint of the "work 's situations" of the assistants of social 's service (social worker) for the professional 's training

Résumé

La formation d'assistant (e) de service social est adossée depuis 2004 à des référentiels et à une prescription d'alternance de type intégratif. La thèse examine les processus d'apprentissage à partir des situations professionnelles et les questions qui se posent aux formateurs de terrain qui accompagnent les débutants dans le métier. Elle se situe dans une perspective interactionniste et historico-culturelle avec l'idée fondamentale que les apprentissages sont d'origine sociale. Nous avons conduit une analyse des contextes du travail puis de « debriefing » formateurs-stagiaires dans le cadre d'une recherche compréhensive dans une orientation théorique de didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009). L'étude des schèmes de médiation des formateurs de terrain montre la complexité des situations du travail et de l'agir professionnel dans leurs contextes. L'élucidation des schèmes montre que les formateurs sont confrontés à plusieurs dilemmes dans leur accompagnement : choisir entre la transmission et la construction des savoirs professionnels, se positionner proche ou distant des stagiaires. Une co-analyse menée avec eux montre le potentiel d'une reprise réflexive pour le développement de leur pouvoir d'agir. La recherche affirme l'importance de l'analyse des enjeux identitaires et de construction des savoirs dialectiquement liés dans l'exercice du métier. Cette thèse apporte des perspectives pour la formation initiale et continuée.

Mots clés

Formation alternée, Assistant de service social, Tutorat, Accompagnement, Situation de travail, Schèmes de médiation, Savoirs de l'expérience, Interactions verbales

Abstract

The social worker's training, assistants of social's service, is based since 2004 on frames of reference and on a reaffirmed integrative alternation prescription. The thesis examines the processes of training from professional situations and the questions that the tutors are facing in their induction. The thesis belongs to an interactionist and constructivist historico-cultural perspective with the fundamental idea that learning has a social origin. We led an analysis of work's contexts then of tutor-trainee debriefings within an theorise understanding orientation and a professional didactic viewpoint (Vergnaud, 1996; Pastré, 2011; Vinatier, 2009). The tutors's mediation schemes show the complexity of the work-situations and to act it professional. They show that the trainers encounter several dilemmas in their induction: choosing between the transmission and the professional knowledge's construction, positioning themselves close or distant in the relationship with trainees. An co-analyse with them shows the potential of a reflective recovery for the professional's development. The research affirms the importance of the analysis of the identity's existing issues and the knowledge's construction existing issues articulating in workplace. The research brings new perspectives for initial and continued formation.

Key Words

Alternate formation, Social worker, Tutoring, Induction, Work-situation, Mediation schemes, Experience's Knowledge, Verbal interaction

Thèse de Doctorat

Elisabeth OLLIVIER

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes*

sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

L'université Nantes Angers le Mans

École doctorale : Cognition, Education, Interactions

Discipline : Sciences de l'éducation

Unité de recherche : *Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)*

Soutenu le 14.12.2016

Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « cœur de métier » des assistants de service social en vue de leur formation

Tome 2

JURY

Rapporteurs :

Paul OLRY, Professeur des universités, AGROSUP- Eduter, Dijon

Philippe CHAUSSECOURTE, Professeur des universités, Université Paris Descartes

Examineurs :

Nadja ACIOLY-REGNIER, Maitre de conférences titulaire de l'HDR, ESPE Université de Lyon1

Yves COUTURIER, Professeur étranger, Université de Sherbrooke, Québec, CANADA. **Président du jury.**

Directeur de Thèse :

Isabelle VINATIER, Professeur des universités, Université de Nantes

ANNEXES377

Annexes A : Étude exploratoire et du contexte de travail.....	377
A1. Étude exploratoire : Étape I de la recherche.....	377
A1.1. Le sondage auprès des étudiants de 2 ^{ème} année.....	377
A1.2 Les situations du travail présentées au Diplôme d'État	386
A2. Les entretiens chercheur-formateurs de terrain	389
A.2.1. Étape II : Données relatives aux contextes de travail.....	392
A.2.2. La place de l'aide financière comme situation d'apprentissage	398
Annexes B : Analyse de l'activité de debriefing	406
B1. L'analyse du debriefing de OFT1-S.....	407
B1.1 Tableau d'analyse de l'entretien	407
B1.2 L'intrigue interactionnelle OFT1-S : l'« alliance » interactionnelle	425
B2. L'analyse du debriefing de 7FT1-S.....	427
B2.1 Tableau d'analyse de l'entretien	427
B2.2 L'intrigue interactionnelle 7FT1-S : un développement différé	444
B3. L'analyse du debriefing de 4FT2-S.....	447
B3.1 Tableau d'analyse de l'entretien	447
B3.2 L'intrigue interactionnelle : une protection émancipatrice, l'empêcheuse de tourner en rond	461
B4. L'analyse du debriefing de 2FT3-S.....	463
B4.1 Tableau d'analyse de l'entretien	463
B4.2 L'intrigue interactionnelle : une séparation émancipatrice	484
B5. L'analyse du debriefing de OFT4-S.....	487
B5.1 Tableau d'analyse de l'entretien	487
B5.2 L'intrigue interactionnelle : la transmission prend le pas sur la construction de savoirs	512
B6. Données transversales d'analyse	513
B6.1 Données d'analyse structurale et quantitative des « debriefing ».....	513
B6.2 Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail	516
Annexes C : Analyse des co-explicitations	526
C1. Co-explicitation de OFT1.....	528
C2. Co-explicitation de 7FT1.....	539
C3. Co-explicitation de 4FT2.....	555
C4. Co-explicitation de 2FT3.....	567
C5. Co-explicitation de OFT4.....	582

Annexes

Annexes A : Étude exploratoire et du contexte de travail

A1. Étude exploratoire : Étape I de la recherche

A1.1. Le sondage auprès des étudiants de 2^{ème} année

Le recueil et le mode de traitement des sondages

Les données ont été recueillies par sondage écrit réalisé en février de chaque année, après 3 mois de stage, auprès de 3 promotions d'environ 60 étudiants¹. Le choix de cette période est guidé par notre expérience. Les formateurs de terrain définissent ce temps de découverte du contexte de travail avant de déléguer des situations relatives aux usagers en 2^{ème} année. Cette durée nous a semblé pertinente pour pouvoir recueillir l'expression des étudiants dans une relative proximité temporelle avec leur « expérience ».

Nous avons présenté notre démarche de recherche et la grille de sondage à chaque promotion de façon collective et choisi une modalité de restitution individuelle et anonyme des grilles remplies. Il s'agit d'un sondage à portée déclarative.

Nous avons interrogé les étudiants sur :

- a) la nature du service d'accueil pour une identification de l'environnement de stage ;
- b) le type de situations de travail concernant les usagers observées auprès du ou des FT;
- c) le fait de savoir s'ils interviennent seuls (ou non) dans des situations : 1) si oui : la temporalité de cet engagement dans le stage (à quel moment) et le type soit la nature de la (ou les) situation, dont la première ; les modalités de cet engagement en « plus grande responsabilité » ; 2) si non : commentaires.

Cinq questions fermées et trois questions ouvertes ainsi qu'un page laissée libre pour des commentaires « autres » ont constitué notre grille.

¹ Les promotions sont de 60 dans ce centre de formation : le « environ » fait référence aux aléas qui peuvent faire varier ce chiffre en fonction de suspension ou d'arrêt de formation.

La grille de sondage

Elisabeth Ollivier, Doctorante. Laboratoire CREN (Centre Recherche Éducation Nantes)

Démarche exploratoire : sondage, données de terrain /étudiants ASS2

Promo ASS2 année /....

Nature du stage : polyvalent, spécialisé, autres :

.....

En début de stage, quelle est la nature, l'objet des situations qui constituent l'activité que vous avez observée auprès de votre (vos) référent (s) ?

.....

Intervenez-vous, seul (e) dans une (ou des) situation concernant un (ou des) usager (s) ?

-si oui : à partir de quand dans le stage ?

.....

-comment s'est déroulé le fait que vous interveniez seul ? (choix ou ..., de qui ?...):

.....

Quelle(s) est (sont) cette (ou ces) situation(s) : nature, objet ?

.....

Quelle a été la première ?

.....

Commentaires sur cette première mise en situation ?

.....

-si non : comment intervenez-vous dans les situations ? Commentaires

.....

Autres commentaires que vous voudriez formuler

.....

Merci de votre collaboration. E. Ollivier. A disposition pour toutes précisions

Le codage des domaines professionnels

Le codage retenu des domaines professionnels en travail exploratoire est le suivant :

- le domaine 1 « Polyvalence de secteur » (code couleur : **bleu** sur les tableaux et schémas) : près les Conseils Départementaux ² pour l'accueil et l'aide aux personnes et collectifs rencontrant des difficultés sociales, d'insertion sociale /professionnelle, pour une mission de prévention et de protection de l'enfance et la contribution au développement des territoires,
- le domaine 2 « Enfance et Education » (code couleur : **rouge**) : les services publics de prévention ou de protection de l'enfance (Inspection académique, Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale [DSDEN], Conseil Départemental (service d'Aide Sociale à l'Enfance) [ASE]) ou services privés gérés par des associations (1901) ou fondations ou œuvrant pour les loisirs et /ou l'inclusion scolaire, et services de l'éducation spécialisée en secteur médico-social,

² Le processus de décentralisation de l'action sociale a confirmé le Conseil Départemental comme chef de file de l'action sociale en 2014 et a entraîné depuis l'Acte I une différenciation de la dénomination des services relevant des conseils départementaux (CD). Nous gardons les termes de polyvalence de secteur et de service d'aide sociale à l'enfance dont les intitulés peuvent différer selon les choix politiques et organisationnels départementaux.

- le domaine 3 « Santé » (code couleur : **jaune** : les services hospitaliers publics, les structures privées du domaine sanitaire, les institutions sociales et médicosociales, les associations de lutte contre le cancer, de prévention des addictologies, d'hospitalisation à domicile,
- le domaine 4 « insertion sociale et/ou professionnelle » (code couleur : **vert**) : les services publics des Centre Communaux d'Action Sociale ou les associations privées concourant à l'insertion sociale et ou professionnelle, à la lutte contre les exclusions,
- Le domaine 5 « Protection sociale et Travail » (code couleur : **ocre- orange**) : les services sociaux des organismes de protection sociale, la Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé Au Travail (CARSAT) ou la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), les services sociaux du travail (entreprises, collectivités, CHU).

Nous utilisons le codage suivant pour identifier les propos extraits de ces sondages : année de promotion, domaine professionnel et n° de rang de l'étudiant dans ce domaine. Une réponse en 2013 d'un étudiant du domaine 1 de la polyvalence et identifié en 3^{ème} rang est (2013. 1. 3).

Le mode d'analyse des données de sondage

Nous avons procédé à l'analyse qualitative à deux niveaux.

- Un premier niveau d'analyse a porté sur deux dimensions :
 - a) l'environnement du stage : la nature du stage et la qualification par les étudiants eux-mêmes des situations du travail relatives aux usagers observées dans le travail du (ou des) formateurs. Nous avons croisé les réponses avec les catégories du référentiel de fonctions et d'activités et avec la variable de l'appartenance à un domaine professionnel.
 - b) les modalités de la délégation de situations « seul » en tant que stagiaire : nous avons quantifié les réponses par rapport à la réalité de cet engagement (lors du sondage, quelques étudiants n'étaient pas dans ce cas de figure) et par rapport à la nature des situations déléguées. Nous avons identifié les modalités de la mise en scène des situations à travers plusieurs variables ; la dimension temporelle, l'initiative de l'engagement, les conditions (nature, sélection ou (non) des premières situations) et les formes de l'étayage.
- Le deuxième niveau d'analyse qualitative a porté sur le repérage des récurrences et des écarts exprimés en termes d'apprentissage : identification de l'appréciation qualitative de ces expériences (facile-pas facile ; trop tôt- pas assez vite ; etc.) en termes de « progressivité (ou non) vécue » et d'effets, par rapport aux apprentissages.

Les résultats des sondages

Nous avons obtenu un retour proche de 50% pour chaque sondage réalisé : en 2011 (20 réponses/50), 2012 (25 réponses /54) et 2013 (29 réponses/55). Les éléments de type quantitatif apportés sont indicatifs de tendance et ne peuvent pas être généralisés, eu égard au nombre.

Les environnements de stage en 2ème année de formation

La notion d'environnement de stage correspond à ce stade à une catégorisation effectuée par regroupement de services sociaux en fonction de leurs domaines d'intervention au regard du contenu du travail des ASS et non pas en termes d'organisation fonctionnelle par exemple. Ces domaines sont regroupés par compétence et par missions sur des problématiques principales ou par rapport à des types de publics. Hormis pour le domaine 1 où les professionnels exercent

tous au sein du même service dépendant du conseil départemental, les stages effectifs dans les domaines 2, 3, 4, 5 permettent de comprendre la diversité et « l'éclatement » du champ professionnel des ASS (Ière partie). Nous présentons sous le tableau suivant :

Année promotion/ Nombre réponses	Domaine 1 Polyvalence Secteur	Domaine 2 Enfance	Domaine 3 Santé	Domaine 4 Insertion sociale et/ou professionnelle	Domaine 5 Protection sociale et travail
2011 20	6 Soit 30% des réponses	2 10%	6 30%	6 30%	0
2012 25	8 Soit 35% des réponses	1 3,5%	9 35%	5 19%	2 7,5%
2013 29	8 Soit 27,5% des réponses	7 24,5%	8 27,5%	6 20,5%	0

Tableau 1 : environnements des stages de 2^{ème} année, représentés dans les sondages étudiants

Il y a une relative stabilité dans les domaines 1, 3 et 4, et une variation dans les 2 et 5 : ce qui s'explique par des choix institutionnels. Ces employeurs définissent dans leur engagement une offre de stage d'accueil annuelle variable : soit d'ASS (1^{ère}, de 2^{ème} ou de 3^{ème} année), soit d'ASS ou d'ES pour certains services de protection de l'enfance ou d'accueil de publics en grande précarité.

Les situations du travail des ASS observées par les étudiants de 2^{ème} année

Nous retenons les points d'analyse intéressants pour notre objet d'étude.

Les référentiels de fonction et activités ASS plus « significatifs » et à compléter

Les 6 grandes fonctions identifiées dans le référentiel d'activités sont toutes nommées au moins une fois. Il y a une prédominance quantitative pour celles concernant l'accueil, l'information (accès aux droits) ou encore l'accompagnement sous plusieurs formes possibles.

Nous avons complété le tableau (chapitre 2 de la Ière partie

Fonctions	Activités	Situations observées
Accueil Évaluation Information Orientation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrer en relation/se mettre à disposition d'une personne et recueillir des éléments de connaissance permettant la compréhension de sa demande ○ Évaluer la situation en tenant compte des 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Accueil d'urgence ○ Évaluation de situations préoccupantes (protection de l'enfance), de la dépendance (gérontologie) ○ Accès aux droits CMU, PCH, ACS, retraite, administratif, logement, santé

	<p>potentialités de la personne et de son environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Informer la personne sur les procédures, les différents acteurs, l'accès aux droits, à la santé ○ Orienter la personne soit vers un service interne soit, vers l'extérieur en fonction du diagnostic posé 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orientation vers placement en institution (personnes âgées, addictologie, FAM, vers placement familial (enfants et personnes âgées) ○ Retour à domicile après hospitalisation
Accompagnement social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apporter une aide à la personne en favorisant ses propres ressources et celles de son environnement (famille, milieu professionnel, etc.) ○ Co élaborer un plan d'action avec la personne en coordonnant les différentes démarches, en tenant compte de ses ressources, de son environnement et des moyens de l'institution ○ Négocier un contrat d'action avec la personne et en organiser le suivi ○ Rechercher et mobiliser les moyens, coordonner, articuler le travail d'accompagnement en lien avec différents acteurs ○ Évaluer avec la personne l'impact des actions et les ajuster en conséquence ○ Rédiger les écrits professionnels, classer, transmettre dans le respect du droit et de la réglementation en vigueur 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Accompagnement dans des démarches administratives ○ Accompagnement pour titre de séjour ○ Accompagnement parentalité ○ Accompagnement social global ○ Accompagnement psychosocial ○ Accompagnement social et éducatif (soutien) ○ Accompagnement RSA ○ Accompagnement /logement : accès ou maintien ○ Accompagnement insertion sociale et/ou professionnelle ○ Accompagnement /violences conjugales ○ Aides financières ○ Aide gestion du budget ○ surendettement ○ Accompagnement retour à domicile et mise en place d'aides matérielles et humaines ○ Accompagnement /deuil ○ Accompagnement souffrance au travail

Tableau 2 : référentiel d'activités ASS complété à l'issue du sondage annexe

L'intérêt du sondage réside dans le fait que la fonction générique d'accompagnement ait été précisée en termes de finalité globale avec les notions d'accompagnement social ou éducatif, en termes de « domaines de la vie des personnes » où se retrouvent l'accompagnement/logement (accès ou maintien), /la santé et notamment l'accompagnement/dépendance, /deuil, l'accompagnement vers l'insertion sociale et/ou professionnelle, ce qui renvoie à une tendance forte actuellement à apporter des réponses sectorielles en lien avec les politiques sociales. Certains énoncés font, référence à des formes

d'accompagnement réalisées par des ASS dans le cadre de dispositifs sociaux (CESAJ, RSA, etc.) ou des dispositifs de « visites médiatisées » en protection de l'enfance.

Quelques étudiants ont observé des situations relatives à des dynamiques de prévention auprès de leurs formateurs. Cette fonction présente dans la définition de la profession du référentiel de 2004 n'est pas explicitement présente dans celui des fonctions et activités. Les situations observées sont relatives à la lutte contre l'absentéisme scolaire, la prévention par rapport au lien social ou encore dans le domaine du surendettement. Le référentiel peut être complété.

Nous choisissons de présenter plus précisément les données recueillies concernant les modalités de délégations des situations. La notion d'environnement de stage correspond à ce stade à une catégorisation effectuée par regroupement de services sociaux en fonction de leurs domaines d'intervention et du contenu du travail des ASS et non pas en termes d'organisation fonctionnelle par exemple. Ces domaines sont regroupés par compétence et par missions sur des problématiques principales ou par rapport à des types de publics. Hormis dans le domaine 1 où les professionnels exercent tous au sein du même service dépendant du conseil départemental, les stages effectifs dans les domaines 2, 3, 4, 5 permettent de comprendre la diversité et « l'éclatement » du champ professionnel des ASS (Ière partie). Un intérêt de ces sondages réside dans le fait d'avoir pu qualifier avec plus de significations les référentiels « institutionnels » et les compléter sur une dimension significativement absente : la prévention.

La dominance des situations observées auprès des FT par les étudiants, nommées « aides financières » (quasi à 100%), ou mise en place d'aides matérielles, accès aux droits CMU, PCH... accès ou maintien/ logement, de surendettement, aide à la gestion du budget, en polyvalence de secteur (domaine 1) ne surprend pas en raison des missions des professionnels dans ce domaine ou encore dans le domaine de l'insertion sociale (domaine 4). Plus surprenant, une proportion importante de ces situations se retrouve aussi dans le domaine de la santé.

La délégation des situations du point de vue des étudiants-stagiaires

Les stagiaires observent dans un premier temps le formateur de terrain, référent professionnel et apprécient positivement ce temps du stage (2013.3.4) « la phase d'observation des FT est une grande source d'apprentissage (repères, codes spécifiques du service) ».

La dimension temporelle

Les stagiaires sont engagés, seuls, dans une période qui va en moyenne de 5 à 9 semaines de présence sur le terrain : cet engagement prend souvent la forme d'un entretien de face à face avec les usagers. Quelques stages se distinguent par rapport à ce critère : l'engagement seul se réalise plus tard (protection de l'enfance), ou au contraire, intervient dès les premiers jours le plus souvent dans les structures d'accueil et d'insertion sociale. Le sondage permet de voir que le pourcentage le plus faible au moment du sondage, de l'engagement seul dans les situations concernant les usagers, se trouve dans les services de protection de l'enfance. La « prescription » d'engagement des stagiaires dans des situations est respectée, les résultats font apparaître néanmoins des différences de la durée de cet « immersion ».

L'année 2013 se distingue dans le domaine 1 où un stagiaire n'est pas concerné (particularité de stage à l'étranger).

Il convient de rester nuancé au regard du nombre de dossiers.

Engagement seul en %	Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5	Total
2011	6 100%	1 50%	6 100%	5 80%	0 Pas de stage	18
2012	8 100%	1 100%	7 77%	4 80%	2 100%	23
2013	7 87% à pondérer*	5 62%	7 87%	5 100%	0 Pas de stage	24

Tableau 3 : Réalité de l'engagement des stagiaires de 2ème année dans des situations

*la pondération à introduire concerne un stage à l'étranger

Il est intéressant d'observer que dans le cadre d'un même service (domaine 2) il y a des différences : d'autres variables sont donc présentes aux côtés de l'activité déployée.

L'initiative de l'engagement au regard de la Zone de Proche Développement

L'analyse a permis d'identifier trois grandes formes différentes d'interactions entre FT et stagiaire relatives à cet engagement du stagiaire en plus grande responsabilité :

Modalités	2011	2012*	2013**
1. Le formateur de terrain FT « pousse » « lance »	5	9	5
2. Le stagiaire S « demande », « prend l'initiative »	4	4	4
3. Négociation et « commun accord » entre FT et S	9	10	15
Total	18	23	24
*Dans une seule situation en 2012, et ** 1 en 2013 l'engagement résulte d'une décision d'équipe (il s'agit d'un stage dans une structure médicosociale pour personnes handicapées) et (structure socio-culturelle) Les termes en italiques correspondent aux « mots » des étudiants à la question ouverte			

Tableau 4 : Modalités de l'engagement des stagiaires dans les situations relatives aux usagers

Il y a une relative stabilité en termes de tendance par rapport aux trois modalités possibles pour chaque année étudiée. Quelle qu'en soit la forme, la fonction d'étayage du FT au sens de Bruner (1993) apparaît dans les commentaires des étudiants en termes de réduction de la difficulté de la tâche, de modalités d'enrôlement dans celle-ci.

La négociation FT-stagiaire, la forme la plus représentée, est basée sur des échanges et /ou des mises en situation progressives (tâche à réaliser au sein d'une situation). Dans la modalité 1, l'organisation matérielle permet au stagiaire de solliciter le FT « en cas de besoin » pendant l'entretien (pour une vérification rassurante de l'orientation prise avec l'utilisateur) et rapidement après, « à chaud ». Un élément significatif par rapport à la dimension relationnelle du contenu de travail : le « côte à côte » ou le relais dans une situation ne vont pas toujours de soi pour les stagiaires car les « usagers se tournent » vers lui [le FT] ou pour (2011.1.1) « c'est compliqué d'intervenir ponctuellement dans un accompagnement de longue durée » du FT.

La question de l'évaluation de la ZPD est traduite de la manière suivante, notamment pour les modalités 1 et 2 « ils me sentaient prêt » ou « je me sentais prêt ». Formulation qui invite à l'approfondissement des critères et indicateurs.

La sélection de situation

Le sondage a permis de renseigner quelques éléments concernant « le choix ou la sélection » (ou non) des situations et de préciser les modes d'accompagnement proposé, imposé ou négocié par les FT et ceux souhaités par les stagiaires. Les chiffres sont moins élevés car certains étudiants n'ont pas renseigné la rubrique :

Les situations de début d'apprentissage	2011	2012	2013	Total
Notions de situation ou tâche simple	3	4	3	10
Situations connues* avant avec FT	5	5	10	20
Situations pas connues du FT	1	1	7	9
Total	9	10	20	

Tableau 5 : Type des situations déléguées en début d'apprentissage 2^{ème} année

Le qualificatif de connue versus inconnue appelle une explication. La notion de situation « connue » correspond à plusieurs cas de figure :

- les stagiaires peuvent avoir à intervenir auprès de personnes qu'ils ont déjà ponctuellement « vues en entretien mené par le FT »,
- les FT leur proposent de prendre « le relais » de leur intervention,
- des personnes reviennent pour un motif différent que celui examiné précédemment.

La notion de situation « inconnue » du FT renvoie à deux cas de figure différents :

- le stagiaire et le FT ne connaissent pas les personnes concernées, en revanche il peut y avoir un caractère de « familiarité » avec le contenu des situations,
- une « nouveauté » complète pour le FT et le stagiaire par rapport au contenu de la situation et à la connaissance de la ou des personnes.

Le fait de proposer en début de stage des situations inconnues relevant du deuxième cas de figure, est peu présent. Les réponses obtenues laissent apparaître une tendance forte des FT à confier des situations dans lesquelles ils sont intervenus « côte à côte » avec le stagiaire pour plus de la moitié des réponses, ou des situations proches et/ou dans lesquelles il est possible d'isoler un aspect d'une situation pour une réduction de la difficulté. Cette réduction se traduit sous la forme de tâche simple comme aller chercher des documents, effectuer des « suites » d'entretien (vocabulaire professionnel pour qualifier les actes générés par la prise en compte de la situation dans un entretien : écriture de rapports, démarches téléphoniques ou autres, recherche d'établissements, etc.). La « focalisation » sur un aspect est ponctuelle et vise la mise en confiance pour le stagiaire.

Les conditions de la première « mise en situation »

La première mise en situation est accompagnée différemment par les formateurs de terrain :

Les conditions de la 1 ^{ère} mise en situation	2011	2012	2013	total
En « côte à côte »	2		3	5
Préparation en amont	5	7	9	21
FT assiste à la demande de S	1		1	
FT qui assiste (exigence de sa part)	1		3	
FT à disposition pendant		3	2	5
Debriefing juste après	4	3	6	13
Total	13	13	24	

Tableau 6 : les conditions de la première mise en situation seul, en 2^{ème} année

Les commentaires permettent de percevoir que cette première mise en situation est source d'inquiétude pour les stagiaires. Dans l'accompagnement des FT le « mode tandem » est présent mais sous représenté voire absent en 2012 : deux modes sont dominants la préparation en amont et le *debriefing ex post*. Un mode est moins fréquent où le FT assiste soit à sa demande soit à la demande du stagiaire (pour un soutien et une analyse après coup).

La ou les premières situations

Certaines situations du travail des ASS sont particulièrement confiées aux stagiaires :

Les demandes d'aide financière,

La présentation de dispositifs : CMU, RSA, carte d'invalidité,

Les « retours à domicile » simples ou avec mise en place de financement d'aides à domicile (portage de repas ou accompagnement physique pour devis),

L'aide à la gestion du budget voire des situations de surendettement,

L'accompagnement social /logement, RSA, FSL.

Il s'agit d'un ensemble de situations où des usagers, des personnes rencontrent des difficultés d'ordre financier ou matériel. La demande d'aide financière ou matérielle est présente dans l'ensemble des domaines : à hauteur de quasi 100% en polyvalence de secteur quelle que soit l'année, et de 28% (2011), 59% (2012) et 35% (2013) dans les autres domaines. Elle est toutefois intégrée dans une notion plus englobante « d'accompagnement social » ou de « retour à domicile » dans les domaines de la protection sociale et de la santé (secteur hospitalier).

La question du périmètre spatiotemporel de la notion de situation se pose. La régularité et la fréquence de mobilisation d'une situation du travail concernant l'étude « d'une aide financière », pour l'apprentissage en deuxième année, ce quels que soient les domaines professionnels ont représenté un étonnement. À ce stade, plusieurs questions restent sans réponses : si cette situation est mobilisée au début de l'apprentissage : est-ce parce qu'elle est particulièrement présente dans l'ensemble des domaines ? Est-ce parce qu'elle est pensée comme « simple », qualificatif retrouvé dans les sondages ? Nous avons introduit un critère supplémentaire dans la deuxième orientation de l'étude exploratoire : identifier la part de ce type de situations présentées au DE et la significativité pour les étudiants, et si oui, en quoi.

Le deuxième chapitre de cette annexe A, concerne la consultation des dossiers de Pratiques Professionnelles au diplôme d'état et spécifiquement sur la dimension de l'écrit d'analyse de d'intervention professionnelle de type Intervention Sociale d'Aide à la Personne (ISAP) formalisée à partir d'une situation d'un usager, vécue lors d'un stage.

A1.2 Les situations du travail présentées au Diplôme d'État

Le document d'analyse de type ISAP est un écrit formalisé de 12 pages maximum³ inclus dans le DPP déjà présenté. C'est un écrit de type réflexif où l'étudiant explicite sa démarche professionnelle⁴ : « une analyse de l'intervention conduite [par lui] dans une situation au regard des missions du contexte institutionnel de stage, une mise en perspective de sa pratique et de ses savoirs, et une analyse des stratégies déployées par rapport aux usagers, aux partenaires ». Ces documents sont présentés de manière à garantir l'anonymat des personnes et des lieux géographiques concrets concernés.

L'accès et la consultation des données

Notre position professionnelle nous a facilité l'accès à ces données. Nous avons obtenu l'autorisation de consulter les dossiers (sur le site du centre de formation) afin de procéder à l'analyse des documents sous réserve de la garantie d'anonymat des étudiants. Nous avons consulté 106 ISAP et retenu le type de situations, l'année du stage et la manière de les présenter quand elles étaient relatives à des stages de 2^{ème} année.

La consultation de ces « matériaux » présente l'intérêt pour la démarche exploratoire de repérer les motifs et/ou critères de sélection de la situation « emmenée » par l'étudiant en fin de formation au moment de la présentation au DE. Lors de la constitution de leur dossier, les étudiants ont la possibilité d'y inclure une situation de 2 ou de 3^{ème} année de formation. S'il convient de pondérer cette notion de choix, car les étudiants ne sont pas « maîtres » du choix du contexte du stage qui influe, pourtant, il est possible d'identifier la part respective des situations de 2^{ème} et 3^{ème} année et, s'ils sont présentés, les critères ou motifs invoqués (réurrence par rapport au terrain de stage, significativité par rapport au métier ou intérêt pour l'apprentissage, etc.).

Le codage

Chaque situation ISAP a été codée par un numéro attribué suite à un classement alphabétique des dossiers pour les deux promotions d'étudiants concernées.

Quelques résultats.

Surreprésentation des situations de 3^{ème} année

Les étudiants s'adossent à des situations de 3^{ème} année de formation pour 88% des 106 dossiers consultés. La sous-représentation des situations de 2^{ème} année présentées au DE se traduit de la manière suivante : 15% pour une année (8/ 54) et 9 % pour la seconde (5/47)

Etude qualitative

Des « aides financières » dans les situations de 2^{ème} année

Sur le total des situations de 2^{ème} année, 70% sont relatives à l'aide financière, levier pour un accompagnement global (Confirmation des sondages) en revanche sur les situations de 3^{ème} année la proportion est moins importante (39% et l'entrée en situation est plus globale). La consultation de ces dossiers indique que les motifs de choix de situations de 2^{ème} année sont très

³ Le format est imposé par les textes relatifs à la certification pour le DC1.

⁴ Cadre réglementaire (articles D451-29 à D451-40 + R411-1 à R411-3 du code de l'action sociale et des familles : décret du 11 juin 2004, arrêté du 29 juin 2004, arrêté du 20 octobre 2008 et circulaire du 31 décembre 2008.

variés : le fait d'être la première situation en autonomie dans la formation, la multi dimensionnalité de ces situations ou encore le fait que l'accompagnement ait pu se réaliser sur une continuité. Elle montre aussi que la problématisation n'a pas été facile en situation (plusieurs étudiants témoignent dans leurs écrits d'une focalisation sur une dimension en situation) : les prises de conscience sont réalisées parfois *a posteriori* du stage. Il y a de grands écarts constatables entre les écrits de de situations qui traduisent un travail d'analyse approfondie de la part des étudiants, la mobilisation de plusieurs références théoriques concernant les problématiques traitées. Analyse que l'on retrouve dans la réflexion distanciée attendue dans ces écrits avec la recherche du sens du travail. Les écrits les moins aboutis montrent pour certains une centration sur le comment-faire, une posture encore auto-centrée (en termes centration sur la relation à l'usager) et une moindre réflexion sur le contenu des situations et leur problématisation (enchaînement pour les propositions, etc.). Nous avons rapproché la consultation de ces travaux des résultats de notre recherche en Master 2 qui portait sur l'évaluation de professionnels ASS lors de jurys préparatoires à la certification (Ollivier, 2003) et aux travaux de Vanhulle & Baslev (2010, 2012). Dans notre travail nous avons mis en évidence que la variation de l'évaluation par les professionnels pouvait se comprendre non pas comme nous en avons fait l'hypothèse au départ en raison des propriétés des situations présentées, mais en raison du degré de conceptualisation de ces situations par les stagiaires-candidats au diplôme d'état. Nous avons identifié trois cas de figure : 1) une conceptualisation basée sur la mise en évidence d'une compréhension de l'intrigue présente dans la situation et une distance critique, 2) une conceptualisation en cours basée sur une mise en intrigue partielle de la situation présentée, 3) une difficulté de conceptualisation et une présentation sous forme de récit où la contingence est encore dominante.

Le passage en 3^{ème} année : un saut de conceptualisation ?

L'analyse de contenu effectuée des écrits de 2^{ème} année montre que certains étudiants peinent « à formuler par écrit les savoirs professionnels » comme l'écrit Vanhulle (2010) à propos d'enseignants, savoirs qu'ils s'approprient pourtant sur les terrains. Les évaluations de stage des référents professionnels en témoignent, et elles valident d'ailleurs pour partie la présentation au DE. Pour autant, certains dossiers ne contiennent aucune référence explicite à des savoirs formalisés et traduisent une approche « technique procédurale » des interventions auprès des usagers. Pour Vanhulle qui constate la même chose par rapport aux enseignants genevois (dont le dispositif de formation ressemble fort au nôtre *a priori*) cette difficulté s'expliquerait par la multi référentialité même des savoirs qu'ils doivent s'approprier et par la diversité des situations de travail qui reflètent la complexité du métier.

L'analyse de contenu des ISAP peut laisser penser que l'aide financière n'est pas toujours conceptualisée comme une finalité d'action mais comme un moyen d'action : comment le comprendre ? Dans un contexte sociopolitique où l'assistantat est décrié par les tenants d'une politique et d'une régulation libérale du fonctionnement de la société. Faut-il comprendre que dans la formule retrouvée « on passe d'une demande d'aide financière à un accompagnement » il ne serait pas légitime qu'un usager adresse une demande d'aide financière, en soi. Une aide financière devient un outil pour et de la relation alors qu'en logique formelle c'est la relation qui est un moyen pour accéder à la résolution de la situation problématique financière. Cette situation problématique ne serait pas pensée comme suffisante, en soi, il y faudrait d'autres

ingrédients, pour l'action « légitime et/ou légitimée » du professionnel ? *i.e.* en reprenant les catégories d'analyse des sociologues interactionnistes (Hugues) si le professionnel « n'a qu'une aide financière à instruire ! » cela ne serait pas « noble », du « sale boulot » ? Ou alors peut-on considérer qu'il s'agisse d'une représentation –conception de la situation elle-même « réductrice » au nom que « ce qui est au cœur d'une situation-problème c'est donc le processus de production du problème par le sujet ou, autrement dit le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et à construire le problème » ? (Lenoir, 2011, p. 59). Exemple : de l'apprenti garagiste et de la représentation de la voiture du client qui change de statut dans l'étude de Mayen (2000). On peut, peut-être penser qu'il y a plusieurs niveaux ou plutôt paliers de conceptualisation de cette situation de métier. Ce qui peut se révéler comme une étape à franchir pour l'apprentissage en termes de positionnement. La notion de soutien à la personne revient souvent et le financier et matériel sont inclus : il s'agit d'une approche éthique des situations. Dans d'autres dossiers la notion de soutien est réservée au relationnel « pur » et alors la situation d'aide financière est abordée dans une conception « technique ».

A2. Les entretiens chercheur-formateurs de terrain

Étape II. L'analyse des données de la recherche est structurée en deux parties. Une première en termes de présentation des données de contexte repose sur la transcription de 36 heures d'entretiens réalisés auprès de 20 assistantes de service social, tous formateurs de terrain-tuteurs et du talon sociologique qu'ils ont renseignés. La deuxième est constituée par un extrait d'une communication (2014) où nous avons présenté une partie des résultats, en particulier à propos des situations du travail.

La grille d'entretien est semi directive, elle a été complétée par une recherche d'explicitation à partir de l'expérience des professionnels notamment dans la partie du questionnement portant sur la formation.

Étape II. Grille d'entretien chercheur-formateurs de terrain

Présentation du choix de centration sur la dimension individuelle, *versus* celle collective, de la pratique professionnelle soit les situations où les interactions de face à face avec les usagers sont très présentes.

① 1^{er} questionnement relatif à l'état des lieux/**contexte de travail**

- Au regard de ton expérience, qu'est ce qui est important, « cœur de métier », actuellement dans ton contexte d'activité. Quelles sont, selon toi, les caractéristiques de ton activité ?
 - En tant **qu'ASS** ?
 - **Et en tant que FT** ?
- Est-ce qu'il y a, selon toi, une évolution du métier ? Si oui comment tu la vois et qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que ça te permet de donner à voir et comprendre aux stagiaires ? (Métier en général, domaine d'activité en particulier ?
- -Quelle place a l'accompagnement individuel des usagers ? Actuellement dans le métier ? Pour toi ? Qu'en penses-tu ?
- Quelles situations de ton activité tu délègues aux stagiaires ? En privilégies-tu ? Comment ?
 - si sélection en fonction de quoi ? As-tu des exemples de situations dans tes accompagnements de stage actuel ou passé ?
 - si pas de sélection pour des raisons qui tiennent au volume d'activité ou à l'organisation ? Si tu le pouvais lesquelles choisirais-tu-toi ? Est-ce que de ne pas avoir le choix pose problème ? Selon toi ? Pour les apprentissages à réaliser par les stagiaires ? Est-ce que tu as identifié des obstacles auxquels risquent de se confronter les stagiaires ? Comment t'y prends-tu alors ?
- au regard de ton expérience, as-tu eu des surprises, as-tu constaté des écarts entre ce que tu pensais d'une situation et la réalité pour un ou des stagiaires ? Si oui peux-tu m'en dire plus ? Sur quoi ont porté les écarts ? As-tu une situation en particulier qui te revienne à l'esprit et qui évoque cet aspect ?

② 2^{ème} partie de questionnement. **La formation.** La place des situations d'aide financière, au regard des sondages effectués en ASS2 et la délégation des situations.

- Selon toi et dans ton contexte est ce qu'il y a des situations de type « aide financière », comme je l'ai constaté dans mon sondage auprès des étudiants d'ASS2, que tu rencontres dans ton activité ? Que tu délègues aux stagiaires ? Retour sondage.
- Au regard de ton expérience, sur quels aspects du métier cette situation permet-elle de travailler ? Toi-même dans ton expérience de stagiaire y as-tu été confrontée ? Quelle place a l'aide financière dans les situations que tu as à traiter ? Y a-t-il des difficultés particulières actuellement /cette forme d'aide ? Pour toi, pour les stagiaires ? Qu'est-ce que cela entraîne comme difficultés dans l'accompagnement des stagiaires /ces situations ?
- Quelles sont les premières situations que tu délègues à un stagiaire ? Comment tu procèdes ?
- Quand tu accueilles un stagiaire avant de le « lancer » dans une situation /usager ? À quoi es-tu attentif ? Comment repères-tu ses capacités ? Est-ce que tu testes ses savoirs ?
- Comment tu t'y prends la première fois où le stagiaire se lance seul ? (En sondage /étudiants, j'ai compris que des FT le « *sentaient* » prêt à ?) Qu'est-ce que ça t'évoque ? Par rapport au dernier étudiant que tu as eu par exemple ? Ou un dont tu te souviens en particulier ?

③ Questionnement /référentiels.

- Les référentiels : activité, formation et certification sont présents depuis 2004, liens avec ton domaine et ton activité ? Est-ce que la réforme a apporté selon toi, dans ton expérience des changements pour toi ou pour des collègues ? Qu'en penses-tu ?
- Y-a-t-il des situations dont tu ne disposes pas dans ton activité et qui te paraissent essentielles en termes de confrontation pour les étudiants en FI ? Auxquelles penses-tu ?

④ Y-a-t-il des points que je n'aurais pas évoqué qui te paraissent importants ? Et suite... / recherche.

Suite à cet entretien, serais tu intéressé pour poursuivre l'analyse à partir d'entretien de tutorat avec d'autres FT et moi-même ? Dans le cadre de cette recherche collaborative et co -élaborée ?
Présentation du dispositif.

Étape II. Talon sociologique renseigné par chaque professionnel à l'issue de l'entretien

Page suivante, le talon sociologique.

Fin de l'entretien : talon sociologique à remplir

Entretien n°...Age ? Sexe ?.....

Année DE ?..... formation oùstages effectués

année	Service/domaine
1	
2	
3	

Trajectoire professionnelle :

Avant DE ASS

Après DE ASS : quel (s) poste(s) successif(s) ? quels domaines ? choix ?

Rang/année	domaine	Choix ? autres motifs
1 en		
2		
3		

1^{er} accueil de stagiaire : quand ?..... quelle année de formation du 1^{er} stagiaire ? (cocher)

ASS1	
ASS2	
ASS3	

est ce que le poste occupé à ce moment là avait de l'importance/ accueil ? si oui en quoi ? terrain significatif ? année de formation ? autre motif ?

.....

.....

.....

Combien d'accueil à ce jour ? quelles années de formation

ASS1	
ASS2	
ASS3	

Formations continues complémentaires depuis DE ?

NON :

OUI :

la(les)quelle(s).....

ENVISAGÉE :

Laquelle :.....

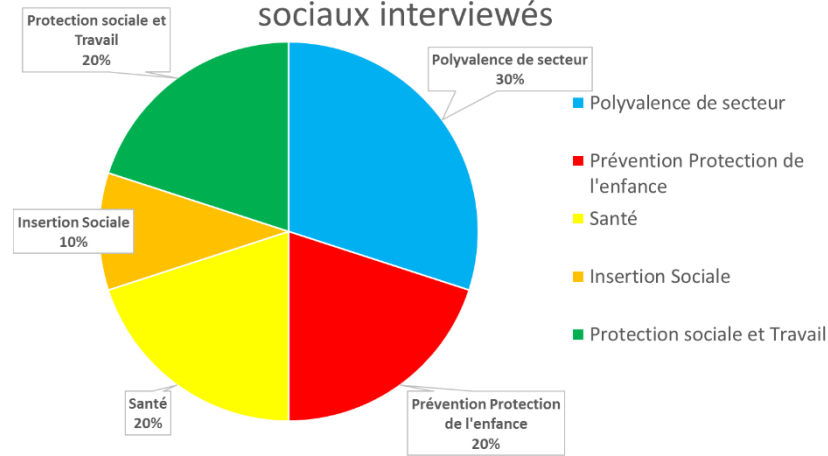
Merci de cette collaboration

A.2.1. Étape II : Données relatives aux contextes de travail

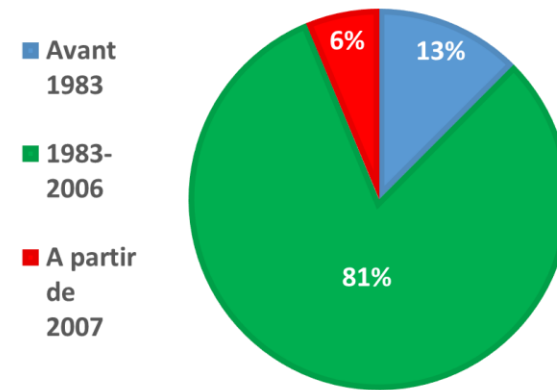
La présentation des données de contexte repose sur la transcription de 36 heures d'entretiens réalisés auprès de 20 assistantes de service social, tous formateurs de terrain-tuteurs.

I. Données statistiques

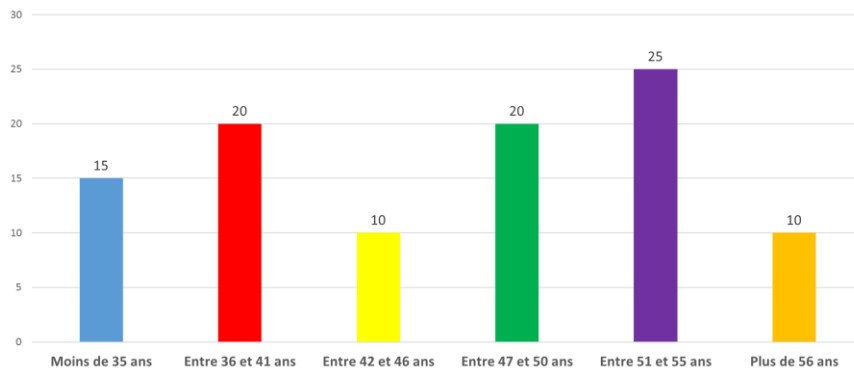
Domaines professionnels des assistants sociaux interviewés



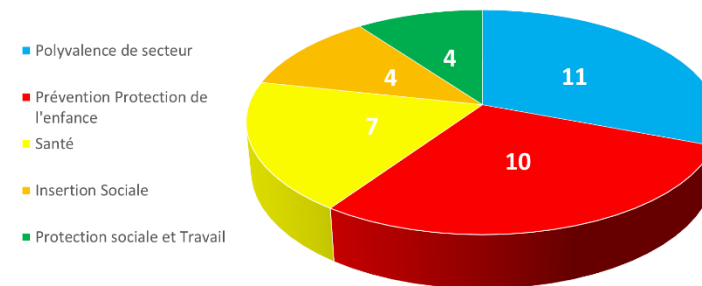
PÉRIODE D'OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTAT D'ASS



% pour chaque tranche d'Age de professionnels interviewés



Moyenne de stagiaires accueillis par domaines



II. Dimension cœur de métier des Assistants de Service Social interviewés.

FT	Cœur de métier	Répertoire de situations
1FT1	<p>Côté humain de l'accompagnement social= Rapport, relation, rencontre, écoute de la demande création d'un espace avec l'utilisateur,</p> <p>= aide à la personne pour qu'elle comprenne mieux comment elle peut faire face à sa situation problématique dans une visée de plus grande autonomie.</p> <p>Relation d'aide : ouverture à l'autre</p>	<p><u>Aide Fi générique oui</u>, facile/vs complexe au début, puis non car « <i>derrière y a autre chose</i> »</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Problématique logement et expulsions locatives 2) aides financières et situation précarité en augmentation 3) le chômage 4) l'isolement des jeunes et des PA 5) situations de femmes seules avec enfants 6) violences conjugales 7) problèmes éducatifs <p>Protection de l'enfance le + difficile = évaluation du danger (enjeu quand IP) et entretien avec enfant + écrit à rendre avec proposition (215) + injonction pour les personnes (234) ils n'ont pas le choix</p>
2FT1	<p>L'accueil des populations, écoute, informations et aide et accompagnement si nécessaire. Notion d'accompagnement social avec objectifs qui s'inscrit dans une relation d'aide.</p> <p>Travail en équipe, groupes de travail intra et extra institutionnel, actions collectives en partenariat ou pas. Documentation.</p> <p>Diagnostic social = spécificité du <u>travail d'ASS /administratif</u> et proposition d'aide. Ouverture à la personne et sa situation, notion de regard large.</p>	<p><i>Aide fi comme porte d'entrée pour les personnes et pour nous.</i> (106) <i>mais surtout ne pas s'arrêter à cela</i> (108)</p> <p><u>Significative du métier oui mais</u> à travers des domaines (126) <i>ne pas s'arrêter à juste ce domaine financier c'est une porte d'entrée</i> (108)</p> <p>Ici financier au « même titre » que protection enfance. Plateforme service social en 182</p> <p>Situations de précarités +++234 dont financières</p> <p>Parentalité et Protection de l'enfance</p> <p>Insertion sociale</p> <p>Situations de violences intrafamiliales</p> <p>Les difficultés éducatives</p> <p>Toutes les situations sont complexes</p>
3FT1	<p>Accompagnement social, à côté de la personne, respect de son rythme, méthodologie d'intervention pour essayer d'amener la personne à plus d'autonomie, usager acteur et au cœur de l'accompagnement, différenciation d'avec un agent administratif ; valeurs du travail social</p> <p>Cœur et spécificité métier = méthodologie, diagnostic social. Travail collectif avec usagers, groupe de RSA, travail partenarial.</p> <p>Le temps de l'accompagnement = repères, présence, accueil.</p>	<p><u>Aide financière générique oui si</u> regard sur budget « <i>réponse en soi que si urgence vitale</i> » (136).</p> <p>Les plateformes téléphoniques en 34</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 3/4 aide /conditions de vie (accès aux droits, accès au logement, santé, aide à gestion du budget) Notion ouvrir des portes et faire des offres en 8 2) insertion 3) parentalité avec protection de l'enfance 4) adultes vulnérables et protection 5) travail collectif (groupe RSA) <p>Situations + critiques IP ou protection majeurs car enjeu de l'évaluation. Situation la + grave= enjeu sur une vie (274) (charge émotionnelle)</p>
4FT1	<p>Accompagnement social dans le temps avec un public en difficultés ou non. Rencontre, cheminement, approche collective et mise en liens sur un territoire, partenariat, approche globale des situations</p>	<p><u>Aide financière générique du métier oui</u> (132) et formatrice en 132. Aide fi comme porte d'entrée pour usager et outil pour l'ASS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) financier, logement, situations de précarité 46% au minima sociaux mais aussi travailleurs pauvres 2) RSA 3) prévention et protection enfance 4) travail collectif
5FT1	<p>Accompagnement avec les gens, la mise en relation, le service aux personnes,</p>	<p><u>Aide financière représentative métier oui</u> (254) on a beaucoup de demandes ça fait partie du rôle <i>mais il peut</i></p>

	<p>apprivoisement, aide et écoute pour travailler ensemble.</p> <p>Le rythme et se connaître pour qu'il y ait aide.</p> <p>On répond à nos missions : insertion, accompagnement des familles, développement local, protection enfance</p>	<p><i>avoir demande et la réponse ne sera pas financière</i> (256).</p> <p>Notion de clef d'entrée et autre porte pour le travail avec les familles</p> <p>Notion de libre-service où les gens feraient leurs demandes (222)</p> <p>1) précarités (10) ³/₄ public au minima sociaux, logement et charges trop élevées, travailleurs pauvres</p> <p>2) insertion, espace RSA</p> <p>3) accompagnement familles en protection de l'enfance</p> <p>4) développement local</p> <p>Situation plus difficile : protection enfance</p>
6FT1	<p>Difficile à dire généraliste du social (2)</p> <p>Gros cœur car « on touche à tout » et évaluation globale des situations (2)</p> <p>Accompagnement des personnes pour favoriser leur autonomie et faire des liens par un maillage partenarial. Connaître ses missions.</p> <p>Nécessité de connaître et de se faire connaître sur un territoire.</p> <p>(190) « <i>j'appartiens au SASGP= service d'action sociale de proximité</i> » dernière intervention de l'entretien »</p>	<p><u>Aide financière présente oui bien sûr</u> (82). Et significative du métier oui (114) <i>On sait que c'est la 1^{ère} porte d'entrée pour les personnes</i> et peut-être un outil (et instrument en 116) fort de l'accompagnement global. « <i>L'aide financière, c'est majoritaire dans les appels, mais c'est un symptôme d'un dysfonctionnement ailleurs et donc on tire les ficelles de ce qu'il y a en amont</i> » (84)</p> <p>1) administratif et accès aux droits</p> <p>2) surendettement ou gestion du budget</p> <p>3) retraite</p> <p>4) prévention et protection enfance, parentalité</p> <p>5) accompagnement global /surendettement, séparation, gestion budget</p> <p>6) accueil RSA</p> <p>7) travail collectif</p> <p>Situation + difficile = IP car injonction et non demande de la famille</p>
1FT2	<p>La réponse à la demande des étudiants pour 50% pour des demandes financières, pour l'accès aux droits, pour des dimensions relationnelles en lien avec prise d'autonomie / familles.</p> <p>Problématiques de tout un chacun : couple, famille, violences conjugales, handicap.</p> <p>Si demandes institutionnelles situations d'isolement, mal-être et impayés de loyer</p> <p>En 180 « <i>c'est l'aspect relationnel et comment par la compréhension de la personne on arrive à faire bouger les lignes de façon à ce que ça crée des ouvertures, pour qu'elle ne soit plus victime d'une situation mais situation avec contraintes mais avec des pistes possibles qu'il lui appartient de choisir</i> »</p>	<p><u>Aide financière présente oui 50% des demandes</u> mais on ne les voit pas que pour du financier (150). <u>Significative du métier oui</u> (174) mais elle ne représente qu'une partie. C'est agaçant (172)</p> <p>Notion de plateformes pour les bourses (50) vue négativement. (44)</p> <p>1) accès aux droits, situations financières</p> <p>2) problèmes de couple, violences conjugales</p> <p>3) santé</p> <p>4) handicap</p> <p>5) isolement et/ou mal-être</p> <p>Situations les +difficiles du métier protection enfance car évaluation, écrit et relation avec système judiciaire</p>
2FT2	<p>La relation aux élèves en difficultés. L'accompagnement des élèves et leur permettre de suivre une meilleure scolarité possible (2)</p> <p>« <i>Quand on pressent que les difficultés sont parasitées par des difficultés personnelles sociales, ça, ça va être mon domaine de compétences</i> » (6)</p> <p>Conseil technique pour chef établissement (8)</p> <p>Notion d'espace à créer avec le jeune et.</p> <p>Le côté relationnel me parait important (166), le positionnement / identité professionnelle, « <i>on va se décaler du scolaire, à partir de symptômes,</i></p>	<p><u>L'aide financière</u> (474) situation qu'on rencontre dans le métier...elle est <u>partie prenante du métier.</u> « <i>il faut bien bouffer dans la vie</i> » (474)</p> <p>Notion d'ouvertures de portes (318) ici le financier peut aussi être un mur (434), porte d'entrée (488)</p> <p><u>Situations</u></p> <p>1) problématiques familiales</p> <p>2) demandes au niveau financier</p> <p>3) problématiques personnelles (adolescence)</p> <p>4) médiations intra familiales ou institution-famille</p> <p>5) absentéisme scolaire</p> <p>6) protection enfance</p>

	<p><i>qu'est ce qui se passe ? » notre souci c'est qu'il aille bien » 178</i></p> <p>596 le centre de mon métier c'est l'accompagnement »</p>	<p>Une IP plus sensible qu'aide fi car prise de décision /danger</p> <p>La situation la +difficile = <i>quand un jeune tu ne sais pas si tu vas le revoir demain.</i> (Suicide, enjeu /vie)</p>
3FT2	<p>Accompagnement parentalité et éducatif en 6. Travail /accès aux droits « <i>je ne travaille pas du tout sur le budget</i> » (8) « c'est pas une priorité et « <i>je travaille de manière collective sur les questions de prévention</i> »</p> <p>Travailler la relation de confiance avec le jeune, ce qui demande du temps, d'accepter de laisser cheminer, ne pas se précipiter.</p> <p>Notion d'espace de travail à créer (lieu et temps)</p> <p>Nécessité d'être identifiée et reconnue dans l'institution</p>	<p><u>L'aide fi fait partie du métier</u> (300) « <i>elle est quand même l'objet de lères demandes. Parce que l'aspect précarité, c'est dans le quotidien quand même un aspect vital, hein</i> ». Aide fi comme outil pour le pro (300). C'est pas une situation facile (172) « <i>j'utilise l'aide fi pour les stagiaires (162) car c'est le TS qui va lui donner sa dimension sociale</i> ». « <i>C'est une porte d'entrée, quand même</i> » (340) (298) « <i>c'est quelque chose qu'on peut complètement fermé une aide fi ça m'est arrivé</i> »</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) accès aux droits (bourses) 2) parentalité, accompagnement éducatif 3) protection enfance 4) situations de ruptures intra familiales (monoparentalité ou jeunes en rupture/parents) 5) jeunes en galère et évolution des affiliations 6) absentéisme scolaire 7) intégration (inclusion) des enfants handicapés, enfants phobiques ou décrocheurs <p><u>Degré difficulté protection enfance+ +/aide fi</u> car 1) charge émotionnelle, 2) réactivité parfois nécessaire et donc 3) évaluation en temps court et 4) suites en termes d'écrit avec prise de décision et relations au procureur, aux avocats (expérience douloureuse en cours d'assise)</p>
4FT2	<p>2 4FT2 « c'est l'accompagnement, « c'est être avec » avec les personnes même les personnes que l'on reçoit qui sont contraintes... même si on est dans du contrôle social, dans une situation contrainte moi je veille, je suis attachée à ce qui est ...pour « être avec les gens », pour les accompagner on va traverser à un moment donné et pour les enfants et pour les familles, on va traverser leur vie sur plusieurs semaines, plusieurs années quelquefois, 18 ans ! c'est comment on est avec, comment on les accompagne, comment on part de ce qu'ils sont, comment on est authentique dans la façon qu'on a de se présenter à eux » 24FT2</p>	<p>Situations d'accompagnement des enfants confiés au service, de leurs parents et des familles qui les accueillent.</p>
1FT3	<p>C'est la maladie psychique, population particulière, spécificité travail en pluridisciplinaire, regards croisés. Travail ASS : regard et évaluation /situation. Regard large, (8) empan spatial et temporel « nous, on prend en compte tout » avant pendant après, intra hospitalier et extra hospitalier l'entourage, le domicile, l'environnement, les ressources et on accompagne.</p> <p>Ça peut prendre du temps, respect du rythme de la personne, protection des personnes parfois. Notion d'alliance (90) avec les personnes et importance travail en équipe.</p> <p>Conseil technique aux collègues ASS de secteur</p>	<p>« <i>Avec nos patients l'aide fi c'est la partie immergée de l'iceberg</i> » (202) <u>significative du métier oui</u> (338) mais « <i>il n'y a <u>pas que</u></i> » notion de porte d'entrée (344) c'est un outil, un moyen (350)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) demandes patients (financier, logement, mutuelle) accès aux droits 2) bilan social sollicité par équipe 3) Orientation et accompagnement maison de retraite ou autres structures PA ou Handicap 4) maintien à domicile, dans le logement (+ travail de réseau avec bailleurs) 5) Protection juridique des personnes (adultes) 6) protection de l'enfance

		<p>« Les aides fi sont plus faciles (pour la formation) enfin même si des fois en porte d'entrée, je trouve ça pas mal car on s'appuie sur un dispositif et du coup ça aide à entrer en relation » 188</p> <p>Les <u>situations +difficiles</u> les personnes délinantes</p>
2FT3	<p>Les relations humaines, des rencontres, du lien, accueillir l'autre comme il est et aller sur son terrain.</p> <p>Accompagnement et faire accéder aux droits fondamentaux, dont accès aux soins</p> <p>« <i>La porte d'entrée c'est un problème social</i> », « <i>tout ce que fait la polyvalence sauf que nous y a la maladie qu'est là</i> » (8)</p> <p>Notion de temps (52), écoute, compte tenu de la fragilité des gens, j'accompagne beaucoup je fais avec pour après les laisser faire leur choix (26)</p>	<p><u>L'aide financière représentative du métier oui</u> (326)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) problème budget, aide fi., info juridique 2) problématique divorce, séparation 3) logement accès ou maintien 4) préparation sortie hôpital <p>Les situations <u>+ difficiles, critiques</u> sont celles « <i>autour du danger vital</i> » (348)</p>
3FT3	<p>Evaluation « pointue » des besoins de la personne, du contexte, de l'histoire (8)</p> <p>Vision élargie</p> <p>Dans délégation au stagiaire : accompagnement des personnes hospitalisées pour pouvoir faire un choix éclairé par rapport à la sortie</p> <p>Notion de médiation et négociation du projet (12) avec respect dans la mesure du possible du choix de la personne.</p>	<p><u>Pas d'aide fi.</u> (222) « <i>je fais que du retour à domicile</i> » (228)</p> <p>Donc mise en place des moyens matériels et humains et les aides qui vont avec mais d'aide fi comme CARSAT</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) retour à domicile ou institutions avec 3 niveaux (classe de situation) et 3 types de sorties en lien avec DMS Niveau 1 sans ou avec aides Niveau 2 pas de retour à dom notion de danger et recherche de structure Niveau 3 décès 2) situation de maltraitance 3) situation d'épuisement des aidants <p>Dans 1 et 2 il peut y avoir demande de protection, travail de partenariat, travail collectif (aidants)</p> <p>Dans 3 accompagnement/deuil</p> <p>Situations délicates les personnes procédurières</p>
4FT3	<p>Accompagnement des patients et des aidants (4 et 6) pour maintien à domicile malgré la maladie en lien avec acteurs pros ou associatifs.</p> <p>Accompagnement variable en fonction de l'histoire, des besoins. Notion d'évaluation sociale, beaucoup d'écoute, travail en équipe pluridisciplinaire et partenarial, notion de présence</p> <p>Evolution du cœur de métier 3 variables 1) variables de contexte /situations des personnes plus précaires 2) variables de contexte économique par rapport aux pros moins de moyens 3) variables institutionnelles par rapport au management par la qualité (traçabilité, réactivité)</p>	<p><u>Très peu d'aides financières</u> (166) mais « <i>des retours à domicile avec mise en place des aides et des financements qui vont avec, c'est notre cœur de métier</i> » (160)</p> <p>Ce n'est pas du sale boulot en (254), « <i>plutôt un support, on propose une aide financière...on n'a pas contrairement à certains services des patients qui viennent nous voir en disant il me faut ça, nous, c'est nous qui proposons</i> » (254)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) maintien à domicile avec notion de sécurité au domicile (téléassistance, AVS) 2) ouverture de droits liés à maladie (ressources ou aides matérielles) 3) démarches après décès <p><u>Situations critiques</u> décès d'enfants, ou de mamans jeunes, déformations physiques (exemple visage) dues maladie.</p>
1FT4	<p>Accueil et Accompagnement social de personnes isolées sur le temps en termes d'insertion sociale et les diriger vers l'insertion professionnelle si c'est possible.</p>	<p><u>Aide fi significative métier bah oui</u> (490) enfin, c'est comment dire...le fait d'instruire une aide ? (490) <i>le fait d'instruire un contrat d'insertion c'est pas ça le cœur</i> (492) <i>mais le plus important quand on parle d'accompagnement, on revient au métier les bases sont importantes les</i></p>

	<p>Travail en réseau, médiation, d'orientation d'accompagnement et d'analyse et d'évaluation.</p> <p>Affiliation avec la personne, relation de confiance, notion d'accueil ++ (48)</p> <p>Notion de désamorçage (48) par rapport à la contrainte du dispositif RSA. Notion de contrat d'insertion et de projet de la personne (60)</p> <p><i>Evolution vers du DSL en lien avec volonté politique et du service= aller sur le territoire (278) mais il ne faut pas oublier le cœur du métier= ISAP (186 puis 284, 286) les « fondamentaux » : l'individuel, l'éthique, la relation d'aide (502)</i></p> <p>Eléments d'organisation +++ de tensions vécues dans cet entretien démantèlement du service social, perte d'identité</p>	<p><i>fondamentaux = recueil de données, écoute analyse de situation... la palette méthodologique et éthique...</i></p> <p><u>Situations ? très difficile dans cet entretien</u></p> <p>1) contrat d'insertion et aides financières qui peuvent aller avec aides à l'insertion et aides accompagnées</p> <p>Situations difficiles ou complexes pour ce FT</p> <p>1) situations de désinsertion sociales aggravées, troubles du comportement plus ou moins stabilisés avec problème de logement, de santé et des personnes avec problèmes de communication</p>
2FT4	<p>Accompagnement social des allocataires RSA « mesurer ou en sont les gens et mettre en place avec eux des moyens pour faire évoluer leur situation, moyens adaptés à leur vision du monde et au contexte » (2) tout ceci en lien avec une logique de territoire et des politiques institutionnelles</p>	<p><u>Aide financière ou « concret » significative métier oui</u> (294) <i>c'est aussi une porte d'entrée, c'est notre porte d'entrée, c'est souvent la porte d'entrée qu'utilisent les personnes</i> », « oui je pense c'est ce qui fait notre spécificité, d'être dans le psychosocial c'est bien cad de pouvoir apporter quand même un minimum de réponse en termes d'accès aux droits et puis l'aide matérielle et ... » (204), « c'est pas du sale boulot mais quand ça n'aboutit pas ...ça nous ferme des portes aussi» (206, et 296), « le problème c'est l'impuissance » (208, 212, 298) /moyens.</p> <p>Notion de plateformes téléphoniques (130)</p> <p><u>Situations</u></p> <p>1) première demande de contrat d'insertion</p> <p>2) renouvellement de contrat d'insertion</p> <p>Deux cas de figure soit en référent soit en correspondant (en cours de modification)</p>
1FT5	<p>La personne, la confiance dans l'accueil et la 1^{ère} rencontre, le secret professionnel ici, le cadre d'intervention et le partenariat interne et externe (6) par rapport à des problématiques personnelles et /ou professionnelles.</p> <p>Accompagnement</p> <p>Comme si on faisait de la polyvalence de catégorie mais en lien avec problématique travail.</p>	<p><u>Aide financière significative métier oui</u> « ça fait partie » (264) mais interrogation <i>est-ce qu'on ne va pas trop vite dans la réponse. C'est un outil mais il n'y a pas que celui-là</i>, un moyen, un support pour rencontrer la personne. <u>Aide fi</u> comme porte d'entrée (120) ici autre porte le travail (138)</p> <p><u>Aide fi comme significative pour apprentissage</u> en 114</p> <p><u>Situations : deux catégories</u></p> <p>1) personnelles : séparation, divorce, info/droits, violences conjugales, parentalité, aide au niveau financier</p> <p>2) professionnelles : maintien dans l'emploi/ postes adaptés, reclassement professionnel, infos santé qui impacte famille, et infos droits longue maladie</p> <p>Protection enfance comme les autres</p> <p><u>Situation +difficile crise ou urgence (exemple violence conjugale)</u></p>
2FT5	<p>La relation d'aide individuelle ou collective (18) avec écoute, détermination d'objectifs, diagnostic des besoins (26) pour donner le choix aux personnes.</p> <p>Valeurs de <u>solidarité</u> et de <u>partage</u> (Sécu)</p> <p>3 grandes missions</p> <p>Accès aux soins</p> <p>Maintien dans l'emploi (y compris Handicap)</p>	<p><u>L'aide financière significative métier</u> (290) « j'espère pas parce que je trouve ça réducteur »</p> <p>Ça peut pas s'appeler aide fi mais accès aux soins grâce à une aide Fi. C'est un moyen pour nous (302, de 306 à 314)). C'est parfois la porte d'entrée pour les <u>personnes</u>, on sait bien que ce n'est pas que ça. Je ne donne pas d'emblée à une stagiaire car « il y a d'autres choses à balayer dans un premier entretien pour voir ce qu'il y a derrière » (192). Ce n'est pas une situation simple chez nous (192 puis 194)</p> <p>« Nous on a des entrées missions »</p>

	Sorties d'hospitalisation 2modalités saisine 1) offres de service : des listes en collectif ou saisine par services administratifs en individuel 2) saisine directe de l'utilisateur	<u>Situations</u> 1) maintien dans l'emploi 2) reclassement professionnel 3) retour à domicile après hospitalisation 4) accès santé, accès aux soins <u>Situation</u> protection enfance avoir les clignotants en formation suffit. <u>Les + difficiles les fins de vie</u> avec jeunes enfants ou de parents qui ont de jeunes enfants et la maladie grave . (404, 406).
3FT5	Accueil en service social , accueillir une personne avec sa problématique, l'accompagnement ça peut être un seul entretien ((6) pour aller ce vers quoi il a envie d'aller , ce qu'on aura évalué. On va chercher les gens (26), aller au-devant. On leur tend la main (le collectif) on travaille de plus en plus avec la non demande (6) Idem 2FT5 pour missions et modalités <i>« je ne devrais pas dire ça par rapport au secteur, j'ai le sentiment qu'on a pu être perçues comme de grandes dames à une époque et maintenant je trouve qu'on est au cœur des populations » (71)</i>	Aide fi propos de la formation Pas une situation simple mais difficile car demande beaucoup d'analyse (546) argent = sujet tabou dans le métier (560) <u>Aide fi à la SS</u> = si problème de santé est à l'origine des difficultés. <u>Situations</u> 1) accueil « sans filet » : ex « permanence » 2) accès aux droits /santé 3) maintien dans l'emploi et reclassement professionnel 4) accompagnements de fin de vie
4FT5	C'est la rencontre avec un assuré, comment ça peut être une intelligence partagée. On fait du traitement social de masse (4), des personnes qui connaissent des ruptures, des fractures et fragilisations de vie dans un contexte de maîtrise des dépenses de santé (8), pour accès aux droits « je ne suis pas trop dans le versant de la demande , moi » (33) Idem FT5 missions et modalités saisine Notion de requêtes <u>II précaires</u> (104) Peu importe la saisine, « <i>les gens c'est toujours des gens et si tu veux à partir de listes déshumanisées, derrière les numéros de SS, il y a toute la vie...qui donne de la vie au métier (113)</i> » Ecoute, empathie, être capable de comprendre et analyser en même temps, donc intelligence (mot peut-être fort) des neurones qui fonctionnent (187)	<u>Aide fi par rapport à la formation</u> <u>Aide fi</u> significative métier, faut déjà poser la question de l'étiquetage (471) <i>« Nous, on fait pas ça, on n'est pas là-dedans » (477 « je dirais pas aide fi, je dirais à un moment donné dans une situation sociale, il y a l'élément financier sur lequel on peut » (491)</i> Même temps « <i>l'argent, au nom de quoi on irait traiter cela comme quelque chose de secondaire par rapport à l'emploi</i> » (496 suite interpellation C sur « sale boulot ») <u>Situations</u> 1) Accès aux droits, santé (déremboursements, franchise, mutuelle) 2) prévention de perte d'emploi (17, 19) même si 9/10 le perdent 3) accès aux soins 4) maintien dans l'emploi ou reclassement

Tableau n° 2 Identification de la qualification du « cœur de métier » et du répertoire des situations pour les ASS

A.2.2. La place de l'aide financière comme situation d'apprentissage

L'analyse reprend une partie d'une communication présentée à Caen en 2014 lors du colloque international de didactique professionnelle consacré à la question de la conception de formation. La communication est indexée en bibliographie (Tome 1).

L'analyse de l'activité : ressource pour concevoir une alternance « intégrative » en formation initiale d'Assistant de Service Social.

Résumé

À ce jour, 20 entretiens compréhensifs menés avec des tuteurs assistants de service social de terrain (ASS) sur les activités dévolues aux étudiants de 2^{ème} année pendant leur stage ainsi que 2 entretiens de tutorat, *in situ*, décryptés et analysés montrent les difficultés identifiées par les tuteurs chez les étudiants ASS dans la situation « la demande d'aide financière ». Elle est, pour les tuteurs, emblématique du sens du métier, et donc confiée souvent aux stagiaires parce qu'elle est considérée par une majorité d'entre eux comme « plus simple à gérer » en début d'apprentissage.

Les cadres mobilisés pour l'analyse sont la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vinatier) et la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni). Pour cette communication, nous allons spécifier en quoi et comment « la demande d'aide financière » est une situation qualifiée métaphoriquement par les tuteurs de « porte d'entrée potentielle » dans la complexité des situations des usagers et le « cœur de métier ».

L'analyse menée en collaboration avec les tuteurs, montre que cette situation s'avère particulièrement pertinente pour l'apprentissage des règles du métier et la construction de l'identité professionnelle du stagiaire ASS même si elle revêt un caractère périphérique dans leur répertoire professionnel. Le problème posé est celui de la conception de la formation essentiellement adossée à un référentiel professionnel générique lequel, à ce jour, faute d'analyse de l'activité *in situ*, n'est pas en mesure de prendre en compte des situations significatives du métier permettant de construire une véritable alternance intégrative.

Introduction

À ce jour, 20 entretiens compréhensifs réalisés auprès d'ASS tuteurs de 2^{ème} année et 2 entretiens de tutorat, retranscrits et analysés montrent les difficultés identifiées par les tuteurs chez les débutants. Nous allons spécifier : 1/ en quoi et comment cette situation est qualifiée métaphoriquement de « porte d'entrée dans la complexité potentielle des situations », 2/ en quoi l'analyse menée en collaboration avec les tuteurs montre sa pertinence pour l'apprentissage des règles de métier et la construction de l'identité professionnelle, 3/ nous en tirerons quelques principes pour la conception de la formation des tuteurs ASS.

Résultats de la recherche

Les professionnels tuteurs se situent dans 5 grands domaines professionnels constitués par nous en référence à une étude réalisée sur 10 ans en termes de représentativité des terrains de stage en 2^{ème} année de formation. Ce sont des professionnels expérimentés en tant qu'ASS et que référents –tuteurs. Nous avons identifié 4 grandes « configurations d'interaction tutorale » au sens de Kunegel (2012) : 1) d'observation « libre » de toute consigne (proche de la familiarisation de Kunegel) ; 2) d'observation « active » avec des consignes précises sur des variables différentes ; 3) de co-intervention avec 3 variantes ; 4) de délégation de situations avec une modulation des modes de guidage « avant » et de « *debriefing* » à chaud, et/ou à distance.

Si l'on positionne la « demande d'aide financière » dans le répertoire des situations des ASS interviewés on peut dire qu'elle est très centrale dans un domaine, un peu moins pour 3 domaines et périphérique voire absente pour le dernier domaine. En revanche, elle est mise à disposition de stagiaires en 2^{ème} année de formation pour 2/3 des tuteurs.

La « demande d'aide financière » est, pour les tuteurs, emblématique du sens du métier et donc confiée souvent au stagiaire parce qu'elle est considérée comme plus « simple à gérer » en début d'apprentissage pour une majorité d'entre eux. La métaphore de la « porte d'entrée » utilisée par plus de la moitié des professionnels et ce, transversalement à l'ensemble des domaines permet de comprendre les modalisations au niveau du discours « ce n'est pas que du financier » employées par les ASS les plus concernés, « c'est un outil, un moyen » où la question de la structure hiérarchique de l'activité est en question.

I « La demande d'aide financière » comme « porte d'entrée » potentielle dans la complexité des situations

Les ASS sont situés dans une « place » institutionnelle d'intermédiaire entre les besoins des usagers et la mise en œuvre de politiques sociales, qui a fait l'objet d'analyses en sociologie politique, des organisations et des professions. L'analyse, menée ici avec les ASS a permis d'identifier les principales « caractéristiques agissantes » et de repérer les tensions à l'œuvre sur plusieurs axes en jeu dans le « service à rendre » à l'utilisateur par rapport à l'objet « aide financière ».

Complexité au niveau du contenu : extensivité

Les professionnels se représentent cette situation sur deux plans métaphoriques par rapport aux usagers. Un plan horizontal et/ou vertical, il s'agit d'entrer dans la situation, « d'élargir », « d'ouvrir », ou il s'agit de plonger dans la situation, de « creuser », « gratter », l'aide financière serait la partie émergée de la situation. Trois paliers sont présents, ils indiquent la construction par les professionnels de « familles empiriques de situations » (Pastré, 2011, p.177) et leurs différentes conceptualisations de l'objet « aide financière ».

1) Une aide financière clôturée sur elle-même : de l'argent pour de l'argent » est certes un premier palier mais pas le plus représenté pour les professionnels, « c'est rarement du financier seul ». Situations où un apport d'argent peut être un élément de résolution, et qui requièrent une exploration et une problématisation sur le domaine financier surtout quand l'aide activable par le professionnel est « ciblée ».

2) Une aide financière « porte d'entrée », qui « révèle » une difficulté soit de gestion du budget soit une difficulté dans un registre de santé, et/ou d'insertion professionnelle, et/ou de travail, et/ou de difficultés familiales, relationnelles ou éducatives : ces situations nécessitent une exploration et une problématisation *in situ* qui peut concerner l'ensemble des domaines de la vie des personnes et l'aide financière n'est pas toujours une réponse et pas la seule surtout, car il peut être nécessaire de proposer aussi un accompagnement au budget (plusieurs formules possibles), un accompagnement social et éducatif et, en fonction de l'évolution de la situation cela peut aboutir à un dossier de surendettement.

3) Une aide financière « porte d'entrée » qui permet de déceler des problèmes personnels pour des personnes « vulnérables » quant à la gestion de l'argent, par elles-mêmes se mettant en danger, ou étant l'objet de malversations : « porte d'entrée » qui peut ouvrir sur des mesures de protection des majeurs via la justice.

La « porte » sous l'angle du rapport de places : une « requête » ou une proposition ?

Deux grands cadres interactifs (Vion, 1996) en tant que types ont été identifiés qui ne préjugent en rien de ce qui va s'actualiser ensuite entre les acteurs concernés.

1) L'utilisateur est rencontré à propos d'« une demande d'aide financière », DAF. C'est lui qui formule directement cette demande, ou un tiers a induit l'interaction. L'entrée par la DAF peut se « résoudre » par une action sur un registre autre que l'apport d'argent. La formulation de la « demande » peut être de l'ordre de la requête ou de la commande : quel que soit le registre, l'entrée en interaction convoque fortement et en réciprocité le professionnel sur les registres, institutionnel, identitaire et intersubjectif.

2) C'est le professionnel qui « propose » : la proposition d'aide financière, PAF. Dans ce cadre interactif, l'épisode aide financière est enchâssé dans une interaction plus large comme celle de l'accès à l'insertion sociale, l'accès à la santé, le maintien à domicile, l'accès au logement : il relève de l'initiative du professionnel après problématisation de la situation et diagnostic. En termes de structure hiérarchique de l'activité, l'aide financière peut représenter dans ce cas de figure une action dans le cadre d'une activité qui la subsume.

La complexité de cette situation relève de plusieurs caractéristiques intrinsèques : 1) son caractère d'imprévisibilité « une facture impayée » motif de l'entrée en interaction peut relever de l'un ou l'autre des paliers décrits, par exemple, 2) le nombre potentiel de variables à rechercher, à explorer en tant que telles et dans leurs interactions afin de leur donner « du sens-signification » et de pouvoir réaliser un « diagnostic », 3) son caractère dynamique, le diagnostic relève d'une co-activité avec l'utilisateur lui-même, permettant ensuite d'envisager, 4) la mobilisation des ressources qui, elles-mêmes, sont diverses. Le questionnement problématique est nécessaire en situation d'interaction avec l'utilisateur ce qui requiert de se situer, de disposer de ressources théoriques, procédurales, techniques mais aussi de « prendre du recul » par rapport à sa propre expérience, son rapport à l'argent. Car, ce qui la rend particulièrement complexe c'est que : 5) l'objet aide financière n'est pas seulement un « objet technique » (budget, barèmes, dossier, seuil) c'est un objet de vie pour la personne concernée et toute interaction à son propos convoque fortement les deux inter actants en termes de « face » Goffman (1973) de « rapports de place » et « d'identité en acte » Vinatier (2009), donc de valeurs et d'éthique professionnelle, 6) la notion de risque par rapport aux conséquences dommageables de l'intervention du professionnel (l'impuissance).

Les « caractéristiques agissantes » externes en termes de variabilité

Le contexte sociétal global influe sur le périmètre de la situation en termes de : 1) ressources potentielles à mobiliser dans l'environnement du fait de la réduction des budgets sociaux des départements, ou des budgets extra-légaux des régimes de protection sociale mais aussi de l'évolution des critères d'attribution des aides (subsidiarité) ; 2) valeurs et normes quant à l'objet même du travail guère valorisé dans les médias, les discours politiques (l'assistantat) ; 3) d'augmentation des situations de précarité et de pauvreté, et donc de fréquence et de répétition de ces situations dans l'activité globale de certains professionnels particulièrement exposés en front desk : « effet ciseau » entre le nombre croissant des situations de pauvreté-précarité et la baisse des moyens alloués pour y faire face.

Le contexte institutionnel d'appartenance du professionnel influe sur le périmètre de la situation quant à l'objet même de la tâche, les buts à atteindre et les prescriptions plus ou moins précises au niveau des missions (limites de l'hyperspécialisation). L'étape du diagnostic est déterminante, en soi, par rapport au positionnement vis-à-vis de l'utilisateur (légitimité à « considérer » la situation) et aux ressources potentielles à mobiliser, lesquelles diffèrent selon

les contextes, et font l'objet de définition de critères précis (barèmes ou non, commissions). L'aide financière revêt un caractère de complexité du fait de contraintes externes fortes qui peuvent limiter l'action, et de conflits potentiels entre normes sociétales et valeurs professionnelles.

L'ensemble de ces « caractéristiques » de la situation d'aide financière influent dans le rapport à « l'objet » et dans le rapport à l'utilisateur concerné. Il nous apparaît que l'on puisse considérer que « l'étude d'une aide financière » représente deux configurations (DAF et PAF) interactionnelles « sociales » au sens de Vinatier (2012), articulant des invariants opératoires de nature différente. Ces configurations condensent d'une certaine manière les tensions présentes dans l'exercice du métier en 2013 et sont porteuses du sens du métier, mais sous certaines conditions. « Car c'est du professionnel que va dépendre la dimension sociale » de cet acte versus dimension seulement « technique » qu'il contient.

II. Une situation porteuse d'apprentissage potentiel du « cœur de métier »

Le « cœur » du métier tel que défini par les professionnels est l'accueil, la rencontre, la relation à l'utilisateur, l'accompagnement. Les professionnels se représentent cette situation selon un plan métaphorique horizontal, qui s'intéresse alors plus à la dimension développementale, temporelle du point de vue des stagiaires comme leur permettant d'accéder au « cœur de métier ». L'étude d'une aide financière est porteuse d'un potentiel d'apprentissage différent selon les contextes et selon la redéfinition opérée par les professionnels dans le rapport à cette tâche ou entrent en jeu un certain nombre de variables (buts qu'ils se fixent, moyens d'action, conception de la place du financier dans le métier, valeurs, expérience).

Nous avons trouvé plusieurs manières « organisées » par les tuteurs pour y engager les débutants selon leurs contextes et les cadres interactifs DAF ou PAF. Un trait est commun, cependant ; tous les professionnels tuteurs sont soucieux que les stagiaires adoptent une approche globale, éthique et non pas technique, administrative par rapport à cette situation soit un registre de demande-réponse systématique.

Elle représente un support pour engager le stagiaire dans l'acquisition des règles du métier et la construction de son identité professionnelle. Support pertinent pour engager le travail sur le rapport à l'imprévu, sur l'écriture professionnelle et l'argumentation dans leurs dimensions techniques et éthiques, sur les limites de l'intervention professionnelle (légitimité de la demande et dilemmes posés par la réduction des ressources de l'environnement). Elle l'est, surtout, par rapport à ce qui apparaît être un nœud critique pour l'apprentissage en deuxième année de formation soit les dimensions d'accueil puis d'exploration et de problématisation *in situ* qu'elle requiert et pour la construction identitaire en tant qu'ASS.

La question de cette approche globale, éthique versus approche technique de l'étude d'une aide financière se pose à plusieurs niveaux tant dans la gestion du contenu que de la relation à l'utilisateur ; nous les représentons sur le tableau n°1 suivant, côte à côte mais ils sont dialectiquement liés. Les propositions en italiques sont des extraits de corpus qui traduisent certains invariants, tant situationnels que relationnels.

Gestion contenu	Gestion relation
Se représenter la situation /imprévu potentiel Notion de surface → profondeur <i>«Ne pas foncer tête baissée dans la demande»</i> ne pas en rester aux traits de surface	Se situer et accueillir l'utilisateur Se décentrer de représentations premières, ou d'une « commande » d'un tiers .
Inférer des informations à partir d'observables ou d'éléments de discours Disposer de connaissances théoriques, procédurales et techniques, d'outils méthodologiques d'observation, d'entretien Orienter la recherche d'informations si nécessaire Disposer de ressources pour cela	Rencontrer l'autre, là où il est en le respectant Savoir et pouvoir poser des questions (sans être dans un interrogatoire) en facilitant l'expression de l'autre Savoir ne pas en rester à la demande initialement formulée. Se sentir légitime à le faire. Oser entrer dans « l'intimité » de la vie des personnes même si la personne n'est pas « coopérative »
Problématiser <i>in situ</i> pour co construire un diagnostic social qui dépasse le stade de la mise en correspondance d'un budget avec un barème, dans une dimension spatiale prise en compte des variables « potentiellement » très nombreuses et attribution de significations à ces variables et une dimension temporelle (là maintenant et demain perspectives)	Se décaler du budget et entendre ce que la personne à en dire Prendre du recul, en situation Se décaler en situation si besoin <i>Savoir et pouvoir différer</i> Co-construire le diagnostic avec la personne et la suite
Formuler des hypothèses, réfléchir, analyser en situation pour faire des propositions ajustées à la situation en contexte	<i>Ne pas imposer son « bataillon de moyens», ne pas arriver avec une réponse toute prête dans l'interaction</i>
Dans une compréhension empathique de l'autre 1) signification pour elle d'être en difficultés financières, de devoir solliciter ou non sa famille ou autres réseaux et d'être dans ce « face à face » à ce propos 2) place et position du professionnel dans cette interaction 3) Elucidation de ses propres valeurs et normes : rapport à l'argent Elucidation de l'impact du contexte	ASS n'est pas seulement une « paire d'oreilles » = écoute mais la dimension relationnelle est située dans le cadre d'une interaction sociale Se connaître
Utiliser les artefacts que sont les dossiers, les imprimés, les grilles, soit les renseigner comme des « moyens »	Faciliter la dynamique interactionnelle « Garder » le cap de la relation et ne « pas s'enfermer dans la grille à remplir »

Tableau n°1 Objets potentiels d'apprentissage en termes d'accueil, d'exploration et de problématisation d'une situation d'aide financière dans une approche globale

C'est un enjeu que d'amener les débutants à se situer dans une approche éthique et pas seulement technique : 1) soucieux de répondre à ce qui peut être « la demande » de l'utilisateur, ou la demande de l'institution via le document à remplir, ils peuvent être tentés de « réduire » la situation pour « satisfaire » la personne ou l'institution, 2) l'adoption d'un questionnement qui permet de problématiser *in situ* avec l'utilisateur se révèle problématique pour eux: les obstacles les plus fréquents nommés par les tuteurs sont situés sur la dimension relationnelle subjective et intersubjective (peur des émotions suscitées pour l'utilisateur par l'exploration et l'exposition d'évènement ou pans de vie, peur d'être intrusif, difficulté relationnelle à saisir les perches dans l'entretien, crainte de faire mal) parfois en lien avec un enjeu identitaire (légitimité). Une minorité de professionnels aborde d'emblée la place des connaissances dans cette difficulté à problématiser, 3) Le dossier, l'imprimé à remplir, peut être conçu par les professionnels soit comme un levier, un support pour la relation, parce qu'il symbolise la dimension technique

souvent plus facilement anticipée par le débutant et apporte une contenance à celui-ci vis-à-vis de l'usager dans l'interaction. Soit, il peut représenter un obstacle parce qu'il peut « enfermer » le débutant et l'empêcher d'être attentionné aux perches que peut tendre l'usager. Sur la question des connaissances techniques, il y a écart entre les professionnels : certains sont soucieux que le stagiaire dispose de connaissances précises pour pouvoir se situer et être à l'aise dans la relation, d'autres se satisfont d'une connaissance globale et compte sur l'initiative en situation pour aller chercher les informations techniques souvent à disposition dans les services, enfin certains pensent qu'un minimum est nécessaire mais en rajoutant que trop de connaissances ou « entrer par les dispositifs » peut représenter un obstacle dans l'apprentissage.

Conclusion : pistes pour la conception de formation à titre prospectif

Mieux connaître les tensions présentes dans l'activité des professionnels et des débutants confrontés à cette situation d'aide financière est une étape intéressante pour la conception de formation pour les tuteurs et pour la conception de séquences de formation initiale au centre de formation en termes d'apprentissage et de développement.

Comment penser la continuité de l'expérience ?

Certains ASS se réfèrent à une approche technique de l'aide financière, de l'avis des tuteurs interrogés, du fait de stratégies de préservation face aux éléments de contexte (réactivité, fréquence de ce type de demandes, sentiment d'impuissance). Le dossier technique est alors étudié sans que l'exploration « large » ne soit activée bien que nécessaire selon les règles de métier. Si ce n'est pas dans cette optique que les tuteurs envisagent, eux, le travail avec les stagiaires, pour nous peut se poser la question « des risques de l'expérience précoce » (Mayen, 2007, p.88) si effectivement, des stagiaires peuvent être engagés dans ce type d'approche et y construisent leurs premiers schèmes. Ces derniers pouvant être « plus résistants » pour une adaptation à de nouvelles situations surtout si le niveau de performance atteint alors est jugé satisfaisant au regard des exigences du contexte, nous avons trace d'un exemple de cette nature. Point intéressant pour la formation en alternance qui concerne les terrains professionnels et le centre de formation pour penser les modalités d'analyse réflexive à partir des situations et l'expérience des stagiaires dans une continuité : continuité tout au long d'un stage mais aussi reliant l'ensemble de stages pour un même apprenant. Avec l'idée forte qu'il est nécessaire de prendre en compte les éléments de contexte et mieux connaître la variabilité des conditions externes pour comprendre l'activité d'un sujet, d'une part, et d'autre part, prendre en compte « l'impact des ressources en matière de catégorisation et de conceptualisation sur l'encodage des situations qui resteront mémorisées...des situations peuvent être mémorisées au niveau des traits de surface et faire ultérieurement l'objet d'une nouvelle interprétation » (Rogalski, Leplat, 2011, p.19). La continuité de l'expérience qui peut aussi se travailler en établissement de formation avec l'idée de conception d'outils pédagogiques à utiliser lors de séquences de formation : études de cas, mises en situations par des jeux de rôle qui permettraient en amont et en aval des stages du fait de la connaissance de ces configurations de situation d'introduire progressivement certaines dimensions (variables de la situation, ressources à mobiliser, actions à réaliser : exemple l'usage d'un imprimé ...). Autant de séquences susceptibles d'initier des « genèses instrumentales » en termes d'instrumentalisation et instrumentation comme proposées par (Rabardel, 1995).

Dès la mise à disposition de ce type de situations, qui nécessitent la mobilisation de savoirs techniques, procéduraux nous avons constaté que certains professionnels sont moins attachés à la maîtrise de ce type de savoirs qu'à la dimension subjective et intersubjective soit la qualité de la dimension relationnelle à établir avec l'utilisateur. Il apparaît à l'analyse que les déterminants contextuels permettent de comprendre la crainte d'une évolution vers un métier « plus administratif » jusqu'à, pour certains, une interrogation sur la mise en place de « plateforme de services » : plate-forme qui résoudrait « techniquement » la dimension financière » mais sans le bénéfice de la coaction humaine par la rencontre et l'accompagnement social qui peuvent pourtant comme le disent les professionnels ouvrir à d'autres « possibles ». On peut comprendre qu'ils focalisent, alors, leur attention de formateurs sur ce qu'ils nomment pour eux-mêmes leur « cœur de métier », la rencontre, l'accompagnement. Mais reste entière, selon nous, la question de l'équilibre à trouver entre cette dimension relationnelle et la dimension épistémique, à introduire en formation continue des tuteurs par la conception, par exemple, de « séquences d'analyse de pratique de tutorat » avec des outils de l'analyse de l'activité (conceptuels, mobilisation de séquences significatives de corpus de recherche analysés et proposition d'analyse de « traces d'activité »).

Annexes B : Analyse de l'activité de *debriefing*

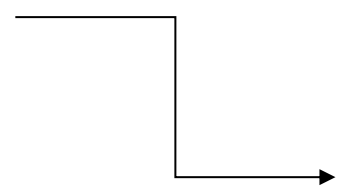
La présentation des annexes B correspond pour chaque entretien de tutorat-*debriefing* entre formateurs de terrain et stagiaires à deux niveaux d'analyse.

- Le premier sous forme de **tableau analytique** qui rend compte du croisement de l'analyse de la Didactique professionnelle (identification des buts, des thèmes, des règles d'action des principes et propositions tenues pour vrais et de l'Analyse linguistique interactionniste (identification des rapports de place et de positionnement des sujets à partir du repérage minutieux des actes de langage, occurrences, espaces de parole, etc.) Chaque tableau permet de suivre chronologiquement à partir de la structuration effectuée pour chaque entretien l'intrigue qui se construit relative au contenu de ce qui s'échange entre les FT et les stagiaires de deuxième année à propos des situations du travail relatives aux usagers et relative à la manière dont ces contenus se parlent. Ces tableaux permettent de suivre le déroulement de l'interaction sur la dimension relationnelle et sur la dimension de l'objet épisode par épisode, ils permettent de situer les moments critiques. Chaque épisode est caractérisé par l'ensemble des catégories d'analyse définies en fonction de nos questionnements. Le fléchage permet de considérer les liens pour chaque interlocuteur entre les épisodes, ou entre eux ;
- Le deuxième correspond à **l'analyse effectuée des entretiens de co-explicitation** avec les formateurs de terrain, *post-debriefing*. Nous distinguons à chaque fois la modalité concernée : groupe de pairs ou entretien chercheur et indiquons à partir des catégories d'analyse définies et présentées dans le chapitre « méthodologie » de l'analyse des données. Ces analyses permettent d'avoir accès à de plus larges extraits des échanges entre chercheur et pairs, et entre pairs.

B1. L'analyse du *debriefing* de OFT1-S

B1.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien de <i>debriefing</i> OFT1-S			
Intrigue /contenu et relationnelle			
Niveau intermédiaire		Niveau micro	
Épisodes Ouverture Fermeture Espace de parole	Thèmes	Contenu : formateur et stagiaire Buts résolution satisfaction	Position de parole et Positionnement du sujet Relation Occurrences
1 de 1 à 13 O : OFT1 et F : OFT1 315 mots au total 38 pour OFT1 277 pour S Volume de parole OFT1 12% S 88%	Ouverture Présentation de la situation (amont de l'entretien) il s'agit d'1 Aide financière CRAM Relation de Mr /travail Le loyer L'assurance habitation	OFT1 questionne et engage S dans l'analyse de la situation la sort du <u>mimétisme dans lequel elle se présente</u> Opposition je, tu pour OFT1 (4) On (9 reprises) pour S, et il ou le monsieur Ecoute acquiesce fait parler S et fait préciser face aux explications embrouillées de S fait préciser les éléments de connaissances législatives, il explicite sa conceptualisation de la situation	Marqueur linguistique ponctuateur d'ouverture pour OFT1 alors Fermeture ouais, ouais Axe vertical : Questionnement direct , fermé Engagement de S dans la présentation en 5 tu avais fait Pourquoi t'as fait la demande ? 7 Avait-il ? Acquiescement , écoute D'accord, ouais hum hum : 3, 9, 11,13, S, à chaque sollicitation par le tu réponds par un « on » où elle associe OFT1, elle ne parle pas à ce moment-là en son nom propre Axe vertical 3 intrusions de OFT1 dans le tour de parole en 5, 9, 11 Axe horizontal Le tutoiement est employé par les deux

<p>2 de 14 à 56 Séquence initiée par S Ouverture S Clôture S 644 mots au total 222 pour OFT1 422 pour S</p> <p>Volume de parole OFT1 34,4% S 65,5%</p>	<p>Le conflit d'interprétation entre OFT1 et S concernant l'attitude de Mr</p>	<p><u>1^{ère} alerte de S ? en 16 « on n'avait pas la même vision des choses »</u> OFT1 questionne et implique S dans la situation la sort du <u>mimétisme dans lequel elle se présente</u>. Décentration de sa position.</p> <p><u>En [26] le problème est posé « c'est un homme qui ne reprendra pas à travailler »</u> <u>Alerte de S en 42 FTA(S)</u> Expression du malaise de E beaucoup d'hésitations, de trébuchements dans le langage Des phrases qui se ne se terminent pas des hésitations des euh en cours de phrase (26, 37, 56</p> <p>La présentation de la situation est très embrouillée </p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture alors Marqueur de clôture Voilà Responsabilise S/compréhension 17 « on était sur un ressenti différent » S en 26 « tu me disais, c'est un homme qui ne reprendra pas à travailler » OFT1 en 27 « qui va avoir du mal à retravailler ouais » Puis encore S en 34 « pour éviter d'avoir à reprendre le travail » OFT1 en 35 et 37 « éviter d'avoir ouais mais ce que j'essayais de dire à ce monsieur c'est que ces demandes ne pouvaient pas être chroniques »</p> <p>Axe vertical : 4 intrusions de OFT1 dans le tour de parole et 2 du côté d e S Le volume de parole + est pour S Questionnement direct, OFT1ermé Pourquoi ? ,43 Acquiescement, écoute D'accord, ouais hum 23,29, 35, 49, 2 alertes de S en 16 et42 un auto FTA en 42 Et en 54 je passe du coq à l'âne ? Tous les marqueurs linguistiques de relation utilisés par S « donc puisque alors suite à » Sont en contradiction avec le contenu de son discours qui en fait ne permet pas de suivre sa démonstration</p>
--	--	---	---


<p>3 de 57 à 92 Ouverture OFT1 Clôture S 471 mots au total 92 pour 00FT1T1 379 pour S Volume de parole OFT1 19,5% S 80,5%</p>	<p>Puis de l'entretien difficile Exposé des faits dans le cadre de l'entretien vécu par S</p>	<p>E exprime sa difficulté à « comprendre la situation de Mr » en 78, 90, 92 elle a à l'esprit en (62) que c'était quelqu'un qui ne voulait pas reprendre le travail » OFT1 facilite l'expression de S et fait préciser chaque élément prélevé par S de la situation de Mr Beaucoup d'hésitations de trébuchements dans les phrases (62, 72, 88) pour S Elle ne répond pas aux questions précises posées Elle indique son malaise en 72 « j'ai reçu ce monsieur on a OFT1ait le point et il me demandait une aide OFT1inancière... » or, il venait d'en avoir une !</p>	<p>Marqueur d'ouverture Là, d'ordre temporel OFT1 essaie de mettre de l'ordre dans la succession des rendez-vous... Marqueur de fermeture euh et suspension Acquiescement, écoute D'accord, ouais hum 59, 61, 63, 69, 87, 89,91 Interpellation directe de OFT1 vers S là tu l'as ? Axe vertical 3 intrusions dans le tour de parole Règle d'action et PTV en 65, 69, 71 Pas de préjugés pour autant le pour autant indique une opposition sensible de la part de 00FT1T1 aux propos de S sur l'utilisateur en 62 « la demande de Mr est recevable ; rester accessible {69} aux demandes de l'utilisateur Accessible ne voulant pas dire répondre oui !</p>
<p>4 de 93 à 137 Ouverture OFT1 Clôture S 919 mots au total 208 pour OFT1 711 pour S Volume parole OFT1 22,6% S 73,4%</p>	<p>Le contrat avec l'utilisateur L'évaluation Les indemnités journalières</p>	<p>OFT1 rappelle la règle d'action : l'entretien doit être finalisé par l'adéquation au contrat entre la personne et l'ASS <u>Moment de conceptualisation.</u> OFT1 cherche à amener S à la compréhension de la situation sur un registre procédural (évaluation, contrat, assurance...) OFT1 engage S dans la réflexion sur la situation Soutient S par rapport aux FTA(S) qu'elle s'inflige en : 92, 98, 102, 104, 114, 116, 133 auto FTA(S)</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture Pourtant qui indique le lien avec l'épisode précédent et indique une restriction par rapport à la fin de l'épisode où S dit « c'était flou et j'ai du mal à comprendre » Marqueur de fermeture « c'est vrai que » et suspension Axe vertical 8 intrusions de OFT1 dans le tour de parole et 3 pour S Questionnement direct Qu'est-ce que tu ? 95 Il avait un prêt en cours ? 109 Pourquoi 127 ?</p>

	<p>Moment critique en 101 102</p>	<p>Adoucit, encourage 105 « tu comprenais pas bien » 136 « oui, oui » S exprime son malaise situé sur le registre de l'incompréhension 2 alertes sur ce registre en 92 et 98 et sur un registre plus émotionnel en 102 « perdue », en 104 « pommée », en 116 « et me noyer plus encore » 120 on en n'a pas du tout parlé, 133 j'ai été complètement perdue <u>7 alertes de S</u> La conceptualisation de la situation est difficile à S si OFT1 ramène la nécessité de comprendre pour pouvoir se situer 105 « tu comprenais pas bien » S en 108 <u>début de prise de conscience</u> OFT1 revient aux termes du contrat 119 l'assurance et cherche à vérifier si S a intégré une autre règle d'action « on doit l'avoir ce déclic... 131...cette connaissance on doit en rendre compte à l'utilisateur » 129 « c'est hyper important » Il valide la proposition de S en 129 puis en 132 « d'accord »</p>	<p>Procédé d'explication de OFT1 en 93, 95, 97, 99 Explicitation de sa part, assertion : pourtant, tu vois donc <u>101 « donc du coup tu vois c'est simple »</u> Adoucit /FTA(S) de E en 105 « tu comprenais pas bien » Acquiescement, écoute : d'accord, bah oui, hum hum voilà : 97,111, 113, 115, 117, 121, 129, 132, 136 Principe et règles d'action professionnelle en 129 et 131 « informer les usagers /conséquences de leurs actes et décisions » S <u>exprime beaucoup d'obstacles à la compréhension</u> : hésitations dans le langage, <u>oppositions dans le discours</u> « oui oui non non « oui mais » : 106, 126, 131,133 En 106 « des fois je comprenais des OFT1ois pas » 126 ah non non, non je crois que si si si S reste en 104 à un niveau <u>évènementiel</u> (accent de Mr) et elle ne peut pas décoller de la situation elle est encore dans l'histoire et pas dans l'analyse. <u>Elle ne peut pas développer une pensée construite</u> (104, 106, 108,118, « Maintenant que tu me OFT1ais la remarque » mais conclut en 114 « je n'ai toujours pas compris »</p>
--	--	--	--

			<p>La fin de l'épisode est marquée par des rires de OFT1 face à l'expression des difficultés de compréhension du calcul des IJ !</p> <p>Mais S revient avec sa non compréhension et s'inflige de nouveau des FTA(S) 133</p> <p>OFT1 va alors initier une nouvelle séquence sur l'explicitation de l'obstacle rencontré par S</p> <p>137 alors c'est pas évident</p>
<p>5 de 138 à 250</p> <p>Ouverture OFT1 Clôture S</p> <p>2197 mots au total</p> <p>470 pour OFT1 1727 pour S</p> <p>Volume de parole OFT1 21% S 79%</p>	<p>La résolution de la situation de MR Examen minutieux de la situation.</p> <p>Exploration des possibles de la situation</p> <p>Le procédural de la situation : Les indemnités journalières</p> <p>L'accident du travail et la procédure</p>	<p>OFT1 émet des hypothèses de compréhension par rapport à l'attitude de Mr pour faciliter la compréhension de S en réponse à l'épisode précédent</p> <p>Il essaie de la dé-extirper de la situation elle répond en indiquant qu'elle a cherché du côté du modèle de OFT1 (en 139, 141, 143). OFT1 essaie alors de généraliser en 154 et s'engage avec elle sur le plan interpersonnel « on » en 154, il explore les possibles de cette situation</p> <p>Il fait réfléchir et se met lui-même en réflexion à voix haute 230, 232</p> <p>S introduit sa <u>difficulté à la fois sur le registre de la résolution de la situation et sur celui de la gestion de la relation.</u> S fait part de ses erreurs et difficultés « se tromper, conneries, autre erreur</p> <p>9 alertes du côté de S, FTA(S) qu'elle s'inflige à elle-même 151, 153, 181, 183, 193, « j'ai dit une connerie », 205, 211 « j'ai encore fait aussi une autre erreur », 217 « sauf que moi je ne savais pas » en 229</p>	<p>Marqueur d'ouverture Alors qu'est-ce que tu as fait pour comprendre : recherche de compréhension pour OFT1</p> <p>Marqueur de fermeture « donc c'est pour ça que »</p> <p>Questionnement de OFT1 en ouverture de séquence en [138] alors qu'est-ce que tu as fait pour comprendre ?</p> <p>Ecoute et acquiescement hum, hum, bah oui ,ouais effectivement: 140, 142, 144, 152, 154, 164,166, 172, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 190,192, 202, 204,206, 212, 214, 218, 226, 228,230, 236, 240, 244, 248</p> <p>Axe vertical : 5 intrusions de OFT1 dans le tour de parole et 5 de la part de S</p> <p>Axe P/D Proximité sensible 1) Car S n'hésite pas à interpeller d'une certaine manière OFT1, en 141 « j'arrivais pas à comprendre comment t'avait fait ton calcul</p>

		<p>« ...sachant que j'me trompais en plus là-dessus » Ou des FTA(S) adressés à MR en 141 « il vient m'embrouiller » en 143 « en fait, il vient m'embrouiller encore là-dessus » « 181 j'avais pas le temps de finir mon idée qu'il avait déjà ça en tête » Elle cherche à se rassurer /OFT1 Elle fait part de son énervement en 145 Apparaît massivement la difficulté de S à gérer la relation 151, 153, 181,</p> <p>Les oppositions sont situées ici pour S moi je tente, j'essaie je cherche et lui il, m'embrouille, il me parle tout du long (179, 181) En 205 autre forme de dépréciation d'elle-même « ils sauront mieux le renseigner que moi de toute façon » après avoir dit pourtant que c'était une connerie d'avoir adressé la personne à cet interlocuteur En 219 « c'est vrai qu'là ça a contribué à m'agacer encore plus qu'il m'dise » Le registre des affects apparaît pour S</p>	<p>2) En 145 elle nomme aussi son énervement en situation 3) le vocabulaire familier employé (connerie, l'usager est resté ahuri) Positionnement de S en je à la fois par rapport à ce qu'elle a fait mais aussi quand il s'agit de commenter ses choix, ses difficultés, et s'auto déprécier j'ai fait, j'ai appelé, j'ai eu du mal à tenir le fil, je me suis sentie complètement noyée</p> <p>En 201 elle commence à verbaliser en riant quand elle le dit qu'elle a conscience d'avoir cherché n'importe quoi pour se sortir de l'impasse</p> <p>OFT1 soutient et doit compenser au niveau de la gestion de la relation interpersonnelle il a une attitude de soutien, de renforcement de la parole voire encourage et complimente 154, 168, 170, 194 « t'as confondu », 196, 204, 206, 208 158 « ça tu peux le faire une fois rarement deux » en 160 « tu t'es même renseignée auprès de la sécu » en 168 « c'est pas inutile »</p>
<p>6 de 251 à 360 ouverture OFT1, clôture S</p> <p>1864 mots au total 842 pour OFT</p>	<p>Recherche de compréhension sur Mr Maghrébin. <u>Exploration des intentions et de l'attitude de l'usager.</u> <u>Quelle est sa demande ?</u></p>	<p>OFT1 implique S dans sa réflexion en 255 « ça ne t'étonne pas ? puis il propose une autre conceptualisation de la situation de 257 à 267 en affirmant son analyse de la situation. Nombreuses assertions de sa part Il va chercher S dans l'explicitation de ce qu'elle a compris</p>	<p>Questionnement engagé par OFT1 c'est un Mr maghrébin ? 251 Marqueur de fermeture ouais. Ça ne t'étonne pas ? en 255 ça t'a pas étonné ? PTV pour OFT1 257 en général ce sont les femmes maghrébines qui viennent demander,</p>

<p>1022 pour S volume de parole OFT1 45,2% S 54,8% avec des sous séquences de 251 à 274</p>	<p>Situation atypique : demande aide financière par Mr Notion de demande pour E en 268, 274 questionnée par OFT1 en 275 puis en 287 C'est un assisté S en 292 « le fait de solliciter des aides comme ça ... une façon d'avoir de l'argent un peu facile quoi » Moments critiques de désaccord entre OFT1 et S De 263 à 275 formulé par OFT1 ça veut dire quoi puis réitéré en 287 je comprends pas ce que tu veux dire par là</p>	<p>En 288 elle est toujours dans « j'ai <u>l'impression qu'il ne veut plus reprendre son travail</u> » puis Il va amener E à prendre conscience que Mr X ne cherche peut être pas à « proOFT1iter du système » 303, « qu'il n'esquive pas la situation de travail » 329 » il se sent peut être coupable de la baisse de revenus » 299</p> <p>S manifeste 3 alertes en 306 et 314 et 354 S essaie d'entrôler OFT1 en 340 « alors la dernière fois ça t'avait aussi un peu agacé » et OFT1 continue à l'impliquer elle « c'est différent » en 343 En 354 « donc moi ça m'a encore plus désabusée parce qu'il m'a reparlé de ça et je m'y attendais pas » Affect de nouveau</p> <p>En [358] S est encore avec » des petits éléments comme ça qui ont contribué à m'agacer ...parce que j'avais de plus en plus à l'esprit, cette idée que cet homme ne voulait pas reprendre le travail »</p> <p>Et cela amène OFT1 à initier la séquence suivante</p>	<p>c'est fondé (259 les hommes ne viennent pas demander de l'argent au service social</p> <p>Axe vertical 2 intrusions dans tour de parole pour OFT1 et 1 pour S Interpellation directe de OFT1 vers S en 255 ça t'étonne pas, 275 ça veut dire quoi ?, 285 je te demandais ce que ça veut dire en 287 je ne comprends pas ce que tu veux dire par là (la notion de demande) en 275 ça veut dire quoi ?</p> <p>en 285 je te demandais qu'est-ce que ça veut dire il est dans la demande ? d'ailleurs pourquoi on l'a perçu, en 307</p> <p>Ecoute acquiescement hum d'accord, oui, 273, 279, 281, 289, 291, 293, 323, 339, 341, 353, 355, 357, E ne comprends pas 268 « ah ouais, non mais » ce que je retrancherais « elle ne s'engage pas dans une prise de distance réflexive, elle reste au niveau de la situation vécue elle n'est pas encore dé-extirpée c'est très difficile pour S d'exprimer que pour elle Mr X est un « profiteur » ce n'est pas avouable de 268 à 288 elle est dans la justification</p> <p>En 306, S exprime le nœud de son malaise sous le mode de l'aveu « c'est vrai que je n'arrive plus à être neutre » je, j'essaie de prendre du recul mais moi, l'ayant vu j'ai du</p>
<p>275 à 306</p> <p>306 à 360</p>	<p>La Neutralité de E en question en 306 et nouvelle expression de son malaise</p> <p>Puis de 292 à 305 il ne cherche pas à profiter obligatoirement d'une aide « facile »</p>		

<p>Episode critique qui va amener en 377 au basculement de l'entretien</p>	<p>OFT1 et E n'ont pas du tout la même représentation de la situation de M et il y a incompréhension</p>		<p>mal à m'dire qu'il culpabilise de ne pas travailler (elle réfute la proposition de OFT1 faite en 299) puisque on a l'impression qu'il ne veut plus reprendre son travail » Ce point sera repris à l'épisode 8</p>
<p>7 de 361 à 376 Très courte séquence ! O par OFT1 fermeture par S 230 mots au total 180 pour OFT1 50 pour S Volume de parole 78,3% OFT1 21,7% S</p>	<p>Le positionnement institutionnel Rappel du cadre /aide financière Et de l'importance de l'information aux usagers <u>Épisode de transition ?</u> Les buts ne sont pas les mêmes encore Très clairement OFT1 reprend la main de l'entretien (voir volume de parole)</p>	<p>OFT1 affirme avec beaucoup d'assertions le fait que d'abord le <u>cadre qui peut permettre un positionnement clair face à l'utilisateur</u> Règles d'action professionnelle E semble acquiescer les hum, hum en témoignent</p>	<p>Questionnement direct en ouverture Alors c'est quoi ? Marqueur de fermeture hum, hum Axe vertical : volume de parole pour OFT1 Puis démonstration explicative de OFT1 Parce que Une aide c'est toujours PTV de métier363 Donc, notre devoir c'est règle d'action 365, 369 Car Parce que on lui redonne une marge de manœuvre 369 A lui de 371 responsabilités de la personne Car nous on est limité 73 Donc on a déjà le positionnement institutionnel Dans cette démonstration OFT1 utilise des déictiques « on, nous » qui marquent son rattachement sa position dans le métier et l'institution Savoirs d'expérience de OFT1 « on n'est donc pas dans l'inter personnel, il y a déjà le cadre qui permet de mettre des limites à notre intervention »</p>

<p>8 de 377 à 491 O par OFT1 et Clôture par OFT1 2447 mots au total 1166 pour OFT1 1281 pour S</p> <p>Volume de parole OFT1 48% S 52% Avec des sous séquences De 377 à 398 Difficile de cadrer l'entretien</p>	<p>La gestion de la relation professionnelle dans l'entretien OFT1 amène S à travailler sur sa posture <u>La posture de S et la prise en compte de ses difficultés deviennent l'objet de la discussion</u> Il y a toi Elle élabore différemment ce qu'elle a éprouvé en situation Sa difficulté devient l'objet de l'entretien</p> <p>Il y a toi et l'utilisateur</p>	<p>OFT1 facilite l'expression du ressenti de S « comment tu peux » « comment tu te vois » S ramène dans un premier temps à la gestion technique de l'entretien, notion de cadre de structure 380 mais aussi de sa gêne personnelle « énervée »</p> <p>S se juge en permanence plusieurs auto FTA(S) dans cette séquence 380, 394 ? « je me suis sentie complètement débordée, dépassée sur cet entretien », 398 ? « j'étais submergée », 404 OFT1 est amené à compenser pour ne pas tomber dans le jugement de la personne et ramène à la situation de relation. <u>Il cherche à la faire sortir de son sentiment d'incompétence</u> En 389 OFT1 « et pour autant on s'fait embarquer même le meilleur des professionnels « (donc ce n'est pas qu'une histoire de connaissances ou d'expérience) S n'adhère pas totalement aux propositions de OFT1 beaucoup d'oppositions dans son discours » oui, oui, mais oui « 396 c'est comme si encore là elle ne peut pas dire vraiment ce qui fait problème pour elle donc elle évoque la question de l'accent OFT1 banalise cette proposition en 397 d'accord bon, ça <u>En 398 elle tente de formuler c'est un ensemble il y a moi et il y a ses papiers</u></p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture Alors Marqueur de fermeture ouais Axe vertical % proche de moitié/moitié Pas d'intrusion dans les tours de parole</p> <p>Questionnement direct Alors il y a ta posture personnelle dans l'entretien...c'est là où ça te questionne ? 377 Comment tu te vois, quelle a été ta posture ? 379, avec du recul comment tu te vois ? Au départ elle ne comprend pas, silence, quelques hésitations dans le langage puis elle s'exprime en je S j'ai pas été structurante 380, j'ai pas su cadrer l'entretien je me suis sentie, j'étais un peu énervée 382, je me suis rendue compte que je l'ai trouvé déstructuré 384 j'ai eu du mal à le canaliser394</p> <p>OFT1 <u>déploie une stratégie relationnelle pour compenser les FTA(S) de E</u> Il <u>adoucit</u> En 385 <u>notion de difficultés à cadrer</u> l'entretien, il s'enrôle « pour autant, (sa manière à lui d'indiquer une restriction par rapport à la proposition de S) ça arrive au meilleur des professionnels »389 Et propose à S un moyen de se situer dans l'entretien 395 (règle d'action professionnelle)</p>
---	--	---	---

<p>De 399 à 412 Mise en relation de la difficulté de cadrage et l'énervement</p>	<p>Moment de discussion Passage critique de l'entretien entre 413 et 435 Dans ces cas là Moment de discussion entre 417 et 428 autour de la situation d'agacement OFT1 exprime son désaccord directement en 419, 421, 423 Toi ou moi OFT1 ramène les valeurs professionnelles et les principes d'action qui en découlent</p>	<p>S revient aux évènements de l'entretien, elle le revit en citant même des dialogues de 408, 410. Et <u>exprime les affects éprouvés en situation</u> FTA(S) à l'encontre de Mr « il se fout de moi » Elle rejoue la scène en 412 « je m'suis dit H calme toi » OFT1 amène S à réfléchir aux moyens et principes d'action qui permettent de se sortir de ces situations. <u>il généralise « usage » du on</u></p> <p>S commence à réfléchir 442, 446, 452. Le changement <u>de temps usité le passage à l'imparfait l'indique elle fait</u></p>	<p>OFT1 se rend compte ? que ce n'est pas au niveau des moyens d'action que S est le plus gênée et focalise sur elle et son ressenti Il va l'aider à formuler la ou les sources de son agacement : Est-ce que c'est tes difficultés à cadrer qui sont sources de ton agacement ? [399] Et en [401] « et du coup dans la relation à l'usager ? » En 404 auto FTA(S) de S « il y a un moment là aussi c'est de ma faute » Moment critique pour S sur le plan de sa face</p> <p>Rires apparaissent dans l'entretien 408, 409, 410 412 ils traduisent la complicité qu'il y a à ce moment-là, de même que le langage OFT1 familier utilisé alors par OFT1 en 413 « nous on est en train de se dire je merde complètement » OFT1 questionne de manière ouverte Qu'est-ce qu'on peut faire ? 413 Quand il se rend compte que S ne peut pas élaborer la question pour elle-même en 419 et 421 puis 423 il lui indique très clairement qu'elle ne comprend pas ce qu'il dit « non, non je ne dis pas, non c'est pas le sens de ma question, c'est pas le sens de ma question c'est pas je lui en veux, je lui en veux pas , pas du tout » il s'enrôle en 425 quand tu sens...ça peut m'arriver aussi » pour affirmer son opposition Est-ce qu'on est en capacité ... 417</p>
--	--	---	--

<p>De 413 à 491 Recherche des principes et règles d'action pour gérer la relation inter personnelle</p>	<p>427 PTV faut avoir l'honnêteté de dire, j'ai besoin de ...</p> <p>PTV 427, 441 Notion de prise de recul, distance</p> <p>Accord de S en 442</p> <p>Moment de prise de conscience pour S entre 464 et 471</p>	<p>référence à d'autres expériences déjà vécues par elle</p> <p>[464 « j'ai pas réussi à me positionner</p> <p>Elle essaie de comprendre ce qui a joué de particulier OFT1 tente de faire réfléchir S sur la notion de contractualisation</p> <p>S adhère à peine elle se défend encore 476 « il aurait OFT1 allu d'abord que je sois claire sur l'entretien d'avant »</p> <p>En 480 « l'argumentaire, le l'ai fait sans lui »</p> <p>OFT1 produit une première évaluation S sur ce qui s'est passé en 487 « non simplement, tu t'es laissée dépassée par le fait que ... » avec un adoucisseur avec l'adverbe</p>	<p>Qu'est ce qui nous en empêche ? 431 Savoirs d'action de OFT1 et démonstration de sa part argumentation plusieurs assertions J'ai besoin d'infos pour comprendre Je vous propose d'interrompre 429 Il marche donc il peut 431 C'est une façon professionnelle 433 De toute façon si on 435 Tu ne t'en sortiras pas 437 Il faut te décaler 439 principes d'action et « se décaler en présence de l'utilisateur, c'est pas si simple que cela » 441 Principe Tenu Vrai <u>même procédé que déjà utilisé en épisode 7</u> c'est le recours ça des déictiques qui le positionne en « 427 5 fois je » puis le nous « il peut venir nous voir » OFT1 l'écoute de nouveau quand elle se met en réflexion ah oui, d'accord 443, 445, 447, 449, 451,</p> <p>Beaucoup d'assertions de la part de OFT1 En 473, 475, 479, 481, 483, 485 il conforte S dans sa pratique « tu l'as fait. on le retrouve dans l'argumentaire écrit tu l'as fait » en 479 Règle d'action en 473 et démarche procédurale En 483 idem « l'histoire du loyer tu ne l'as aps inventé tu t'étais mis d'accord avec ce monsieur » renforce S</p>
---	---	---	--

	<p>La pratique professionnelle, le procédural, le contrat, l'argumentation de l'aide</p> <p>Moment de discussion entre OFT1 et S entre 478 et 485</p>	<p>S semble acquiescer en 490 mais en fait pas d'accord entre eux et c'est elle qui va initier la séquence suivante !!!</p>	<p>En 481 quand il la contredit, adoucisseur : il s'engage immédiatement « non, non on a cherché avec lui et ça je m'en souviens, ça tu l'as bien, t'as pas été cherchée, tu l'as pas inventé »</p> <p>Evaluation de OFT1/S avec adoucisseur en 487 Non, simplement tu t'es laissée dépassée.... Puis en 489 parce que il y avait les papiers les machins</p>
<p>9 De 492 à 520 Ouverture S clôture S 870 mots au total 88 pour OFT1 782 pour S Volume de parole OFT1 10,1% et 89,9% pour S Séquence courte</p>	<p>Episode ouvert par S Sur une opposition « et puis non. » Mr préfère être en intérim que en CDI quoi 494 Il travaille quand il veut 496 Donc moi 498 Oui mais bon ça m'a gênée 500</p> <p>502 ça le décrédibilise le RMI 508 « il se planque derrière son médecin » En 504 E exprime de façon plus claire le motif de sa gêne Peut-être que sa motivation, c'est pas le travail, et qu'à côté c'est</p>	<p>S exprime ce qui l'a choquée, les motifs de son malaise en situation et encore au moment de l'entretien pédagogique?</p> <p>« Il choisit ses missions 497 Il peut faire une pause, » 499 « c'est un choix de vie » 499 Les oppositions entre OFT1 et s entre 494 et 499 S il préfère être en intérim qu'en CDI, il travaille quand il veut OFT1 il choisit ses missions si tant est qu'on lui en propose, et oui c'est un choix de vie</p> <p>Pour S peut être qu'il ne veut plus travailler et profiter de l'argent de l'aide financière de la collectivité en 504</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « Et puis non ! » marqueur à la fois sur un registre temporel et puis aussi d'addition, cad S ici vient rajouter un élément par rapport à son trouble Marqueur de fermeture donc euh...c'est vrai Axe vertical pas d'intrusions dans les tours de parole Volume parole +++ pour S</p> <p>S présente confusément C'était à la fin, ça c'était au début 492, 494 Revient de nouveau aux dialogues réels</p> <p>OFT1 tente dans un premier temps d'apporter des nuances aux propos de S en 497, 499</p>

	<p>de pouvoir avoir des aides de la collectivité RQTH en 510, 512, 516</p> <p><u>Moment critique de l'entretien de 512 à 549</u></p>		<p>Laisse s'exprimer S en acquiesçant par des hum, hum, 493, 495, 501, 503, 505, 507, 509, 511, 517.</p> <p>Elle peut exprimer ce qui au niveau cognitif, et affectif (au sens affect) l'a parasitée dans l'entretien vécu.</p> <p>Elle a <u>des propos jugeant</u>, ça le décrédibilise à mes yeux 502, il se planque derrière son médecin en 508</p>
<p>10 De 521 à 722 Ouverture OFT1 clôture S 3238 mots au total 1422 pour OFT1 1816 pour S Volume de parole OFT1 44% et 56% pour S</p> <p>Très longue séquence !!!</p> <p>OFT1 se rend compte que S ne comprend toujours pas la situation de X dans son discours il passe de tu comprenais pas à tu ne comprends</p>	<p>OFT1 Travaille sur la posture de S / ses valeurs déconstruit les représentations de S Par rapport à la situation de mr Rapport au travail et intérim RMi RQTH Et Par rapport à l'évaluation négative qu'elle a d'elle même Les 2 sont mêlées</p>	<p>A partir de 521 OFT1 <u>reprend la main de l'entretien</u> et déconstruit élément par élément la représentation de S en l'impliquant 525 Et toi, pour toi L'intérim : 523, 525, 527, 531, 533 « C'est un choix professionnel »</p> <p>Conflit des valeurs</p> <p>Puis <u>comme S est déstabilisée</u> 536 « mais euh, mais »</p> <p>540 ouais, ouais je sais que bon ...mais</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture Alors il y a Marqueur de OFT1ermeture je pense que peut-être que c'est ça Axe vertical 3 intrusions de OFT1 dans les tours de parole (dont 2 pour renforcer S) Volume de parole équilibré entre les deux Il évalue S « tu comprends pas ce que ça veut dire » en 525 avec un adoucisseur tout de suite « enfin pour toi ça paraît OFT1ou alors qu'il a un CDI de préférer l'intérim » puis va interroger Qu'est ce qui t'empêchait de ? 527 Affirme ensuite son évaluation qui est à l'opposé de celle de S» qd il était en intérim il ne faisait pas d'aide financière » Il gérait, donc ta représentation tombe ! Puis assertions finales 537 parce <u>qu'il y a vraiment des gens</u> qui OFT1ont ce choix 539 <u>surtout</u> dans le BTP</p>

	<p><u>La RQTH</u> Discussion sur l'opportunité de l'avoir introduit auprès de Mr. Et Mr X, le retour</p> <p>On pourrait penser que l'entretien s'arrête là et non c'est OFT1 qui</p>	<p>550 silence Bascule vers le sous épisode suivant qui concerne l'évaluation négative qu'a S d'elle même PTV pour OFT1</p> <p>Produit une évaluation sur S Expression de S sur son idéal de métier 556 et 558 « On est là pour être dans l'écoute » « On n'a pas à brider non plus »</p> <p>Règles d'action professionnelle pour OFT1 et PTV donner l'info pour que les gens choisissent en connaissance de cause Deuxième fois qu'il le formule Ramène aussi la communauté professionnelle 577 ; nous on voit tellement de gens qui galèrent</p> <p>PTV pour autant, on a pas à juger les gens 581 et règle d'action On n'a pas à juger Qui est une forme d'évaluation polie sur S</p> <p>S commence à parler en « je » par rapport à la situation et peut regarder différemment ce</p>	<p>OFT1 adoucit l'évaluation et s'enrôle de nouveau En 545 » je l'ai senti aussi » généralise 547 « on a le droit » en situation d'être mu par les affects, les émotions mais règle d'action il faut les analyser après coup</p> <p>551 après tu dis c'est moi qui est fait une erreur 553 et moi je dis tu as eu des difficultés à cadrer l'entretien, c'est différent OFT1 écoute un peu moins longtemps (2 échanges) et affirme son point de vue Plusieurs assertions 559 « sauf que, on y a déjà répondu », 561 « a partir du moment, il te parle plus » 563 « il aura pas besoin », 565 « il sait que c'est pas à toi », 567 « tu lui as déjà donné » « donc du coup il passe à autre chose » Le rmi il a besoin de savoir 575, 577 Car il peut faire le choix aussi L'usage des déictiques comme précédemment, les « je, nous, on » ramènent le groupe professionnel 577</p> <p>S reconnaît en 600 Ouais, ouais, je suis tellement tombée, il m'a achevé !</p> <p>OFT1 soutient, encourage Je comprends 601 Ça m'paraît logique 603</p>
--	---	---	--

	<p>introduit une nouvelle séquence</p> <p>Le jugement de valeur Après coup ? Il est toujours là !</p>	<p>qu'elle a OFT1ait et surtout comment elle pourra s'y prendre</p> <p>OFT1 laisse l'élaboration se faire et encourage l'explicitation Il reste quand même pour S en 622 un « zeste » de jugement OFT1 est dans un moment de tutelle et d'étayage il permet à S de conceptualiser son expérience Il généralise la situation « comment on fait avec ça » tout en l'impliquant dans la réflexion ce qui est moins menaçant pour S ? S peut alors exprimer qu'elle est consciente de son jugement Elle pense pouvoir être + neutre Il introduit une référence théorique</p> <p>On travaille avec des affects, faut en être conscient Proposition et principe tenu pour vrai</p>	<p>S se met à raisonner par elle-même et fait des allers-retours dans cette sous séquence entre ce qu'elle aurait pu et dû faire (le passé : 604, 612, 614, et ce qu'elle peut envisager s'il revient, le futur, 622, 624, 626. Ouais, hum oui, 617, 619, 621, 625, 627</p> <p>S « lui dire que le CG n'est pas là pour arrondir ses fins de mois »</p> <p>Questionne directement en impliquant S de + en + c'est lui qui nomme le problème. Et après coup alors ? 629 T'es toujours là-dedans ? 633 T'es toujours avec un ressenti qui est ...pas loin du jugement de valeur ? 637 Il adoucit toujours Le FTA Il ne veut pas la laisser seule avec le Pb et introduit un questionnement ouvert Alors comment on fait ? 641 De nouveau questionnement direct à l'occasion d'une intrusion dans le tour de parole (un des 3 seulement de ce grand épisode) Que penses-tu ? la notion de concept 655 de neutralité bienveillante S peut faire des liens avec des cours 658 ça existe la neutralité ? 661 Rires présents 646 déjà puis 656, 663, 664</p>
--	---	---	---

	<p>Comment on peut travailler alors</p> <p>La neutralité en TS ? La théorie</p> <p>La relation professionnelle les compétences à acquérir et la réflexivité pour OFT1 Les affects prendre conscience</p> <p>Les valeurs</p> <p>La conception du métier arrive</p> <p>En 722 et 723 ils sont relativement d'accord Mais OFT1 va introduire une nouvelle séquence sur la conception du métier et de la formation</p>	<p>Accord de S en 708 « c'est un point à travailler » l'épisode pourrait se conclure là mais c'est OFT1 qui relance</p> <p>Il amène S à réfléchir plus globalement, il élargit par rapport à la situation de MX S commence à réfléchir aux finalités du métier et exprime le conflit de valeurs qu'elle a éprouvé</p> <p>On nous dit qu'on aide des gens qui sont des assistés Alors qu'il y en a qui galèrent alors qu'ils veulent s'en sortir Donc pour S, faut pas se tromper et aider quelqu'un qui serait dans l'assistantat comme Mr !</p>	<p>7 échanges de type écoute acquiescements hum, oui, et de nouveau des rires (de complicité) Des assertions de OFT1 675, 677 PTV en 675, 677 pour OFT1 679 on serait des automates ! Assertions de OFT1 en 685, 691,693, 695 PTV en 697 Questionnement « en quoi...en quoi il est fondé ce jugement de valeur ? Assertions en 713, 715 « on peut avoir des raisons légitimes d'être agacé en dépit de la neutralité bienveillante, authenticité et de la confiance</p> <p>Puis écoute et acquiescement à 3 reprises.</p> <p>722 S donc je pense que peut être c'est ça</p> <p>Mais OFT1 va introduire une nouvelle séquence sur la conception du métier et de la formation</p>
--	---	---	---

<p>11 de 723 à 805 Ouverture 0FT1 et clôture 0FT1</p> <p>1181 mots au total 799 pour 0FT1 382 pour S Volume de parole 0FT1 67,6% S 32,4%</p> <p>Avec sous séquences De 723 à 752</p> <p>De 753 à 780</p>	<p>Le métier d'ASS La construction identitaire</p> <p>La question de l'autonomie des personnes</p> <p>C'est quoi une valeur ? Référence théorique</p> <p>Le positionnement professionnel</p> <p>Différence entre jugement professionnel ou évaluation et jugement moral</p> <p>Les valeurs communes</p> <p>La question de l'identité</p>	<p>0FT1 amène S à réfléchir sur sa conception du métier d'ASS, les valeurs qui fondent son engagement dans la formation</p> <p>C'est à toi de chercher en quoi 773</p> <p>Tu n'es pas un clone 781 Tu n'es pas un clone. 785 ce qui va me rapprocher de toi c'est les valeurs communes PTV pour 0FT1 organisateur de sa pratique de 0FT1ormateur Et je n'ai pas à influencer sur tes valeurs personnelles 789 Après c'est à toi de savoir quelle figure identitaire tu mobilises ou vers quoi tu vas 797</p>	<p>Marqueur d'ouverture 723 0FT1 ouais, ouais il peut y avoir ça. Anaphore il peut y avoir ça ...et puis C'est le et puis qui est un marqueur d'addition. 0FT1 va amener un nouvel élément à savoir la sollicitation de S pour elle-même par rapport à son choix de métier Marqueur de fermeture Bien on a un rendez-vous donc on va y aller Axe vertical : 2 intrusions dans le tour de parole pour 0FT1 et 2 pour S Questionnement direct C'est quoi pour toi ? ça fait quoi ?</p> <p>Ecoute, acquiescement Assertions de 0FT1 en 727, 729, 731, 733, 735, 737, 741, 743, 745,749 ASS = Vise l'autonomie des gens On va pas faire le jeu.... Si assistance Alors que potentiel Du coup renvoi à responsabilité usagers Personne dans toutes ses dimensions</p> <p>Ton jugement est fondé légitimement Sur le plan politique Un jugement pas négatif en soi</p>
--	--	---	---

		<p>C'est pas moi qui vais te dire c'est ça, c'est ça 799 C'est à toi de trouver ... 801</p> <p>0FT1 semble satisfait de cet entretien</p>	<p><u>La fin de l'entretien m'interroge sur le statut de l'énonciation de 0FT1 c'est comme si il parlait à quelqu'un d'autre que S . A nous les chercheurs ? à ses collègues qui vont travailler sur son entretien.</u> Il exprime en tout état de cause ses convictions pédagogiques et de métier et <u>s'adresse peut-être au chercheur</u></p>
<p>Total entretien 14376 mots Dont 5435 pour 0FT1 8941 pour S</p>	<p>3 Épisodes O et F par 00FT1T1 2 Épisodes O et F par S 6 Épisodes O 0FT1 et F S 0 épisode O S et 0 0FT1 Relatif équilibre dans les prises d'initiative</p>	<p>Total entretien 37,8 % pour 0FT1 en volume de parole 62,2% pour S</p> <p>C'est le stagiaire qui dispose du plus grand volume de parole</p>	

Annexe B1.1 Analyse entretien *debriefing* 0FT1, formateur de terrain ASS – stagiaire de 2^{ème} année ASS

Thèse E. Ollivier. 2016.

B1.2 L'intrigue interactionnelle OFT1-S : l'« alliance » interactionnelle

L'analyse de l'entretien OFT1-S illustre **le poids de l'objet « finance » ou « argent », dans l'activité professionnelle pour un stagiaire débutant**. L'argent est socialement potentiellement honteux car si l'assistantat est rejeté, l'assistance devient aussi, de nos jours, suspecte. Le poids de cet élément d'environnement, éminemment politique et moral (sens éthique), peut rejaillir sur le déroulement de la co-activité, pour les deux interlocuteurs. Il requiert un positionnement de sujet professionnel affirmé dans ce contexte qui repose sur des schèmes d'action à la fois portant sur le contenu de la situation de l'utilisateur mais aussi sur la relation à établir avec lui.

L'analyse interactionnelle montre que la stagiaire s'est trouvée en difficulté par manque de certaines connaissances techniques et procédurales, par non intégration – assimilation ou non-« pragmatisme » de connaissances législatives très « techniques » et/ou procédurales (contrat avec l'utilisateur) dont certaines étaient supposées acquises pour OFT1 et singulièrement dans cette situation sur un registre des valeurs et des normes. Ces difficultés sur les registres, procéduraux, techniques, axiologiques sont liées dialectiquement avec le registre relationnel à l'utilisateur en termes de projection d'affects et de valeurs dans la relation qui ont parasité celle-ci. L'ensemble a provoqué une grande insatisfaction pour S entre ce qu'elle aurait voulu faire, ce qu'elle a fait. Lors du debriefing, OFT1 a dû **reconsidérer sa conceptualisation première de situation « simple »** notamment dans le rapport de la stagiaire à l'utilisateur pour pouvoir se situer de façon plus adéquate vis-à-vis d'elle. C'est ce qui permet de comprendre l'écart des buts dans les sept premiers épisodes. La stagiaire disposait de certains éléments des schèmes relatifs aux deux registres de conceptualisation (contenu et relation). En co-explicitation, OFT1 prend conscience qu'il n'a pas pris en compte suffisamment tous les éléments relatifs au rapport de S au contenu de la situation de Mr. X. Il envisage comme élargissement des possibles en tant que formateur de terrain de se centrer aussi sur les éléments de connaissances plus techniques « les machines les détails » : il a pris conscience que faute de pouvoir les mobiliser comme des ressources, S a été empêchée dans son activité.

Les échanges avec le groupe de pairs et le chercheur en co-explicitation ont provoqué des mouvements de prise de conscience, entre autres, sur les liens entre la maîtrise de savoirs procéduraux et l'aisance dans la gestion de la relation à l'utilisateur avec pour conséquence d'interroger le degré relatif de simplicité de la tâche pour la stagiaire, rapporté au moment du stage. Ils ont permis à OFT1 déjà très réflexif par rapport à son activité de formateur de terrain de prendre conscience qu'il n'a pas pris tout de suite la mesure du désarroi dans lequel se trouvait S et qu'il a guidé son entretien avec ce qu'il est (8.OFT1-ex) ...et ce qui était difficile pour moi en fait je crois...ma difficulté c'était de ne pas focaliser sur les détails de la situation...». Il précise le but de l'échange formatif qu'il poursuit à ce moment-là avec la stagiaire (12.OFT1-ex) « **j'essaie de faire émerger le sens et les questionnements fondamentaux de la pratique** ». Il prend conscience qu'il dissocie les gestes techniques, les « opérations d'exécution » (Savoyant, 1979), ce qu'il nomme « les détails », des enjeux des situations soit les finalités ou buts et donc focalise d'emblée sur les opérations d'orientation et de contrôle. Ce qu'il formule en co-explicitation (12.OFT1-ex) « **je visais autre chose que le savoir**, j'étais sur comment elle s'était positionnée professionnellement et du coup la faire

parler sur ce qu'elle avait ressenti face à la situation ». Les échanges avec le chercheur et les pairs amènent des propositions comme (284 puis 288.0FT1-ex) « T'as pas ouvert, tu lui as pas dit tiens tu pourrais aller voir dans tel document que j'ai... contacter tel, voilà pour qu'elle puisse, parce que on peut imaginer qu'il y a aussi un réseau de connaissances autour, qu'elle a pas acquis ». Il prend conscience que sa médiation est fondée sur un guidage orienté en dominance sur les opérations de contrôle et d'orientation, qu'il doit se compléter par un guidage sur les opérations d'exécution. Car cette stagiaire de 2^{ème} année se trouvait en difficultés aussi sur ce registre au-delà de ce qu'il s'était représenté.

L'échange en collectif aboutit à une reformulation de 0FT1 qui intègre dans sa réflexion les propositions (297, 301,303.0T1-ex) « en même temps ce que tu dis, moi, je l'avais noté hein, j'ai mis... j'aurais dû revoir la question de la connaissance de l'assurance maladie tout ça...je pense que j'aurais dû conclure l'entretien aussi en revenant sur ce qui n'a pas fait l'objet justement, de cet entretien-là, y'a des connaissances qui ne sont pas acquises», « c'est des connaissances, c'est du savoir », « euh...ça l'a empêché,, dans son activité de ne pas savoir ». Dans la dynamique interactionnelle, l'intrigue relationnelle est très liée à celle concernant la gestion du contenu des échanges et c'est elle qui permet de comprendre que l'échange tient sur un temps long d'entretien, malgré les difficultés de S. 0FT1 commence à définir en co-explicitation avec ces mots la posture d'étayage, de tiers qui permet et facilite l'élaboration cognitive pour la stagiaire.

La carte conceptuelle organisatrice de son activité de « tutorat » contient la question du sens de l'action, le respect de l'autre tel qu'il se présente, la notion d'alliance (respect de l'autre usager ou stagiaire comme un citoyen, sujet, acteur en réciprocité), la recherche de l'autonomisation versus émancipation, la pédagogie de la voie et du cheminement. La notion d'alliance fait déjà référence au fait que pour rendre un stagiaire plus autonome il faut tenir sur tous les registres, ne pas lâcher, encourager à dire sans casser la motivation, dire et soutenir, « interactionnelle » pour apporter l'idée de l'interactivité aussi déterminante.

B2. L'analyse du *debriefing* de 7FT1-S

B2.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien d'accompagnement pédagogique 7FT1-			
Intrigue/contenu et relation			
Niveau intermédiaire		niveau « micro »	
Épisodes Ouverture Fermeture Espace de parole	Thèmes	Contenu : formateur et stagiaire Buts résolution satisfaction	Position de parole et Positionnement sujet Occurrences pour 7FT1 et S
Épisode 1 (1-31) O par 7FT1 F par 7FT1 901 mots au total 289 pour 7FT1 318 612 pour S Vol parole 7FT1 : 32% Vol parole S : 68%	Présentation du motif de la demande d'aide pour une facture d'eau, L'objet de la venue de MR A homme russe	<p>Le but de l'entretien reste implicite puisque rien n'en ai dit au démarrage, pas de commande ré-explicitée s'il y en a eu une.</p> <p><u>Buts de S</u> présenter le motif de la rencontre avec Mr A qu'elle a reçu seule. Enonce de façon factuelle, raconte (narre) les éléments d'information concernant le couple et la famille enfants (2, 14), situation /travail Mr et Mme, objet de la venue une facture d'eau d'un ancien logement non réglée et détails ouverture des compteurs d'eau.</p> <p>But de 7FT1 hormis la digression en 3 et une <u>prise de position affirmative</u> sur la condition féminine en Russie en 13, écoute et encourage S à exposer, hum ou oui, oui</p>	<p>Marqueurs linguistiques d'ouverture Donc De fermeture, d'accord Donc pour 7FT1 en 1,13, Donc pour S en 2, 4, 14, 16(2 fois), 18, 20, 22 (3fois), 28 (2 fois)</p> <p>Axe P vertical 2 intrusions dans le tour de parole en 3 et 31. Digression en 3 sur la condition féminine en Russie</p> <p>Des marqueurs d'encouragement à poursuivre l'exposé des informations et d'écoute non verbaux (le bruissement de l'écriture sur du papier /factuel)</p> <p>Pour S Positionnement en je 2, 16 au début puis à distance « il, lui, ils, il, elle »/situation et par rapport à 7FT1 16 « parce que tu vois » Acquiescement de S oui c'est vrai en 8, 10</p>

		<p>ou d'accord (15, 17, 19, 21, 25, 27), apporte des éléments d'interprétation par rapport au factuel en 23, c'est pas énorme comme consommation.</p>	<p>Des marqueurs d'hésitation pour S qui ne finit pas ses phrases (ou a besoin de temps ?) en 4, 10, 28 et 30. C'est 7FT1 qui finit en 11, et 29</p> <p>1 auto FTA en 2 « je n'ai pas pu savoir »</p> <p>Volume de parole plus important pour S</p> <p><u>Axe D proximité distance</u></p> <p>Tutoiement dès le début des deux côtés, des rires partagés dès 7.</p>
<p>Épisode 2 (31-149) O par 7FT1 F par 7FT1 2719 mots volume parole 1246 pour 7FT1 : 46% 1473 pour S : 54 %</p>	<p>Exploration de la situation examen par 7FT1 des informations</p> <p>Sur le budget de 31-69</p> <p>Sur la dimension familiale de 69-75</p> <p>Sur le budget de 75-137</p> <p>Sur la place de madame 137-149</p> <p>Moment critique au niveau du contenu</p>	<p>4 Sous-épisodes se tous ouverts par 7FT1</p> <p>1.31 à 69 but de 7FT1 <u>exploration données</u> logement famille, arrivée en France statut, nationalité des enfants, maîtrise de la langue et position dans le nouveau logement. 7FT1 cherche des infos pas abordés par S sans explicitation des liens effectués quant à l'intérêt de disposer de ces infos.</p> <p>Apport de connaissances procédurales par 7FT1 45, 47,59, 67, 69</p> <p>Tentative de décentration de S par 7FT1 en 48,49 et d'engagement dans la situation S « on a commencé l'aide dont tu m'avais parlée » en 48</p> <p>7FT1 en 49 « t'as commencé par ? bon t'as commencé par faire le dossier » lien avec le se suivant pour 7FT1 en 75 « on avait parlé d'un éventuel soutien de la CAF c'était une piste, quoi »</p>	<p>Marqueurs ponctuateurs d'ouverture : question directe fermée c'était ?</p> <p>Donc c'était possible connecteur de conclusion</p> <p>Beaucoup de questions directes en début de séquence les 6 premières interventions de 7FT1 (31, 33, 35, 37, 43)</p> <p>Ecoute, introduit des silences et écrit</p> <p>Axe vertical du pouvoir 3 intrusions dans les tours de parole pour 7FT1 (35, 37, 63) pour le 1se.</p> <p>Hésitations dans le mode de questionnement de 7FT1 en 49 51</p> <p>Voir question directe mais adoucie en 65 « est-ce que c'est quelque chose qui a pu être »</p> <p>Pour S</p> <p>Positionnement en « je »34, 46, 52, 54, en « on » en enrôlant l'utilisateur en 48, 52 et « il » 54, 56, 60, 64</p>

	<p>Et pour S sur le registre relationnel</p>	<p>S répond à 5/6 questions reste au niveau des évènements (la bonne orthographe, le montant exact) et enchaîne sur le registre de la résolution en 48 on a commencé l'aide.</p> <p>Tension entre dossier aide et étude budget perceptible registre affirmatif d'abord « t'as commencé par puis interrogatif : est-ce que tu ?</p> <p>7FT1 va alors recentrer sur avant as-tu fait le budget avec lui ?</p> <p>2.69 à 75 7FT1 change de registre quelle position de Mr /femme ? dimension familiale, l'enfant et la scolarisation. Là encore sans explicitation des liens établis par 7FT1 /situation</p> <p>S répond factuellement car elle dispose des infos recherchées par 7FT1 et développe son point de vue « je pense aussi « et infère de l'attitude de l'utilisateur des éléments de compréhension en 70</p> <p>3.se de 75 à 137 le budget de retour</p> <p>But de S présenter les motifs d'inquiétude de Mr, 76, 78, 80 <u>reste sur des généralités</u> et son évaluation repose sur les dires de Mr « il ne pense pas être, 76, il sait ce qu'il doit payer 78 mais il a peur il anticipe donc on a pris rendez-vous » parce qu'il pense qu'il a forcément oublié des choses ... et c'est juste qu'il ne se voit assumer cette somme-là » 80</p>	<p>Acquiesce aux propositions de 7FT1 en d'accord, ouais</p> <p>5 alertes de type autos 7FT1AS ou aveu pour S en 34, 46,52 (minimisation de son travail) 58,66 aveu et des marqueurs d'hésitation ne finit pas ses phrases en 44, 52 ou présente de manière « dépréciative » son travail « on en a échangé un peu » en 52</p> <p>2 69-75</p> <p>Pour 7FT1 qui introduit le sous thème questions très directes 69, 73</p> <p>S répond et apporte ses éléments de compréhension</p> <p>Le sous épisode se conclue par un marqueur de satisfaction sur cet aspect D'accord bien en 75 ce qui permet à 7FT1 d'enchaîner sur le 3 se consacré au budget. Ce sous épisode est marqué par un échange structuré fortement par 7FT1 mais où S prend sa place</p> <p>3.se de 75 à 137</p> <p>Le marqueur d'ouverture est donc en 75</p> <p>Axe P pour 7FT1 7 intrusions par non-respect des tours de parole (83, 85, 91, 95,123, 129, 133)</p> <p>Face aux généralités et hésitations de S (80, 82) et le souci de 7FT1 de comprendre mieux</p>
--	---	---	--

	<p>Alerte de 7FT1 ←</p>	<p>Alors que 7FT1 va la ramener sur des questions de règles et du cadre d'intervention, essaie d'introduire la dimension relationnelle en 106 entre elle et l'utilisateur en 106 « mais je pense que c'est quand il a dû voir qu'il pouvait me le dire » qu'il avait des contrats de W autres</p> <p>Quand 7FT1 insiste pour avoir une idée précise du budget (c'est sa 3^{ème} relance sur le budget précis) en 113. S introduit une demande d'aide en 114 « je voulais te poser des questions » et auto FTA(S) je ne sais pas trop comment elle est encore aux prises avec la difficulté. Elle n'a pas de réponse aussitôt</p> <p>But de 7FT1 faire l'étude sérieuse et précise du budget</p> <p>Commence « ce qui est une grosse somme qui peut déséquilibrer un budget, sur un budget ça fait combien au niveau des ressources ? » en 81</p> <p>7FT1 amène à suivre une procédure d'exploration du budget et vérifie les principes d'action en 83 85 les droits ouverts ? les règles d'action professionnelles 95</p> <p>Les justificatifs ? en 87, 91 qu'est-ce que tu as pu lui dire ? Question adoucie auto FTA(S) « pas grand-chose » de S en 92 et quand 7FT1 remet une autre question plus directe sur son positionnement /justificatifs</p>	<p>Introduit des questions directes ou ne respecte pas les tours de parole et marque sa satisfaction 2 fois.</p> <p>7FT1 sollicite directement S « qu'est-ce que tu as pu ? 91, puis t'en penses quoi ? »</p> <p>Mode affirmatif voir injonctif sur les principes et règles d'action « Bon, il y a une posture à avoir » 97 on est quand même dans cette obligation de vérifier</p> <p>Explication de 7FT1 à laquelle S répond par oui tu me l'avais dit en 100 (aveu)</p> <p>Rappel 7FT1 du cadre d'intervention qui aboutit à une injonction de 7FT1 vers S « il faut vraiment que tu lui signifies que tu as besoin, qu'il faut qu'il les ramène » réitère d'une deuxième fois en 105 il faut qu'il les rapporte !</p> <p>Pour S qui semble encore aux prises, dans le miroir de l'utilisateur</p> <p>Tension entre enjeu pragmatique et enjeu épistémique</p> <p>Hésitations par des euh, des pauses dans l'énonciation, heurts (82, 92, 96) <u>des autos FTA (s) 2 dans ce se (92, 96)</u></p>
--	--------------------------------	--	--

	<p>Moment critique pour 7FT1 vers S au niveau du contenu</p>	<p>et au cadre d'intervention, début de réponse hésitante oui y a un côté vérification et non y a des gens qui oublient d'un autre côté pour aboutir à « je ne sais pas » en 96, 7FT1 aide S à conceptualiser cet aspect-là et obtient la validation par S d'accord. Puis 7FT1 aide à débroussailler l'allocation de logement, calcul du loyer et apporte des informations sur les ressources disponibles. Elle esquisse une évaluation de la situation, se reprend et dit à S <u>il faut que je te la laisse faire</u> en 135. 1^{ère} sollicitation indirecte / analyse</p> <p>4se137- 149 le fonctionnement familial Le but de 7FT1 c'est de voir si S s'est intéressée au fonctionnement familial en partant du factuel le dossier Caf au nom de qui, la place de Mme En réponse à la sollicitation de 7FT1 S fait part de ses observations, et questionnement et analyse ainsi qu'inférences à partir des éléments présents</p>	<p>Beaucoup d'auto FTA(s) dans cet épisode quand il est question de budget</p> <p>Moment critique au niveau de la gestion de la relation de S vers 7FT1 <u>Des petits rires en 136</u> en réponse à la sollicitation sur l'analyse</p> <p>7FT1 abandonne et engage un sous épisode concernant le fonctionnement familial</p> <p>4se137- 149 le fonctionnement familial Quand tu es, connecteur temporel utilisé pour ouvrir ce sous épisode Ouais que ça soit possible fermeture 149 juste après un auto FTA de S qui a amené une intrusion dans le tour de parole C'est un sous épisode où S s'exprime plus longuement, en « je » et en faisant part de ses questionnements (140, 142,148), lesquels sont validés par 7FT1 (141, 145) Pas d'hésitation dans le discours, prise de position et l'auto FTA en 148 est contrebalancé par une tentative d'explication</p>
--	---	--	--

			Axe D proximité entre les deux S vis-à-vis de 7FT1 « tu vois »
<p>Épisode 3 (149-171) O par 7FT1 F par 7FT1 795 mots 538 pour 7FT1 67% 257 pour S 33%</p>	<p>Sollicitation par 7FT1 de l'analyse de S et ses propositions d'action de 139 à 154 Avec ensuite deux sous épisodes d'explicitation de procédures 154 à 166 (Veolia) 167 à 171 la CAF</p>	<p>But de 7FT1 faire en sorte que S explicite son analyse compréhensive de la situation et ses propositions d'action</p> <p>La réponse de S est située <u>sur la dimension du budget et de la facture</u> en termes de compréhension en 150 et en termes de propositions en 152 154</p> <p>Deux sous épisodes vont suivre</p> <p>1) sur l'explicitation par 7FT1 d'une procédure par rapport à la facture d'eau par rapport au fournisseur très précise</p> <p>2) sur l'explicitation d'une autre procédure professionnelle déjà expliquée (167 par contre est-ce que tu as suivi le conseil que je t'ai donné) et conclut par une règle d'action professionnelle « c'est important de ne pas foncer tête baissée » en 171</p> <p>Dans ces deux sous épisodes S écoute acquiesce 156, 158, 160 162170 par des d'accord</p>	<p>Donc est de nouveau le marqueur d'ouverture de l'épisode en 149 7FT1 Fermeture par 7FT1 sur rappel d'une règle d'action professionnelle.</p> <p>Axe P de la relation marqué vertical Volume plus important de parole pour 7FT1 Ouverture et fermeture pour 7FT1 Le mode de questionnement reste soutenu en 149 soit démarrage mais avec des adoucisseurs avec un enrôlement par un on dans l'analyse et l'annonce que celle-ci peut encore bouger dans le temps « si on résume ton analyse là aujourd'hui parce que ça peut évoluer » c'est sa 2ème relance sur l'analyse.</p> <p>Des questionnements assez menaçants aussi en 167</p> <p>Axe D rires et respect des tours de parole Pour S positionnement en « je ». Elle manifeste son engagement dans la situation de l'usager « on pourra anticiper sur le budget du mois suivant », réitéré en 154 Position basse quand 7FT1 donne les explicitations et que S doit reconnaître qu'elle n'a pas suivi le conseil en 168, le FTA de 7FT1 par rapport à S est <u>modalisé (conditionnel)</u> « ben tu vois parce que l'idéal ça aurait été de la faire avec lui mais</p>

		Tension entre enjeu relationnel et enjeu épistémique ↑↓	ce n'est pas trop tard, ...tu vois ? politesse en lien avec le travail des faces Mais validation de S par un d'accord en 170
<p>Épisode 4 (171-187) O par 7FT1 F par 7FT1 917 mots 798 pour 7FT1 80,6% 119 pour S 19,4%</p>	<p>Le budget réponse à question de S en 114 devient une réflexion sur</p> <p>Le rapport à l'argent exposition de 7FT1</p> <p>Et sollicitation de S par rapport à son rapport à l'argent</p> <p>Côté subjectif identitaire</p> <p>Clôturé par un voilà de 7FT1 en 187</p>	<p>Buts de 7FT1 répondre à la question de S formulée en 116 dans l'épisode 2. Elle souhaite élargir l'analyse jusqu'alors effectuée par S. <u>Elle s'enrôle dans l'analyse et vient chercher S</u> (co-occurrence) le budget c'est particulier Tu as ta propre gestion, E (rappel de son prénom) moi j'ai ma propre gestion, et ensuite généralisation notre rapport à l'argent.</p> <p>Puis le sens de l'accompagnement / financier, au budget donc !</p> <p>Principe Tenu pour Vrai, affirmé « il faut avoir conscience de comment je gère les choses et le regard que je vais porter sur le budget de l'autre ». Principe de métier « ne pas projeter ses valeurs et normes ».</p> <p>7FT1 se met en exposition et expose son rapport à l'argent et la manière de se situer /personnes.</p> <p>Expression de son propre vécu /alimentation et ses propres enfants, le rapport à l'argent pour soi et les autres dont on a la responsabilité en 177 très longue intervention</p> <p>Puis retour sur la situation exposée et elle propose l'analyse à la stagiaire, de façon indirecte à partir de sa généralisation quand on a la responsabilité d'enfants, les parents</p>	<p>Le marqueur d'ouverture est Alors ce mois-ci puis donc si on se base (enrôlement de 7FT1)</p> <p>Le marqueur de fermeture Voilà de 7FT1 en 187</p> <p>Axe vertical Pouvoir 7FT1 ouvre et ferme % le plus important</p> <p><u>Questions directes 2 relances</u> alors toi ? en 179, puis après intrusion dans tour de parole en 171 oui, mais toi ? qui convoque la face de S très fortement</p> <p>Forte assertive ça a été déséquilibré du discours, injonctive aussi</p> <p>Axe D de la relation proximité ++++ du fait de l'expression de sa vie par F, de l'utilisation d'un langage familier de la part de 7FT1 « bouffer, ça a été chaud » en 177</p> <p>Deux FFA(S) (territoire) de S en 177 « c'est vrai que tu as fait ce travail-là avec monsieur et c'est vrai que de proposer de revenir je trouve cela intéressant » ½ FTA en même temps en termes de jugement sur le travail de S</p> <p>Pour S écoute sans interrompre le propos de F très long et acquiesce.</p>

	Invariant Opérateur Situationnel et relationnel	ont la pression et donc quand la personne vient nous voir en posant tout ça on ne s'arrête pas à cette demande ben oui y a un souci et on y répond, c'est pas ça le but ! C'est dire de vous accompagner comprendre dans quelles inquiétudes vous êtes et proposer d'anticiper... 177 toujours Puis sollicitation de S et toi ? tu te bases sur quoi ?	Quand S est sollicitée directement d'abord elle renvoie sur l'utilisateur je me base sur son vécu est relancée par F, reformule la question de F pour dire je me base sur mon vécu mais elle ne le précise pas et n'est pas invitée à le faire à la suite. Satisfaction de 7FT1 qui conclue provisoirement. « ben oui c'est subjectif » Voilà !
Épisode 5 (187-213) O par 7FT1 F par 7FT1 975 mots 817 pour 7FT1 : 83% 156 pour S : 17%	L'aide alimentaire et les collègues puis le métier, pour l'utilisateur, le principe ouvrir à l'accès aux droits au-delà de la demande Clôture sur satisfaction de 7FT1 : oui complètement Episode critique Écarts dans l'interprétation des indices présents dans la situation / contenu	Buts de 7FT1 : faire prendre conscience à S de la fragilité de la situation de Mr, sa complexité et des tensions entre les normes et le concret (ce que vivent les personnes) et de l'importance d'avoir des indicateurs « objectivables » « pour ne pas projeter en tant qu'ASS « quand on entend nos collègues » parce ce que le rapport à l'argent est <u>différent dans le métier</u> selon les personnes (187) et le concret soit qu'est-ce qu'on nous dit officiellement sur la capacité financière des gens. Généralisation d'abord puis retour précis à la situation en 187 <u>7FT1 reprend des éléments recherchés en épisodes 2 et 3</u> Donc retour sur la procédure d'étude d'un budget « on calcule et on fait le <u>reste à vivre</u> on prend le barème du CCAS et on voit qu'ils sont en dessous du barème : c'est quand même un indicateur quoi ! » 188 En plus il y a un bébé de 6 mois ! 189	Ouverture 7FT1 Quand on entend, connecteur temporel Fermeture 7FT1 « oui complètement » Axe P Pour 7FT1 Volume de parole ++ pour 7FT1 initiatives oscillation entre le « on » le « tu » et le « on » questions directes 4 reprises (191, 197, 201, 207) production d'assertion et injonctions la question de l'alimentation elle doit s'aborder , il faut pouvoir poser la question 201 mais enrôlement dans la situation aussi de la part de 7FT1 en 187, 191,211 « on voit qu'ils sont en dessous du barème On peut se dire que ce mois est difficile On ne peut pas faire de demande

	<p>Le diagnostic n'est pas le même</p>	<p>7FT1 produit et formule l'évaluation de la situation on peut se dire que ça doit être très difficile pour le mois d'avril</p> <p><u>Le rapport de l'utilisateur à l'aide alimentaire</u></p> <p>Est-ce qu'il a demandé lui une aide alimentaire ?</p> <p>Il n'a pas été à exprimer un besoin</p> <p>Mais il a un découvert</p> <p>7FT1 propose des pistes d'exploration à S par rapport à la situation : / découvert autorisé ou non, solidarité familiale, réseau, distribution alimentaire, mutuelle santé et accès aux droits en matière de tarifs</p> <p>Pour S elle tente de répondre aux questions de la formatrice mais du fait de la manière d'explorer de 7FT1 on ne sait pas si elle ne comprend pas la difficulté (car elle a proposé un nouveau rendez-vous à la personne) ou s'il s'agit d'une difficulté d'expression et de formalisation ?</p> <p>À la fin de l'épisode 7FT1 produit une explicitation sur ce qu'elle attend en matière d'intervention en 211 « c'est vrai qu'on va au-delà de la demande mais c'est nécessaire, la demande c'est le soutien au niveau budgétaire, on doit aller un peu plus large sur l'accès aux droits, on doit élargir un petit peu »</p>	<p>On va au-delà de la demande</p> <p>On doit aller plus large sur l'accès aux droits »</p> <p>Et dans cet épisode la confrontation se fait moins directement exemple en échange de 193 à 197</p> <p>Il n'a pas exprimé de besoin, non il est à découvert mais qu'il allait combler avec son salaire, il a un découvert ? , il s'en sort mais en utilisant le découvert <u>peut-être</u> qu'il faudra anticiper</p> <p>Et les préconisations sont assorties d'adoucisseurs sur le plan langagier « peut-être 197, un petit peu 211 ou le conditionnel</p> <p>Et elle-même introduit « je ne sais pas » « 199, 209, je me demande 209</p> <p>Pour S</p> <p>Beaucoup d'acquiescement ou réponses très courtes oui/non aux questions aux propos de 7FT1 188, 190, 192,196, 202, 210</p> <p>En 194 il m'a juste expliqué qu'il était à découvert</p> <p>En 200 comment comprendre le « oui, ça je le savais ça ! » par rapport aux 9 « je ne savais pas » déjà prononcés !</p> <p>S s'autorise une formulation du sens du travail qui convient à 7FT1</p>
--	--	---	--

		S valide et exprime son opinion /notion de prévention du surendettement donc elle voit la direction.	
<p>Épisode 6 (213-242) O par 7FT1 F par S 1079 mots 935 pour 7FT1 : 86 % 144 pour S : 14%</p>	<p>Anticipation des suites pour S avec une tentative en 219 ton ressenti mais non prolongé alors par 7FT1 qui recentre sur les suites / travail et santé, vie familiale et aller au domicile ouverture d'hypothèses de travail</p> <p>Ecarts entre 7FT1 et S</p>	<p>7FT1 plusieurs buts en même temps anticiper sur les suites CAF va-t-elle exigé un soutien CESH, si oui faut que tu l'anticipes pour ne pas être grillée 215 Solliciter de nouveau le ressenti de S et quand celle-ci y parvient un peu le factuel reprend le pas il a dit à la stagiaire qu'il travaille au noir Donc faut se positionner et elle n'est pas situer sur le même registre que S Attention il peut perdre son job à ce jeu-là et elle file sa démonstration à la fois sur le plan de la compréhension (travail/santé, travail /vie familiale, place de madame) et de modalités d'action (aller domicile)</p> <p>Pour S le fait que l'utilisateur lui ait confié il travaillait « en plus » 220, 222 est un signe de confiance qu'il lui a accordé elle ne nomme pas la confiance Acquiesce aux propositions de 7FT1</p>	<p>Marqueur d'ouverture de l'épisode c'est après donc un connecteur temporel Fermeture hum, hum par S</p> <p>Axe P de la relation 2 intrusions dans les tours de parole pour 7FT1 1 pour S ! le premier Assertions de 7FT1 il peut perdre son emploi, le droit au travail il y a des limites de poser, c'est au détriment de sa vie de famille, prêche le faux pour avoir le vrai. Mode conseil ++++ Des préconisations très, très précises Quasi modalités d'entretien de 7FT1 par rapport à S en 235, 237 <u>tu fais comme ça, tu peux aussi te rendre à domicile 239</u> Beaucoup de FTA(S) de 7FT1 par rapport à S /territoire ??? à questionner Elle est dans la démonstration alors (223, parce que 225, je veux dire 227, enfin on est 229, oui on peut 233, donc 233, enfin 235 Pour S Ecoute et Acquiesce (hum, hum, oui, en 214, 216, 218, 221, 226, 228230, 234, 238,</p>

			240, 242) aux propositions de 7FT1, tente de se situer 220, 222, 232, 236), et exprime son opinion en 220, 222 mais le factuel sur lequel elle est en difficultés « je ne sais pas » ramène 7FT1 à la démonstration et explication
<p>Épisode 7 (243-265) O par 7FT1 F par 7FT1 1532 mots 1465 pour 7FT1 : 95% 67 pour S : 5%</p>	<p>Généralisation /aide financière Les savoirs, normes et valeurs / matérialisme et rapport aux dépenses donc à l'argent ainsi que les différents paliers d'accompagnement au niveau financier</p> <p>Intéressant de questionner 7FT1 sur pourquoi elle introduit ça là ?</p>	<p>Buts de 7FT1 : faire travailler le rapport aux normes et valeurs Les collègues (243), moi (245), toi (245), les personnes (247) Les savoirs dont certains reposent sur des notions théoriques mais pas explicitées par 7FT1, en revanche, ils sont illustrés par des situations concrètes vécues par 7FT1 247 la déco de Noël, 251 les canapés achetés au bon coin Choix de consommation et besoin d'identification personnes, notion d'identité sociale en 249 ou capacité d'investissement d'un logement par exemple, le prendre soin 251 rapport aux normes et valeurs « qui suis-je moi pour pouvoir juger ? » Or crainte du jugement par les usagers en 251 et affirmation d'un principe d'action professionnel en 251 mais dans lequel il y a une contradiction car elle dit je ne juge pas en disant c'est bien !</p> <p><u>Les différents paliers de l'accompagnement / budget</u></p>	<p>Le marqueur d'ouverture en suite logique avec l'épisode précédent pour 7FT1 « ils ont peut-être des soucis financiers mais là encore » Le marqueur de fermeture est « ça tu l'as bien » Axe P pour 7FT1 Volume parole +++ Initiatives +++ Questions et réponses 247 Des assertions 247, et injonctions (247) on doit travailler au niveau budgétaire, il faut s'ouvrir, faut pas rester coincé dans son fonctionnement. Principe Tenu pour Vrai. A un moment en 253 7FT1 se reprend et introduit un donc ce qui est important et se recentre sur les différentes formes d'accompagnement budgétaire et les paliers possibles et elle finit par se rendre compte qu'elle parle beaucoup et formule En 259 j'espère que je t'envahis pas trop E. et la cherche directement en l'interpelant par son prénom</p>

		<p>Soutien financier et dépannage en 253 Accompagnement budgétaire en 255 soit positif soit autres difficultés (dysfonctionnements familiaux) en 255, 257</p> <p>Et conclue derrière une simple demande c'est tout un panel de ...</p> <p>Puis 7FT1 expose comment la problématisation de l'étude de l'aide financière opère en 263 très intéressant Faut commencer par quelque chose 263 Tu fais le point 263 C'est machinal on est dans la répétition 263 On va poser le budget, 263 on répond pas 263 On va voir ben oui là y a un problème 263 D'où vient le problème 265 Et ça tu l'as bien identifié ! Pas de but pour S si ce n'est écouter</p>	<p>Pour S écoute et acquiesce c'est l'épisode ou elle n'intervient presque pas si ce n'est par des oui ou hum, hum à 8 reprises et deux fois elle exprime un point de vue 260 elle est confortée et en 262 elle tente un ben en fait mais comme elle ne poursuit pas mais n'est pas encouragée et 7FT1 reprend la palette en 263</p> <p>Elle expose à S la problématisation <i>in situ</i> / aide financière et conclue ça tu l'as fait donc un FFA à l'encontre de S</p>
<p>Épisode 8 (265-326) O par 7FT1 F par S 2064 mots 1800 pour 7FT1 : 87 % 264 pour S : 13%</p>	<p>Exploration ou présentation par 7FT1 d'hypothèses de compréhension et Élargissement par 7FT1 des possibles Rappel aussi de règles institutionnelles et</p>	<p>Retour à la situation de Mr A exposée par S</p> <p>Ouverture sur des hypothèses de compréhension et d'action</p> <p>Le rôle et la place des parents 267, 269 La découverte du quartier 269 Le réseau familial et environnement 269 Les soutiens 271 Vécu avec ses parents 271</p>	<p>Marqueur d'ouverture après connecteur temporel lien logique avec l'épisode précédent</p> <p>Marqueur de fermeture par S OK</p> <p>7FT1 se repositionne par rapport S et son rapport à la situation</p> <p>Axe Pouvoir de la relation</p> <p>Formule des hypothèses mais avec des modalisateurs peut-être 265,271 on ne sait pas 269</p>

	<p>professionnelles / dossier</p> <p>Nécessité de prendre en compte la complexité !</p> <p>Clôturé par les aides financières et la « volance »</p> <p>acquiescement de S en 326 ok</p> <p>Episode critique par rapport au contenu et à la relation à l'utilisateur</p>	<p>Réseau institutionnel Accompagnement déjà par CMS ?273</p> <p>La réponse de S non je ne l'ai pas fait introduit rappel de règles d'action institutionnelles 277 et 279 (on joint le CMS précédent et on reçoit le dossier) et professionnelles 279 281 (ouvrir ou pas le dossier et comment on s'y prend avec l'utilisateur) avec interpellation très directe sur la dimension professionnelle</p> <p>Injonction et conseil de 7FT1</p> <p>« tu vas faire un choix » en 281</p> <p>« Voilà je te conseille pas de l'ouvrir avant mais c'est une question de pratique c'est ma posture » 283</p> <p><u>Sur ce point 7FT1 ne cherche pas à savoir quelle est l'opinion de S</u></p> <p>C'est elle qui parle ! rappel de la nécessité de tenir compte de l'interaction avec l'utilisateur cela dépend aussi de son positionnement à lui</p> <p>Explicitation après deux FTA(S) à l'encontre de S sur l'intérêt de demander le dossier et de respecter les procédures institutionnelles et interinstitutionnelles (dossier et CAFIF sur SOLIS le logiciel) ça évite de se lancer dans des aides impossibles « Ne pas foncer tête baissée »</p> <p>7FT1 réitère les pistes de travail déjà nommées en épisode 6 mais avec l'éclairage des épisodes 7 et 8 en (303,</p>	<p>Quand elle formule des questions introduit aussi des adoucisseurs exemple en 273 autre question ou « t'as peut-être pas la réponse ou tu l'as » ?</p> <p>Des prescriptions encore 269 « il faut que tu puisses identifier », tu dois savoir</p> <p>Ou conseil en 283</p> <p>Quand S tente une prise d parole elle est interrompue en 284/ 285 et elle fait lien avec une précédente séance de tutorat ou l'objet en question avait été évoqué.</p> <p>Produit des évaluations sur le travail de S en 291 j'ai envie de dire que tu ne maîtrises pas tout là FTA renforcé à l'intervention 295 de manière indirecte</p> <p>« la première chose qu'on vérifie c'est s'il n'y a pas eu une aide déjà »</p> <p>Puis en 311 « c'est-à-dire qu'il te manque dans ton évaluation une part de contexte »</p> <p>Interpelle S tu vois ? 315</p> <p>Pour S</p> <p>Position basse : répond ou acquiesce 23 interventions se réduisent à oui, hum, hum, non, d'accord (266, 268, 270, 272, 276, 278, 280, 282, 286, 288, 290, 292, 294, 296, 298, 300, 304, 306, 308, 310, 312, 314, 316)</p> <p>A la fin de l'épisode S s'autorise à valider ce que propose 7FT1 et introduit une notion « ouvrir des portes » en 318</p>
--	---	--	--

		<p>305 307 309 313) = ouvrir sur ces champs qui vont permettre de mieux comprendre dans quoi est ce monsieur, la complexité</p> <p>Le point de vue de 7FT1 est affirmé en 321, 325 à partir de l'échange sur la volance et leur manière de s'y rendre avec les usagers : le point de vue versus jugement est <i>a priori</i> négatif « nous, on voit les conséquences parfois pas positives de ce qu'elles mettent en place dépannage et réponse à la demande dans l'immédiateté et impact par rapport aux partenaires comme le CCAS en 325</p> <p>Ce qui n'est pas à faire non plus 321</p>	
<p>Épisode 9 (327- 392) O par 7FT1 F par S 1695 mots 1372 pour 7FT1 : 80 % 323 pour S : 20%</p>	<p>La place et posture de stagiaire dans le centre Calage de la semaine Reprise d'un incident de stage en 369 Clôturé par S par un non ! à y a-t-il quelque chose d'autre ?</p>	<p>Seul épisode de désaccord manifeste entre les deux 7FT1 doit effectuer un voyage d'étude et s'absenter Les buts de F : cela requiert un point sur l'organisation du stage pour S <u>Le contenu du stage d'abord</u> Très minutieuse jusque dans les détails de bouilloire ! quel sens ? par rapport à S Pourquoi ce niveau de détail et cela est l'occasion pour elle d'effectuer une mise au point /incident pour elle Ecart de buts car manifestation S n'est pas en accord avec les craintes exprimées ou le niveau de prescriptions de 7FT et l'enchaînement de 7FT1 détonne</p>	<p>Donc marqueur d'ouverture de cet épisode Non marqueur de fermeture pour S qui devait signer la fin de l'entretien mais 7FT1 va reprendre la main</p> <p>Axe P très vertical de 7FT1 par rapport à S Au départ forme prescriptive mais adoucie 327 (peut -être), 329 (normalement) tu peux le préparer à l'avance 331 Cherche l'expression de S est-ce qu'il y a ? 337 Très prescriptive sur des détails (341, 343, 345, 349) n'oublies pas la boîte et la bouilloire et n'hésites pas à cadrer, tu me laisseras</p>

		<p>surtout alors oui j'ai été étonnée</p> <p><u>les relations au travail ta place de stagiaire</u></p> <p>369 « la collègue te demande des photocopies, j'ai trouvé ça culottée, t'aurais pu lui dire tu veux pas un café en plus ! »</p> <p>Arguments de 7FT1 :</p> <p>« Je ne le ferais pas à chaque fois » de S 370</p> <p>T'es pas là en sous fifre 371</p> <p>Donc non, T'es pas au service de 373</p> <p>Tu as du travail</p> <p>Je suis absente la porte va être grande ouverte 373</p> <p>Je sais que tu peux te positionner 373</p> <p>Mais n'hésites pas 373</p> <p>« mais non là-dessus il n'y a pas de problème ! » 374 et puis c'était 3 photocopies ! » ie pas de quoi en faire un drame !</p> <p>Mais c'est le symbole ! 377</p> <p>Non mais t'as du travail ! des objectifs 381</p> <p>Oui mais je saurais lui dire non 382 là-dessus y a pas de problème ! en 384</p> <p><u>Suggestion de 7FT1</u> tu peux le faire avec humour</p> <p>Donc ta place de stagiaire en mon absence pour la collègue non, mais travail avec la secrétaire oui 385</p> <p>Donc ta priorité c'est 387 tes engagements</p>	<p>Voilà, voilà en 369</p> <p>Par rapport à ça, S est dans une position d'écoute et manifeste de manière adoucie son « désaccord » à 7FT1 qu'elle s'inquiète trop pour elle pas un souci 344, normalement ça va ! 338 je lui ramène ses documents 348 en plus tu la vois après</p> <p>Et puis production <u>d'un avis sur un incident jugé comme tel</u> par 7FT1</p> <p>Désaccord entre 7FT1 et S se manifeste au niveau langagier et au niveau des intrusions dans les tours de parole ou cette fois ils sont aussi à l'initiative de S à 2 reprises, des usages de mais d'opposition au niveau des propositions faites à 3 reprises de la part de S</p> <p>Beaucoup de FTA(s) à l'encontre de la face et du territoire de S (larbin, t'as du travail !)</p> <p>Beaucoup d'injonctions et de prescriptions de sa part et sa phrase conclusive est Voilà ! est-ce qu'il y a autre chose ?</p> <p>À la réponse de S non ! elle enchaine ! sur le ressenti</p> <p>Le désaccord se poursuit même dans la manière qu'a 7FT1 de prolonger l'entretien malgré la manifestation de S</p>
--	--	---	---

			Notion d'hésitations, d'éparpillement suggérées mais pas travaillées autrement que sur un mode injonctif « ne sois pas »
<p>Episode 10 (393-449) O par 7FT1 F par 7FT1 1193 mots 874 pour 7FT1 : 73 % 319 pour S : 27%</p>	<p>Centration sur la stagiaire, son évolution, sa posture dans l'apprentissage, lien avec analyse de pratique et lien avec centre de formation Validation et encouragements de 7FT1 par rapport à S</p>	<p>Réparation de l'épisode 9 ? Les buts de 7FT1 se recentrer <u>sur la stagiaire/</u> contenu du travail, <u>réparer l'épisode précédent</u> <u>couteux sur le plan relationnel ?</u> et conclure autrement ? Le début de l'épisode démarre avec des FFA(S) de 7FT1 /S par rapport à sa face et territoire Puis prescriptions de nouveau par rapport à la suite Retour sur le ressenti de S et c'est 7FT1 qui prend à sa charge d nommer la notion de confiance dans les capacités en 413 La stagiaire hésite « je sais pas pourquoi celui-là plutôt qu'un autre » car même si elle enchaine sur le stress éprouvé la veille de l'entretien en question (elle est centrée sur elle encore !) <u>la peur de ne pas y arriver sans doute mais pas nommée</u> et cela se traduit en ça s'est bien passé du coup je ne sais pas ! 416 et à la proposition sous une forme interrogative de 7FT1 la réponse est je ne sais pas enfin 418 7FT1 enchaine ensuite sur l'importance de l'analyse de pratiques 421, le lien avec la formation et les TP 423 et alors que S tente une proposition ben justement j'ai évoqué</p>	<p>Les petits rires de 7FT1 traduisent son malaise Après une question ton ressenti /Mr A? La conclusion c'est la fin de l'entretien je suis bavarde Voilà ! 7FT1 axe vertical +++ Questions directes ressenti en ouverture de l'épisode Prescriptions /s (407, 409) Assertions 403, 419,421 Produit des évaluations sur le travail de S et sur sa progression FFA(S) (397, 401, 413, 439, 441) au nombre de 3 qui portent sur la face et le territoire de S Pour S Se positionne et affirme son contentement de l'accroche avec l'utilisateur en 394 396, validée par 7FT1 par un FFA donc objectif atteint ! et puis un autre va s'enchaîner c'est bien ce que tu as fait et puis un autre encore en 413 et notion de confiance dans tes capacités Mais réitère son manque d'assurance quand il s'agit de parler d'elle en 416, 418 et les autos FTA(S) apparaissent je ne sais pas !</p>

		<p>une situation quand elle est de nouveau interpellée amis très directement elle répond c'était intéressant autant dire rien sur le fond mais une évaluation et 7FT1 va tenter une relance ouais ? et là S va rabattre sur une dimension factuelle j'ai trop de choses à dire (on ne sait pas lesquelles) j'ai trop de pages !</p> <p>443 je pense que tu partiras de ton stage avec des assises suffisantes</p> <p>445 après n'hésites pas à t'imposer c'est toujours ça !</p>	<p>L'entretien se conclue sur un mode très horizontal entre 7FT1 et S et expression de 7FT1 sur son humeur de la semaine en lien avec son départ et le fait qu'elle dise assumer le fait d'être bavarde !</p> <p>Apparemment cela a fait l'objet de discussions autres car c'est l'occasion de rires partagés fournis et s'enchaîne ensuite une partie valorisation par 7FT1 des progrès de S en 439 et bien oui c'est bien je te vois avancer</p>
<p>Total : 13868 Mots 7FT1 10134 S 3734 Volume de parole ++++ pour 7FT1 Soit 73% pour 7FT1 et 27 % pour S</p>	<p>7 épisodes O et F par 7FT1 3 épisodes O par 7FT1 et F par S Aucune initiative d'ouverture d'épisode dans l'interaction</p>	<p>On peut faire l'hypothèse que le positionnement de cette jeune stagiaire est encore très fragile, et que 7FT1 l'estime trop fragile pour aller plus loin ici</p> <p>Ou alors est ce que le mode vertical d'autorité de cette 7FT1 a construit ce mode d'interaction ?</p>	
<p>Annexe B2.1. Entretien de <i>debriefing</i> 7FT1 formateur de terrain-Stagiaire ASS de 2^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016</p>			

B2.2 L'intrigue interactionnelle 7FT1-S : un développement différé

L'intrigue interactionnelle permet de comprendre comment le besoin de 7FT1, ici, de **transmettre des savoirs professionnels (procéduraux, techniques, etc.)** en lien avec la responsabilité vis-à-vis de l'utilisateur peut être **en tension avec la nécessité de laisser à un débutant en formation d'élaborer ses propres besoins** et donc la construction de ses savoirs d'expérience. Le rapport des places se négocie dans l'interaction en fonction du positionnement des sujets L'analyse a montré **une dimension verticale présente sur le plan de la relation** interpersonnelle et un apport de connaissances et savoirs procéduraux *in situ* de l'entretien en « réponse » au positionnement de S sur ces « manques » exprimés. **Les deux interlocutrices sont régulièrement menacées dans leurs faces respectives** chacune à leur place différente car toute question de 7FT1 met en difficulté S par rapport à son territoire d'action (elle n'a pas intégré une connaissance technique) et son narcissisme (reconnaître que l'on ne sait pas est menaçant pour soi-même) et réciproquement les intrusions de 7FT1 dans l'espace de parole de S pour apporter des éléments qu'elle juge nécessaires pour la résolution de la situation de l'utilisateur, menacent aussi S. 7FT1 évolue au cours de l'entretien de debriefing : si elle apporte beaucoup d'éléments de connaissances procédurales et questionne davantage sur le rapport de S à elle-même dès le début de l'entretien, elle insiste en fin d'entretien sur la dimension de la compréhension « empathique » de la situation liant contenu et relation. L'écart perceptible entre 7FT1 et S situé, cette fois, par rapport au schème d'action de type « relationnel » mobilisé dans la situation d'étude de l'aide financière de Mr A n'a pas été résolu.

Ce point fait l'objet d'analyse avec 7FT1 en co-explicitation. L'interaction « tient » au prix de moments critiques coûteux sur le plan intersubjectif et au prix de « renoncement ou abandon » de 7FT1 sur certains thèmes. 7FT1 en prend conscience en co-explicitation. Les différents positionnements de 7FT1, qui consistent à apporter beaucoup sur le plan procédural et questionner directement S sur son ressenti (dimension personnelle), d'une part et reconnaître que le diagnostic n'est pas bon mais continuer à valoriser S sur sa progression se comprennent déjà, au regard de l'analyse de la dynamique interactionnelle entre les deux inter-actants (es) et encore un peu davantage en co-explicitation. 7FT1 verbalise une prise de conscience en (558.7FT1-ex) « je ne partage pas forcément mes interrogations », elle ne partage pas son cheminement de pensée par rapport à la compréhension de la situation, ils restent implicites.

Elle fait référence aux règles de contrôle et de régulation de l'action, en (550.7FT1 -ex) « s'interroger avec la personne sur le mode de fonctionnement du ménage sur la difficulté, l'origine réelle de la difficulté voilà c'est autre chose, enfin on est sur une première réponse à un budget déséquilibré, aux besoins vitaux voilà et **ce que j'essayais de transmettre à la stagiaire c'était ça, c'est-à-dire ça va bien au-delà de la demande** ... je lui lance cette perche mais c'est pour tout son avenir professionnel enfin voilà c'est pas si...c'est pas si évident quoi...j'ai conscience de ça hein, après je le nomme pas forcément comme tel ». Elle prend conscience après coup (7 mois après l'entretien de tutorat) qu'elle n'a pas repris par la suite de manière approfondie avec S le fait que l'utilisateur ne soit pas venu au rendez-vous pourtant « accroché ». En co-explicitation, 7FT1 exprime (738 puis 740 -7FT1-ex) que dans le « petit machin de l'aide financière... il y a tout » : la conceptualisation de ce type de situation pour l'apprentissage en 2^{ème} année repose sur ce qu'elle énonce en entretien une simple demande.

L'analyse conjointe à partir des traces de l'interactivité a fait prendre conscience à 7FT1 qu'elle ne l'approfondissait pas de la même manière que d'autres situations et que son accompagnement s'en trouve modifié. 7FT1 comme plusieurs formateurs ASS prend conscience aussi d'un principe tenu pour vrai en co-explicitation en (385. 7FT1-ex) « **je voulais qu'elle se centre sur la relation à l'utilisateur dans un premier temps et qu'elle ne s'encombre pas avec des dispositifs** » et accepte la discussion avec le chercheur sur cette dimension.

La verticalité sur le plan de la relation présente dans cet entretien qui a profondément insatisfaite 7FT1 à la lecture des traces en (8. 7FT1) « je m'interroge sur la place que je laisse à la stagiaire » traduit plus globalement une « énigme » présente, au moment de l'entretien et tout au long du stage pour 7FT1 face à cette stagiaire qui ne livrait pas son « ressenti ».

Un principe d'action qui guide son activité « il faut se voir dans l'action » est orienté par un invariant du sujet qui la caractérise et colore son activité : « il faut s'ouvrir à soi pour pouvoir s'ouvrir aux autres ». La prise de conscience repose pour 7FT1 sur le fait que cet invariant « puissant » organise son activité d'ASS et de formatrice en « il faut pouvoir exprimer son ressenti (*i.e.* ses émotions) » et que cela peut être contreproductif pour l'apprentissage auprès de certains stagiaires.

En co-explicitation, le mouvement de conceptualisation se traduit depuis le constat (341. 7FT1-ex) « je m'évertue à lui tirer les vers du nez », par en (78. 7FT1-ex) « les émotions, voilà est ce que ça la touche ? En tout cas j'essaye d'ouvrir la parole sur soi quand je vois que c'est compliqué pour la stagiaire en parlant de moi » », puis (80. 7FT1-ex) « ça ne marche pas toujours et c'est à double tranchant ça peut fermer ». « Il faut se voir dans l'action » repose en milieu de co explicitation sur plusieurs modalités de travail à proposer aux stagiaires : de (389. 7FT1-ex) « **je vois bien que ça a des limites, là, ce que je fais** » à (429.7FT1-ex) « avec cette difficulté-là, voilà, je veux pas, je vais pas la laisser toute seule avec son...**alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail voilà et lui dire la prochaine fois à ton retour** que tu puisses réfléchir à ça ». Une autre possibilité est de différer et d'observer les stagiaires en situation, ce que jusqu'à présent elle ne fait pas systématiquement.

La carte conceptuelle qui organise l'activité de tutorat contient les notions (accueil de l'autre, connaissance conscience et image de soi, et reconnaissance de soi et de l'autre), les concepts en acte (accroche, ressenti, nécessité) qui organisent l'activité de 7FT1. L'analyse montre comment dans les échanges entre S et 7FT1, **la dynamique intersubjective structure la construction (ou non) des savoirs professionnels dans cette situation de demande d'aide financière.**

En effet, c'est la dynamique des échanges qui redéfinit ce dont on parle et les buts poursuivis par chacune des inter-actant (es). S résiste aux sollicitations de 7FT1 quant à l'expression de ses « ressentis » sur une dimension émotionnelle des affects, du rapport à soi (on le comprend en co-explicitation) et du rapport à l'utilisateur. Le projet de 7FT1 est contrarié par S qui dans l'expression de ses difficultés l'amène (c'est le choix qu'elle opère) à apporter des éclairages sur les règles d'action, par exemple. 7FT1 focalise en dominance sur le registre de la transformation du sujet, mais est ramenée en situation de debriefing à s'attacher au rapport de S à la situation car S manifeste des difficultés (règles d'action, possibilités d'inférences, etc.). 7FT1 est donc amenée à attirer l'attention de S sur des propriétés de la situation qui n'étaient pas perçues, ni anticipées par elle.

L'approche de Vergnaud de la compétence par le schème se révèle particulièrement éclairante. Pour Vergnaud, le schème comprend sur le plan analytique le ou les buts et les anticipations, les règles de prise d'informations d'actions et de contrôle soit la partie générative du schème « si telles conditions, alors, faire », les inférences en situation, les invariants opératoires ou la partie la plus cognitive du schème. L'interdépendance entre ces éléments est pour lui, essentielle à considérer. L'accompagnement du débutant de 2^{ème} année dans la construction de ses schèmes requiert donc une attention des formateurs sur l'ensemble des composantes de ceux-ci, en considérant que dans l'activité d'un sujet, ils sont liés

B3. L'analyse du *debriefing* de 4FT2-S

B3.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien d'accompagnement 4FT2 – stagiaire de 2 ^{ème} année :				
Intrigue /contenu et relationnelle				
Niveau intermédiaire				Niveau micro
Résolution				
Épisodes O= Ouverture F= Fermeture Volume parole	Thèmes	Les buts Tuteur	Les buts Etudiant	Les occurrences pour 4FT2 et S Les marqueurs linguistiques Position de parole Positionnement sujet
Épisode 1 de 1 à 10 O par 4FT2 F par S 1034 mots au total 263 pour 4FT2 771 pour S Vo parole 4FT2 25,4 % Vol parole S 74.6 %	Présentation de la situation il s'agit de faire le bilan d'un accompagnement réalisé pendant 1 an	4FT2 Clarifie le but de l'entretien en 1 et 3 propose une analyse en 4 points. Le début de l'intervention, l'accompagnement lui-même, les moyens pour y parvenir et la clôture. Sollicite la mémoire de S par rapport au début de l'intervention et l'interpelle dès le premier échange sur son implication et son ressenti 5 « alors c'était quoi ? »	Sollicite sa mémoire et <u>répond à 4FT2</u> par une implication dans l'énonciation Exprime dès 4 puis 6 la compréhension de	Marqueur linguistique ponctuateur d'ouverture est un « donc » pour 4FT2 Euh donc là... puis comment ? 1, 3 Marqueur de clôture pour S « donc je crois ...aussi » Comment tu as vu les choses ? Comment tu t'es sentie ? Interpellation directe (face) de 4FT2 /S en 3 Qu'est-ce que tu as dû ? F hum, hum (4FT2) voilà (1,9) 4FT2 questionne S sur le contenu de l'accompagnement et sur la manière qu'elle a eue de le faire et le vivre

		Écoute, Acquiesce, fait préciser les éléments de contenu de la situation de I et déjà le vécu, ressenti de S	l'intervention et de la situation de la jeune	<p>S hum, hum (2) Voilà, Ok en (4,6) Mimétisme au niveau du discours entre S et 4FT2 4 et 6 S /34FT2 10 S / 94FT2 Réponse en 4,6 J'ai pu ressentir... j'ai pu sentir vraiment la fragilité de I, 10 par S/4FT2</p> <p>Axe vertical de la relation 2 interruptions dans les tours de parole 1 pour 4FT2 en 9, 1 pour S en 10</p> <p>Axe horizontal De la proximité par le tutoiement Des sollicitations toujours adoucies par 4FT2 'j'aimerais », « je t'ai proposé » De l'écoute avec des marqueurs mm....pour S</p> <p>Positionnement des sujets Je, tu, on pour 4FT2 Je (32), tu (11), elle, on pour S Les deux s'engagent fortement dans la relation</p>
<p>Épisode 2 (11 à 58) O par 4FT2 F par S 1011 mots au totale</p>	Le cadre de la mesure, la nouveauté du CESAJ,	4FT2 Aide à la formalisation d'un questionnement à propos de la gestion d'un imprévu dans la situation (le cadre de la mesure) et de l' incertitude pour une jeune	Exprime sa non difficulté (22) et expose les moyens qu'elle a mis en œuvre pour réduire la difficulté éventuelle :	<p>Marqueur d'ouverture en « est-ce que »4FT2 Marqueur de clôture « on a toujours été sur ces deux registres » Questionne dans un premier temps sur la nouveauté du cadre</p>

<p>338 pour 4FT2 673 pour S Vol parole 4FT2 33,4% Vol parole S 66,6%</p>	<p>Quand le contrat n'est pas clair du côté du cadre !</p>	<p>déjà fragile ; 11, 13,17, 19, 21 Fait état de sa réflexion à elle et des tâtonnements existants y compris pour les pros et facilite l'expression de difficultés éventuelles (11,19) <u>Légère différence d'appréciation</u> sur l'impact de la question du cadre. Pour F notion de cadre sécurisant et sécurisé Notion de précautions à prendre ? Elargit la réflexion sur un plan général 37 « dans le cadre des commissions on faisait.. ; 39 On en avait ne portée restrictive... 45 On a lancé des choses... Revient à la situation concrète Amène S à se souvenir des détails, des moyens mis en œuvre, simulations, budgets...) et des règles d'action professionnelle. Vérifier la faisabilité d'un</p>	<p>(22, 26, 28, 30) la connaissance rigoureuse du cadre juridique Ecoute, exprime en 34 le fait qu'elle a bien intégré le fait que l'équipe était questionnée par cette nouvelle mesure et la jugeait « pas adaptée aux jeunes ASE » mais maintient sa position « quand on connaît le cadre, on peut lui donner du sens... » Pour S connaissance et maîtrise qui amène liberté d'action S fait un compromis en 56 en introduisant la notion de « sécurité » « oui bon en même temps ça n'enlève pas qu'il fallait quand même que c'était jamais sûr que ça passe »</p>	<p>« est ce que le fait que le CESAJ était une nouvelle... »11 Puis sur l'impact de cela dans la gestion de l'accompagnement pour S 13, 19 « est-ce que ça t'a gêné dans l'accompagnement » 4T2« Quand même » 17, S 28, 56 4FT2 « Mais » 35,51 S 22,26 Donc 4FT2 13,39, 49,51, Dans cette séquence, 4 prises de tour de parole pour F et 5 pour S Beaucoup d'adoucisseurs de part et d'autre pour discuter les arguments ex « j'ai pas forcément vu les choses comme ça « S en 22 Soutient, valide le travail effectué et fait une synthèse 51 « voilà...ça c'était plutôt intéressant <u>donc</u> toi,..ça t'as permis d'en avoir une connaissance » 53 « pour pouvoir transmettre à I sans être...inquiétée... qui pourrait rejaillir sur elle » PTV pour S</p>
--	--	--	--	---

		<p>projet pour ne pas inquiéter la jeune 47, 49, 51, 53, 55.</p> <p><u>Idem que 7FT1</u>, ne pas foncer si pas possible</p> <p>Notion de contrat introduite par 4T2</p> <p>Ramène S à intégrer la « communauté professionnelle et d'équipe »</p> <p>Puis déroule le cheminement de sa pensée /1 règle d'action en faisant appel à la mémoire de S quant aux actes posés en situation.</p> <p>Revient à la situation en impliquant S dans l'analyse</p>	<p>Reconnaît que 4T2 l'a aidée à tenir le paradoxe en situation en 56 « puisque tu me le rappelais sans cesse et c'est important.. »</p> <p>En 58, « on a toujours été sur ces deux registres là avec I »</p>	<p>PTV pour 4FT2</p> <p>→</p> <p>S se permet d'interpeller 4FT2 sur sa manière de s'y prendre.</p> <p>Présence de rires pour les deux à ce moment</p>
<p>Épisode 3 (59 à 64)</p> <p>O par 4FT2 F par S</p> <p>412 mots au total</p> <p>91 pour 4FT2</p> <p>321 pour S</p>	<p>Le projet de la jeune</p>	<p>Décrit pour S sa posture professionnelle d'implication de la jeune dans le projet (règle d'action prof)</p> <p>« Faire avec »</p> <p>Facilite la verbalisation et la conceptualisation de l'action</p>	<p>Écoute acquiesce et se met en posture de réfléchir à l'impact et donc d'évaluer</p> <p>62 « oui je pense</p> <p>64 « j'ai pas senti et <u>ça me fait revenir là-dessus au début...</u> »</p> <p>Exprime son analyse de la pression qu'a pu</p>	<p>Marqueur d'ouverture d'interpellation directe « Toi tu lui as permis » après une interruption dans le tour de parole 4FT2 Questionne le « ressenti ».</p> <p>PTV pour 4FT2</p>

<p>22,08% de 4FT2 volume pour et 77,9% de S</p>		<p>professionnelle. Nomme les règles d'action Facilite la prise de distance et la réflexion par l'introduction des temps 59 « toi tu lui as permis toi » 61 « tu lui <u>as permis</u> 63 Ça ne <u>l'a pas</u> En fait dans ce qu'on a pu voir <u>après</u> Questionne ensuite sur l'impact évalué par S sur I de cette posture. Introduit le temps <u>fait des allers-retours</u> :</p>	<p>avoir le dispositif CESAJ en termes d'enjeux financiers sous-jacents 64 « y a eu quand même ce passage où on avait un peu un projet pour elle qu'était celui du cadre qu'on nous imposait » moment de prise de conscience parlée pour S <u>Introduit à son tour les notions : contrat, fragilité</u> 64 « ça mettait de la fragilité quant au fait que le contrat il passe ou pas »</p>	<p>Interruption dans les tours de parole 1 pour 4FT2 en 59 1 pour S en 64 Toujours positionnement sujet en, tu, toi pour 4FT2 (8 fois) Positionnement en elle pour S elle = la jeune (12 fois) en « je » (6 fois) et on (6 fois) Ce moindre positionnement va faire l'objet de l'épisode suivant Beaucoup de discussion sensible à travers les non, mais, c'est vrai quand même pour autant, malgré.</p>
<p>Épisode 4 (65 à 116) O par 4FT2 F par S 531 mots au total 330 pour 4FT2 201 pour S</p>	<p>Les ressorts : moyens et règles d'action en situation Les ressources du contexte et la place de S : sa posture professionnelle</p>	<p>Met S dans une position d'évaluation de l'intervention Cherche les moyens d'action mobilisés et à faire exprimer d'abord puis prendre conscience à S de sa part dans l'intervention ce que S a tendance à minimiser</p>	<p>Exprime son opinion par rapport à la part prise par la jeune 68 « elle y est pour beaucoup Elle a tenu 78 son projet de départ »</p>	<p>Marqueur d'ouverture en questionnement direct qu'est ce qui ? Marqueur de clôture « ouais » 65 qu'est ce qui a permis que 67 qu'est ce qui a permis que ça marche et que ça tienne Rires pour les deux 65</p>

<p>62,1% de 4FT2 en volume et 37,9% pr S</p>	<p>Épisode critique</p>	<p><u>Les points de vue sont différents</u> Conceptualise, notion de désir Fait appel à la mémoire et revient à la situation fait des propositions de compréhension Puis valorise de façon très affirmative la part de S 79 « mais l'autre...non ce que je pense moi ce qui a facilité les choses c'est que tu as pu toi » <u>F Déroule</u> l'enchaînement des actes posés par S en situation <u>fait 4 propositions</u> 79, 81, 83, 85 4FT2 cherche à faire émerger la représentation de S quant à l'intervention qui est semblé-t-il légèrement différente de la sienne. Pour 4FT2 on ne peut pas toujours répondre à la demande du jeune Qui plus est</p>	<p>Écoute acquiesce à plusieurs reprises ouais (9 fois) Affirme son point de vue différent, va faire 6 propositions pour conforter ce qu'elle pense entre 88 et 101 88 « <u>oui mais</u> moi je reste quand même 90 moi aujourd'hui donc 92 j'ai vraiment le sentiment 94 que c'est elle qui Amorce un compromis en 98 Elle tenait ça même si peut-être je l'aurais...</p>	<p>« Du coup », Pour 4FT2 en 65, 67,79, « Mais en même temps 4FT2 (71), pour autant (77) Mais pour F, 71, 77, 79, 93 (oui, non mais !) , Oui mais, pour S, 88, 100,110 Interruptions dans les tours de parole 4 pour 4FT2 en 65,69, 103, 113 1 pour S en 88 4FT2 procède en ce que je pense moi c'est que tu en 79 Comme il y a réfutation de S entre 80 et 100 En 101 toi, tu as le sentiment que tu as répondu à sa demande ? Ce qui fait travailler S qui envisage des hypothèses différentes de celle qui a marché Et 4FT2 conclue en 113 115 avec PTV</p>
--	--------------------------------	--	--	--

		<p>Même quand les projets sont objectifs</p> <p>Fait une synthèse en 101 4FT2 reformule et <u>conceptualise</u> en faisant un compromis qui intègre les deux positions : demande de la Jeune et Accompagnement et en même temps implique S « toi, tu as le sentiment « Approfondit la réflexion de S sur les limites en 113 et 115</p>	<p>Elle renouvelle ce compromis en 108 oui tout à fait et qui n'enlève pas que si on...</p>	<p style="text-align: center;">Idem plusieurs FT</p> <p style="text-align: center;">↑</p> <p>PTV 113, 115 « ça fait partie de limites quelque fois de ne pas pouvoir répondre hein même si les projets sont objectifs »</p> <p>Proposition validée (?) par S en ouais</p> <p>4FT2 va introduire la séquence suivante logique et sur le plan relationnel et sur le plan du contenu</p>
<p>Épisode 5 (117 à 150)</p> <p>O par 4FT2 F par S</p> <p>409 mots au total</p> <p>151 pour 4FT2</p> <p>258 pour S</p> <p>Vol parole 4FT2 39,9%</p> <p>Vol parole S 60,1%</p>	<p>Le sens de l'accompagnement éducatif</p> <p>Cette séquence est le prolongement de la 4</p> <p>Les limites de l'action professionnelle et les conflits de valeurs éventuellement présents</p>	<p>Introduit une donnée supplémentaire un diagnostic différentiel pour élargir la représentation de la situation, le répertoire d'action de S et approfondir la séquence précédente partiellement</p> <p>« donc si a n'avait pas été le cas comment tu ? » 117</p> <p>Dé-extirpe S de la situation et facilite la conceptualisation</p>	<p>Déploie sa réflexion et met en relation les éléments de la situation de la jeune</p> <p>« ça aurait été plus difficile, 122</p> <p>« c'est pas sûr qu'elle aurait tenu » 124</p> <p>S introduit ensuite le questionnement professionnel</p> <p>« il y a la question oui ça me pose la question d'accompagner la</p>	<p>Marqueur d'ouverture par 4FT2 « donc si ça avait pas été le cas » comment tu</p> <p>Marqueur de clôture S « ouais »</p> <p>Toujours questionnement direct de 4FT2/S adouci l'intervention après en c'est vrai qu'on ne l'a pas envisagé ça, soit elle assume elle-même sa part.</p> <p>Beaucoup de symétrie au niveau du langage</p> <p>Interruptions dans les tours de parole</p> <p>2 pour 4FT2 en 119, 131</p> <p>2 pour S en 126, 148</p>

		<p>Le questionnement en comment est suivi d'<u>un enrôlement dans la situation</u> (adoucisseur « c'est vrai qu'on n'avait pas » qui va faciliter par la mise en évidence des règles d'action l'élaboration pour S en 131, 133,137,</p> <p>Elle conforte S dans son analyse de la situation de la jeune par des renforcements au niveau du langage.</p> <p>Elle reprend en 133 « le cadre dans lequel vous pouvez évoluer <u>encore une fois</u> » ce qu'elle a commencé à introduire en 79, puis en 101</p> <p>Elle met en évidence les <u>conflits de valeur</u> présents dans l'action professionnelle</p> <p>La représentation de 4FT2 déjà présente lors de la séquence précédente est réaffirmée :</p> <p>Il y a le projet du prof pour, le désir ou la demande du jeune et le cadre de la mesure et l'environnement qui font tiers</p>	<p>personne dans son désir »124</p> <p>Et toute la question qui est notre désir pour elle</p> <p>S introduit dans sa réflexion la notion de cadre et conceptualise en 140 les limites en 142 « toute puissance » et « conflit »</p>	<p>4FT2 hum hum, 121, 123, 127, 129 oui, 125143 c'est vrai 119,</p> <p>PTV 137</p>
--	--	--	--	--

<p>Épisode 6 (151 à 153) O par 4FT2 F par 4FT2 42 mots au total 32 pour 4FT2 10 pour S Vol parole 4FT2 Vol parole S 23,9%</p>	<p>L'empan temporel de l'intervention</p> <p>Épisode critique</p>	<p>4FT2 questionne sur la clôture de l'accompagnement</p> <p>Le questionnement en « comment » invite à la description</p> <p>Les buts sont différents</p>	<p>S n'est pas encore là et souhaite revenir en amont, pendant l'accompagnement</p>	<p>Marqueur d'ouverture de l'épisode par 4FT2 j'avais une question à propos de, qui m'échappe, donc euh</p> <p>Et</p> <p>Marqueur de clôture « oui »</p> <p>0 interruption dans les tours de parole</p>
<p>Épisode 7 (154 à 196) O par S F par S</p> <p>1262 mots au total 148 pour 4FT2 1014 pour S</p> <p>Vol parole 4FT2 11,7 % Vol parole S 88,3%</p> <p>Seule séquence initiée par S et clôturée par elle</p>	<p>Le sens et le contenu de l'accompagnement éducatif (le retour par S)</p> <p>Le « prendre soin », la présence</p>	<p>Accepte le <u>mouvement de retour en arrière</u> écoute et facilite la conceptualisation pour S</p> <p>Reprend, formalise en ramenant d'abord la mesure</p> <p>Ça fait partie des objectifs aussi du CESAJ » 162</p> <p>Le travail éducatif = le lien et questionne S par rapport à cette proposition</p> <p>162 c'était le travail éducatif non ? hein ?</p>	<p>Exprime le besoin de <u>revenir au déroulement de l'accompagnement</u></p> <p>Explicite tous les moyens d'action qui ont été mobilisés dans la situation au début de l'intervention et souhaite ensuite qualifier le travail d'accompagnement « psychologique</p> <p>exprime sa difficulté à le « nommer » en 161 mais le tente « comment le nommer prendre soin un petit peu d'elle, de faire</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S « j'aimerais revenir juste avant » diffère la réponse à la proposition introduite par 4FT2 avant et exprime son souhait d'approfondir un point</p> <p>Marqueur de clôture de l'épisode par S aussi « mais moi j'étais complètement à ma place, quand même quoi hein même si. »</p> <p>Hum, hum pour 4FT2</p> <p>Oui ou ouais, pour S 163, 172, 174, 176</p> <p>Voilà 165, 170</p> <p>Aucune interruption dans les tours de parole</p>

	<p>Outils de l'accompagnement sur ce registre</p> <p>Le rôle éducatif Le rapport à la lecture</p>	<p>4FT2 nomme et conceptualise ensuite : proximité, 164 aide, 164 installation 167 <u>matérielle</u> 169, et <u>psychique</u>171</p> <p>Soit 4FT2 généralise et conceptualise à partir de ce que S décrit des actes posés Elle propose sa compréhension et cherche à vérifier (valider) si accord de S</p> <p>Adoucisseurs au moment des propositions 185, « un petit peu dans une certaine proximité »</p> <p>Soit F la ramène à des éléments très concrets pour expliciter certains termes proximité = FNAC 189, vêtements 191, matériel</p> <p>amène S à qualifier après coup ce qu'elle a mis en œuvre et comment elle s'y est prise</p> <p>Elle facilite la conceptualisation par rapport</p>	<p>attention, qu'elle sente qu'elle n'est pas larguée... »</p> <p>exprime son intérêt quant à ce travail</p> <p>Explicite le concret de l'accompagnement en revenant même à des bribes de conversation avec la jeune</p> <p>« si, si on en a parlé avec ma monitrice, nous aussi dans la vie on avait des petits trucs » 182</p> <p>Exprime son sentiment « je crois qu'il y a eu ça » en 188</p> <p>Exprime son point de vue qui est légèrement différent par rapport à la notion de lien autre qu'éducatif</p> <p>« Qui sort de l'éducatif...moi je ne le vois pas vraiment comme ça » les livres 194, 196</p>	<p>C'est un dialogue à 2 voix</p> <p>Symétrie dans le langage Hein S en 184, 196 F en 187</p> <p>Ou alors questionne avec là aussi des adoucisseurs 193, « qui ont permis de créer un lien qui sortait <u>peut-être</u> de l'éducatif, non ? »</p> <p>elle ne qualifie pas, va chercher chez S sa représentation</p> <p>Même procédé de la part de 4FT2 qu'en séquence4 et 5</p> <p>PTV de S en 182</p> <p>Donc de 4FT2 en 185</p>
--	---	--	--	---

		à chaque élément qu'elle avait introduit en séquence 7	S ne voit pas bien où F l'emmène « mais pour moi j'étais complètement dans mon rôle d'éducatrice quand même, même si euh... »196	Elle va donc introduire une nouvelle séquence
Episode 8 (197 à 218) O par 4FT2 F par S 773 mots au total 166 pour 4FT2 607 pour S Vol parole 4FT2 21,4% Vol parole S 78,6%	Les valeurs professionnelles L'identité professionnelle Le rapport au corps	Cherche la conception de l'activité professionnelle de S et les valeurs qui sous-tendent son action 4FT2 a la conviction que c'est important d'avoir conscience de ses propres valeurs (209, 211) et En 213 en généralisant à des situations professionnelles « Quelque fois les jeunes qu'on accompagne peuvent en avoir besoin à un moment donné » Cherche le côté installation psychique de la séquence 7	Exprime sa conception de la relation éducative, relation de proximité, de confiance puis verbalise sur « cette autre chose » mais en même temps bah c'est vrai que je pouvais l'interpeller sur.. parce qu'elle disait qu'elle était moche » 198 Exprime la prise de conscience qu'elle a eu au long de son accompagnement du côté maternant (202) de sa relation à I du fait de la proximité de sa situation personnelle /familiale et des valeurs éducatives qui	Marqueur d'ouverture « et tu t'es sentie ? » Questionne très directement S sur son ressenti Marqueur de clôture pour s « bah oui hein ! » « et tu t'es sentie à ta place tout le temps ? » 197 Questionne son implication personnelle très directement Qu'est-ce que tu avais envie de lui transmettre, tu avais envie de lui transmettre des valeurs (les tiennes) qu'est ce qui se passait pour toi à ce moment-là pour toi? 200 Conforte S dans ses choix en 203 « I en tous les cas s'en est saisie apparemment » Interruptions dans les tours de parole 5 de 4FT2 en 197, 203, 207, 209, 211

			<p>sont les siennes. « humanisante » est un mot employé par S mais qui fait très fort partie du vocabulaire de 4FT2 voir entretien 2013</p> <p>Exprime aussi 204 en quoi et comment elle a pu respecter le choix de la jeune de ne pas se lancer dans un régime même si elle « aurait envie de la pousser là-dedans »</p>	<p>2 pour S en 208, 210</p> <p>PTV pour les deux Il faut avoir conscience de ses valeurs S en 206 F en 209, 211 PTV les personnes sont capables d'auto-détermination</p>
<p>Épisode 9 (219 à 234) O par 4FT2 F par S 495 mots au total 62 pour 4FT2 433 pour S</p> <p>Vol parole 4FT2 12,5% Vol parole S 87,5%</p>	<p>La clôture de l'intervention</p>	<p>Cherche à voir comment S conclut l'accompagnement sur 2 plans l'évolution de la situation de I. 'elle prend son envol » et celui de la fin du stage</p> <p>Écoute, reformule en synthétisant 227</p> <p>Tu as pour qu'elle prépare à la fois la fin du CESAJ</p>	<p>S décrit factuellement les différentes composantes de cette clôture :</p> <p>ce que la jeune a mis en place elle-même /réseau amical</p> <p>les relais qu'elle (S) a introduit CROUS, la connaissance des démarches à faire</p> <p>prend conscience que la jeune n'a pas pris le rendez-vous final</p> <p>« 232 ben à elle devait me rappeler, c'est vrai</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour 4FT2 « parce qu'elle commence » connecteur temporel qui ramène l'entretien à ce qu'elle voulait introduire en épisode 6</p> <p>Marqueur de clôture pour S « c'est pas fermé quoi, hein »</p> <p>Chevauchement de paroles</p> <p>Interruptions dans les tours de parole 2 pour 4FT2 en 221, 233 1 pour S en 222</p>

		Et introduit l'autre dimension de l'action éducative « et le fait qu'il n'y aura plus de présence « <i>obligative</i> » Introduit la notion de la fin de l'accompagnement éducatif lié à une mesure	que je pensais qu'elle allait le faire 240 On essayera de voir pourquoi elle l'a pas fait 242 Est ce qu'elle est encore dans des fragilités auquel cas on pourra encore en parler	
Épisode 10 (235 à 264) O par 4FT2 F par S 769 mots au total 232 pour 4FT2 537 pour S Vol parole 4FT2 30,16% Vol parole S 69,84%	La professionnalisation	Amène S à exprimer la conceptualisation de cette expérience d'accompagnement par rapport à son apprentissage professionnel Insiste dans le questionnement en reformulant ce que dit S Puis recentre sur un élément de leur travail la réflexion sur la relation de proximité et les interrogations que cela avait suscitées pour S (269) Écoute l'élargissement que propose S /sa formation d'ES	Explique d'abord que cela n'a pas été compliqué car sentiment de « déjà connu » Et que donc il lui est difficile d'en extraire quelque chose Explicite les liens entre cette situation et les enseignements du centre de formation pour imaginer d'autres modes d'intervention moins individualisée et relevant du travail social de groupes. Elle introduit les notions de problématiques communes	4FT2 : questionnement direct <u>Qu'est-ce que t'as eu l'impression toi d'apprendre ?</u> Rires 246, Silence en 248 Valorise le travail effectué « c'est vrai tu as semblé à l'aise dans cette prise en charge » 253 Séquence où il y a le plus de chevauchement de parole Interruptions dans les tours de parole 3 pour 4FT2 en 251, 257, 259 3 pour S en 246, 252, 258

		Puis la ramène à un point d'échange lors du stage sur la notion de relation de proximité ?	Explicite le questionnement qu'elle avait quant à la gestion de la relation avec les jeunes : distance, affectif... 74	Beaucoup de ménagements de S/4FT2 par rapport à ces autres modes S en 260 c'est vrai que plutôt que, même si ce travail individuel est <u>très, très</u> important parce que le jeune a aussi des choses personnelles à travailler, ça m'a permis de penser d'autres modes
Total 6638 mots 1813 pour 4FT2 4825 pour S Vol parole 4FT2 27,3% Vol parole S 72,7%		Faire avec Prendre soin Être présent à l'autre		Recherche de consensus et de compromis Peu de confrontation Proximité+++ Mais questionnement direct très présent Engagement dans la relation très fort des deux 4FT2 tu (68), on, nous (32), Je moi (15) Re-mémorisation, rapport au temps histoire
Annexe B3.1. Entretien de <i>debriefing</i> 4FT2 formateur de terrain-Stagiaire de 2^{ème} et 3^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016				

B3.2 L'intrigue interactionnelle : une protection émancipatrice, l'empêcheuse de tourner en rond

Un des intérêts de l'analyse de l'entretien de 4FT2 réside dans le fait de comprendre mieux les paliers de conceptualisation des situations du travail dans ces parcours en alternance sur 3 ans. Ce qui ressort c'est que la stagiaire disposait d'un « bagage » adapté sur la dimension « technique de la situation (connaissances techniques, procédurales, théoriques). L'évaluation de 4FT2 sur ce registre repose sur des indicateurs qui lui font dire (30.4FT2-ex) « elle se débrouillait même mieux que moi sur les aspects matériels et financiers » dont la non-maîtrise peut être une source de difficultés importantes pour des débutants en apprentissage (Cf. 0FT1 et 7FT1).

La proximité et le rapport des places ont beaucoup interrogée 4FT2 sur sa place de « formatrice » face à cette stagiaire. Un élément du « *face work* » (Goffman, 1973) se présente différemment dans cet entretien : contrairement aux autres entretiens analysés qui mettent en présence des débutants de 2^{ème} année et leur FT, dans l'entretien 4FT2-S aucun acte de langage de type auto-FTA prononcé par S n'apparaît dans les échanges. Ce point permet de comprendre en partie le « sentiment » éprouvé par 4FT2 d'une relation plutôt « irénique » avec S (ce qui n'exclut pas la discussion sur des points de désaccords) et du fait d'avoir en face d'elle « presque une professionnelle » *a contrario* de 7FT1, par exemple. La co-explicitation apporte un éclairage sur les questionnements spécifiques qui peuvent se poser à des étudiants expérimentés en formation initiale et à leurs accompagnateurs en stage en termes d'apprentissage et de développement. Les questionnements sont relatifs à la montée en abstraction par conceptualisation des savoirs d'expérience et à la forme et au degré de l'étayage pour cette construction des savoirs. « Partir de la pratique et ne pas y rester » ou comment faire jouer la boucle « réussir –comprendre » dans les deux sens et notamment comment construire professionnellement des schèmes d'usage de concepts quotidiens.

En co-explicitation, les échanges dans le collectif avec les pairs et le chercheur (questionnements, « **dispute** » **professionnelle** et explicitation par 4FT2 de ses intentions et buts) ont fait émerger le sens de l'activité. Les enjeux présents dans l'accompagnement éducatif proposé par 4FT2 à S en direction de la jeune dans cette situation sont pluriels :

- un enjeu pragmatique qui peut se formuler comme rendre quelqu'un (la jeune fille) plus autonome en mettant en place des moyens et une relation de grande proximité qui peuvent renforcer la dépendance,
- enjeu pragmatique qui représente un enjeu relationnel fort entre la stagiaire et la jeune I,
- un enjeu de formation pour la stagiaire et dialectiquement pour 4FT2 dans son accompagnement pour professionnaliser une attitude spontanée en la rendant contre –spontanée (la proximité)

4FT2 prend conscience, notamment de ce qui a organisé son activité de formatrice-tutrice face à cette stagiaire dans cette situation-là (743 à 758. 4FT2-ex) « ça apparaissait pas aussi fort que ça, que cela apparaît maintenant ...et puis ma stagiaire et la jeune fille y avait des similitudes

de situations qui faisaient que ... ; fallait que ce soit balisé pour que ça puisse fonctionner, je pense que je l'ai construite comme ça sans m'en rendre compte ». **Ce schème repose sur un « invariant du sujet »** qui caractérise 4FT2 (Vinatier) et qui, ici, a renforcé les invariants situationnels dans l'organisation de son activité (719 puis 731.4FT2-ex) « la grande partie de mon autre mission c'est la protection où on est sans cesse de faire appel au cadre », « et du coup ça se déplace sur les autres missions, mais en même temps-là, je pense en vous entendant puis après avoir relu tout ça que comme c'était mouvant et **quand c'est mouvant, j'ai besoin que ça soit balisé autour** ». Pour 4FT2 quand on fait prendre des risques à quelqu'un, on porte, on balise. La dispute professionnelle a permis de mettre en évidence que cet invariant aurait pu venir contrarier et entraver le but de rendre le stagiaire plus autonome. **Le passage de la conceptualisation en acte à une conceptualisation verbalisée est de plus socialisée dans le groupe de pairs.**

Dans la séance collective de co-explicitation à propos de l'entretien de 0FT1, 4FT2 a formulé un principe d'accompagnement en tant que FT en (231 puis 233.4FT2-ex) il faut être « à l'extérieur parce que tu laisses toute la place à l'autre [le stagiaire] et il avance avec toi, tu lui donnes des petites directions mais vraiment très, par touches », « et pour faire ça, il faut vraiment que tu sois bien, ouais, il faut que tu sois à l'extérieur pour voir où il va et quand même lui donner des petites directions et aussi à l'intérieur pour que tu saches bien de quoi il parle, quoi ». Les « touches » ou « **perches tendues** » (Mayen, 1999) peuvent concerner l'un ou l'autre des registres de l'analyse et sont de nature à aider le stagiaire à conceptualiser aussi dans l'après-coup.

La stagiaire d'une certaine manière a le mot de la fin dans l'entretien de tutorat quand répondant à une question de 4FT2 sur sa réflexion professionnelle quant à la proximité dans la relation elle dit (264. S) « quand je te posais ce genre de questions c'est que je crois que j'avais encore en tête des questionnements d'éducateurs, où pas trop d'affectif pas trop de ceci 'fin voilà faut pas être proche, faut garder la distance et c'est vrai, c'est un discours qui est encore présent ». « L'empêcheuse de tourner en rond », qualificatif de 4FT2 pour elle-même, est celle qui autorise, qui fait prendre des risques et qui donc, aussi rappelle « le cadre », créant ainsi les conditions du statut d'auteur pour le stagiaire.

Le permettre, l'autoriser se chargent ici de significations et de sens en référence à une démarche éthique de la formatrice de terrain. On n'est pas dans donner la permission donc « assujettir ou rendre l'autre acteur/objet » ici la stagiaire, mais dans autoriser, être autorisé par et s'autoriser à, qui fait davantage référence à « rendre l'autre acteur/auteur et sujet » et de contribuer à développer ainsi son « pouvoir d'agir » au sens de Rabardel. La « dispute professionnelle » (Clot, 1999) révèle l'intérêt d'espaces collectifs d'analyse de l'activité « armés d'analyses croisées » d'une part et permettant comme c'est le cas avec le dispositif de Vinatier (2009) d'être dans une démarche compréhensive en réciprocité pour les contributeurs car au départ l'émancipation présente et attestée dans le collectif, était considérée comme du « maternage »

B4. L'analyse du *debriefing* de 2FT3-S

B4.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau d'analytique de l'entretien d'accompagnement pédagogique 2FT3-S			
Intrigue : contenu et relation			
Niveau intermédiaire		niveau « micro »	
Épisodes O= ouverture F= fermeture Espace de parole	Thèmes	Contenu formateur et stagiaire Buts résolution satisfaction	Position de parole et Positionnement sujet Occurrences pour 2FT3 et S
<p>Épisode 1 (1-62) O par 2FT3 F par S mots total 1198 pour 2FT3 516 pour S 682 Vol parole 2FT3 : 43% Vol parole S : 57%</p>	<p>Bilan de la semaine. Le vécu de la semaine sans formatrice ne pas « Savoir si c'est bien ou pas » S. Avoir besoin de savoir si on pouvait faire autrement</p> <p><u>Intéressant de mettre en lien avec ce que S énonce en 566</u></p>	<p>Le but de l'entretien est explicite au démarrage <u>But de S</u> se rassurer auprès de 2FT3 car la semaine sans elle a été chargée ! et elle n'avait pas de concertation donc elle commence par exprimer les difficultés « difficile ne pas oublier des choses donc noter tout, être seule et faire face ou savoir trouver les soutiens » ensuite Globalement elle produit une évaluation positive de la semaine passée ça j'ai bien aimé. Elle présente ce qu'elle a fait, les questions qu'elle s'est posées, les soutiens qu'elle a pu trouver, et peut « en même temps » et c'est un opérateur qu'elle utilise comme 2FT3 d'ailleurs présenter dialectiquement comment elle a vécu cette</p>	<p>Marqueurs linguistiques : ouverture Bon et Donc pour 2FT3 Fermeture oui, oui, oui Axe D de la relation le tutoiement est de rigueur, des rires ponctuent les échanges des deux côtés, et des interpellations directes de S à 2FT3 30 Axe P de la relation volume de parole équilibré Enchaînement des tours de parole ok. 4 fois c'est S qui finit les phrases de 2FT3 et fait intrusion et à 5 reprises pour 2FT3 mais pour finir elle aussi les phrases de S ou proposer une formulation ratifiée ensuite par S</p> <p>Pour 2FT3 les occurrences Donc pour 2FT3 en 1,3, 5, 13, 21, 37, en même temps ou aussi, 9, 17, 19, voilà en 15, 19,27,</p>

		<p>responsabilité soit à la fois intéressant et riche et source de questions ! et de doutes « enfin je me suis permise d'intervenir quand je voyais qu'il y avait des choses que je pouvais faire » 52.</p> <p>Elle se situe dans le temps « j'aime, est-ce que je fais bien et voilà des situations où je ne savais plus bah je demanderai »</p> <p>Au moment même de l'échange n'hésite pas à prendre le temps de réfléchir 60</p> <p>Revoir la question du vécu de l'éprouvé et de sa traduction en « j'aime ou pas »</p> <p><u>But de 2FT3 vérifier comment la stagiaire a pu faire face pendant la semaine sans elle. Elle a un PTV fort qu'elle énonce en 31 « ce n'est pas une histoire de faire bien ou de faire mal c'est une histoire de sens que tu donnes à ce que tu fais »</u></p> <p>Elle le précise : en 43 « effectivement avec plus d'expérience avec d'autres éléments parce que des fois on n'a pas tous les éléments, on aurait pu faire autrement, et au moment où tu l'as fait c'est avec les éléments que t'avais » Principe tenu pour Vrai pour 2FT3</p> <p>Donc elle reprend avec S ce qu'elle a fait et elle va chercher les sens des actes qu'elle a posés et elle valorise ce qui a été fait. Elle interroge aussi précisément sur le travail avec l'équipe 47.</p>	<p>Elle produit assez rapidement plusieurs FFA(s) vis-à-vis de S 12 tu as eu le réflexe donc tu te positionnes comme une ASS, en 19 tu as aussi envoyé un message à, tu as su prendre 21 en 37 tu as compris l'importance du travail en équipe ici à l'hôpital ». Valorisation +++ / sentiment de compétence</p> <p>2FT3 se positionne en « je » et adresse son propos en « tu » à la stagiaire et parfois s'inscrit dans un « on » 41 et 43 quand elle généralise, et introduit des nuances aux propos de S elle produit de nombreuses assertions tu as pris ta place, 13, ça te responsabilise ! 29, et validations / FFA(S) à propos du travail de S</p> <p>S écoute et acquiesce par des oui (2, 6, 8, 10 12, 14, 16, 20, 22, 24,26, 28, 30, 32, 34, 36, 42, 46, 48, 56, 60)</p> <p>Parfois ponctué 3 ou 4 fois ou avec des voilà</p> <p>S se positionne en « je » énonce ce qu'elle a fait, ce qui lui a manqué « la concertation ».</p>
--	--	---	--

		<p><u>L'important pour 2FT3</u></p> <p>Prendre sa place (13), se positionner comme ASS (13, 53, 55) dans une équipe (37,53)</p>	
<p>Episode 2 (63-103)</p> <p>O pour 2FT3 F pour 2FT3</p> <p>mots total 1053</p> <p>pour 2FT3 399</p> <p>pour S 654</p> <p>Vol parole 2FT3 : 38%</p> <p>Vol parole S : 62%</p>	<p>La situation de Mme S demande d'AAH avec mesure tutelle suite demande du médecin psy</p> <p>« Ou j'ai l'impression de ne pas avoir assuré » S 74</p>	<p><u>2FT3 et S se mettent d'abord d'accord sur le fait de reprendre toutes les situations vues seule par S de 63 à 66 « on va peut-être les reprendre toutes rires » S (66)</u></p> <p>L'intervention 69 est, elle, adressée au chercheur « tu peux réexpliquer pour quoi c'était »</p> <p>Buts de S : expose ce qu'elle a fait concrètement en présence de la personne pour remplir le dossier / AAH (à savoir elle a sollicité la personne pour écrire et signer elle-même) et exprime les questionnements qui sont survenus en situation (juridiquement est ce qu'elle a le droit de) des choses comme ça que je ne savais plus et donc elle a pu exprimer à la personne qu'elle allait contacter la tutrice pour l'informer et pour une double signature, ce qui a déclenché des questions inquiètes de la personne et expression de S de ses difficultés et avec l'aide 2FT3 chemine elle m'a posé des questions et enfin je le savais en plus mais face à l'interpellation directe de la personne que S restitue encore en brut « comme je suis sous tutelle comment, c'est la tutrice qui va gérer tous mon argent ? » et moi je pensais bien que oui ! S va valider en partie l'interprétation 1 de 2FT3, oui et en plus je voyais qu'elle</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 alors maintenant si</p> <p>Marqueur de fermeture 2FT3 donc ça c'est important</p> <p>Axe Distance/proximité de la relation</p> <p>À la fois négociation / contenu de l'échange où S a sa part et rappel de 2FT3 discret de situer le contexte [pour le chercheur ?].</p> <p>Négociations entre 2FT3 et S et engagement en « je » dans leurs échanges</p> <p>Axe Pouvoir</p> <p>S se met en position basse par des autos FTA(s) à 3 reprises 74 j'avoue, j'ai l'impression de ne pas avoir trop assuré, 78 je n'ai pas été très, très claire et du coup, 92 je n'ai pas trop su quoi lui répondre à ce moment là</p> <p>Avec l'étayage de 2FT3 elle prend position, réfléchit en situation en 98</p> <p>C'est S qui occupe le volume de parole le plus important</p> <p><u>Pour 2FT3 face à la difficulté de S</u></p> <p>Assume la part qui lui revient, conforte S dans ce qu'elle savait « effectivement il faudra la signature de la tutrice, elle a le droit d'écrire » (85 et 87).</p>

	<p>Pendant</p> <p>Pendant ←</p>	<p>faisait des choses mais en plus je ne connaissais pas trop la situation (le mais en plus considéré comme un opérateur de contre suggestion et qui va être suivi d'une modalisation introduite par S <u>enfin je connaissais un peu</u>) [ce qui va être ratifié par 2FT3 oui parce que je n'étais pas là, cette semaine-là] et va valider en partie seulement encore la 2^{ème} interprétation de 2FT3 en 92 oui c'est un peu ça et introduit une contre suggestion puis après par contre quand je la raccompagne il me semble que j'ai dit , que c'est elle la tutrice qui va gérer votre argent et elle, elle me dit ben je sais gérer mon gérer et je n'ai pas su quoi répondre à ce moment-là », elle va trouver quoi dire avec l'aide de 2FT3 en 97, 98 99</p> <p>Buts de 2FT3 faciliter l'expression de S et fait élaborer S et avec elle les difficultés</p> <p>Pourquoi tu dis ça ? 75, valide ce que pense S bah oui tu as raison et questionne pourquoi tu n'as pas été claire ? Elle propose alors une 1^{ère} interprétation <u>centrée sur la personne de l'utilisateur</u> t'avais l'impression que c'était dur à entendre ? Apporte les précisions juridiques qui ont vacillé en situation en 87, 89 oui le tuteur doit signer mais PTV /tutelle « même si le tuteur fait à la place de, tu ne peux pas la déposséder, les gens gardent leur libre arbitre ». Voilà. Propose une 2^{ème} interprétation et sollicite l'avis de S tu me dis si je me trompe. Après tu es peut-être restée</p>	<p>Assortit ses interprétations de la recherche de l'avis de S en 89</p> <p>Beaucoup d'adoucisseurs « peut-être » et de modalisations « tu es restée <u>un peu</u> dans le flou », « si je reste un peu évasive dans ces questions »</p> <p>Sur le plan interactionnel quand S réitère sa difficulté mais comment aurais-je pu faire ? 92</p> <p>Elle ne donne pas conseil et permet à S d'élaborer par elle – même et pour elle-même en 97</p> <p>Produit des validations des FFA(s) en 101, 103.</p> <p>101 Mais tu as bien fait toi, 103 donc ça c'est important.</p> <p>Valorisation et renforcement sentiment de compétence</p>
--	---------------------------------	---	--

	<p>Pendant ←</p> <p>Après-coup ←</p>	<p>un peu dans le flou parce que tu avais peut-être peur de la froisser, de la brusquer, qu'elle se braque par rapport à ça (89) puis tu dis ouh là, là si je reste un peu évasive ça va mieux passer » (91). 2FT3 <u>aborde là la dimension subjective pour S, identitaire par rapport à la personne, et relationnelle.</u> puis accepte la validation partielle de son interprétation et poursuit l'élaboration de la difficulté en nommant pour S c'était dur de trouver des arguments ? et poursuit le travail en se centrant sur S et la fait travailler dans l'après coup en la mobilisant dans l'entretien « qu'est-ce que tu aurais pu dire ? »</p> <p>Réaffirme le Principe Tenu pour Vrai / Tutelle</p>	<p>Cette validation pourrait conclure l'épisode mais S n'est pas totalement satisfaite et va enchaîner sur un nouvel épisode</p>
<p>Épisode 3 (104-142) O pour S F pour S mots total 490 pour 2FT3 308 pour S 182 Vol parole 2FT3 : 62% Vol parole S : 38%</p>	<p>Expression de la difficulté dans la gestion de la relation avec Mme S (perte de liberté)</p> <p>« Qu'est-ce que j'aurais pu lui dire pour la rassurer ? » S 104</p>	<p>But de S approfondir la question de l'inquiétude ressentie de la part de cette femme en situation et le fait qu'elle n'ait pas eu le sentiment d'y faire face.</p> <p>Valide la proposition de 2FT3 formule sa gêne et esquisse une part de compréhension je ne connaissais pas très bien, je manquais de bagages, moins de connaissances en 122 et 124</p> <p>But de 2FT3 ré assurer S objectivement, 111, et 115 la personne n'a pas sollicité de rendez-vous postérieur à sa rencontre avec S or elle est encore en lien avec 2FT3 qui doit la</p>	<p>Marqueur d'ouverture S Oui, après Marqueur de fermeture S donc ça c'était Mme S</p> <p>Axe D de la relation Grande proximité entre les deux</p> <p>Nombreux FFA(s) de 2FT3 par rapport à S en 133, 135 au niveau de sa face « tu as pu, tu as pu » et au niveau du territoire et « tu vois elle, madame ça a dû quand même, elle a dû se dire j'ai les infos, voilà je te redis ça !</p> <p>2FT3 renforce la stagiaire sur ce qu'elle a fait. De nombreux marqueurs phatiques à l'appui (tu vois, hein)</p>

		<p>rencontrer le lendemain du tutorat. « Donc peut-être que finalement tu l'as... qu'elle a assimilé ce que tu lui a dit que ça l'a rassurée » mais reconnaître que S est chamboulée elle en 117 mais après chez toi ça fait un grand questionnement donc c'est toi qui est en questionnement</p> <p>Valide l'interprétation de S je manquais de connaissances et de bagages / situation et valorise le travail effectué et indique de nouveau son Principe Tenu pour Vrai : « on fait avec ce que l'on a ».</p>	<p>Axe P de la relation</p> <p>Pour 2FT3</p> <p>Volume de parole plus important pour 2FT3</p> <p>Forme affirmative voire injonctive « je te redis ça ! »</p> <p>Questionnement en est-ce que 105</p> <p>Les occurrences pour 2FT3</p> <p>Démontre « en ceci dit (107), tu vois, mais depuis (109) parce que tu vois ? (111), donc finalement</p> <p>Puis nomme le problème et aide S à le verbaliser</p> <p>Mais après chez toi 117, c'est-à-dire, (119), oui (123), oui donc</p> <p>Puis de nouveau voilà moi, et toi tu t'es (129, mais en même temps avec (131), tu as (133), tu as pu (135), et donc tu vois (137) ça a dû (137) elle a dû (139), hein je te redis ça (141)</p> <p>Pour S acquiesce et écoute beaucoup</p> <p>Oui 15 fois</p>
<p>Épisode 4 (142-198)</p> <p>O pour S et F pour S</p> <p>mots total 1346</p> <p>pour 2FT3 443</p> <p>pour S 903</p> <p>Vol parole 2FT3 : 33%</p> <p>Vol parole S : 67%</p>	<p>La demande de postcure de Mme G</p> <p>1^{ère} confrontation de S à « alcool »</p> <p>« je me suis dit, ouh là, là ! » 152</p> <p>« j'ai vu que ça lui faisait peur » 152</p>	<p>Situation prise en charge seule depuis le début, exposé de S : projet de postcure et 2^{ème} rencontre pour dossier, le mari était réticent, la fille pour et donc S exprime sa satisfaction de voir Mme soutenue par sa fille et le lui a exprimé.</p> <p>S expose la difficulté dans laquelle elle s'est trouvée face au dossier d'inscription, « on a fait tout ce qui fallait ». Elle a scrupuleusement lu le dossier et a constaté que la personne devait avancer 1 mois de forfait hospitalier or, <u>elle est surendettée !</u> S</p>	<p>Marqueur d'ouverture S j'ai vu aussi</p> <p>Marqueur de fermeture S elle était sortie</p> <p>Engagement de 2FT3 et S dans l'échange</p> <p>Questionnement pour 2FT3</p> <p>Mais elle, tu la sentais ? est-ce que tu ?(147) est-ce que 149, est ce que tu ? 151 qui amènent S à expliciter</p> <p>Procédure d'étayage bah tu vois là encore 159, tu vois un détail moi je m'en préoccupe pas 161, et tu te dis voilà donc 163, je vois avec elle 165, et donc</p>

	<p>« Je voyais bien que ça la tracassait, par contre, du coup » 178</p> <p>« Je me suis dit mince, elle ne pourra pas y aller <u>comment on va faire</u> ? » 182</p> <p>« Je me suis dit mince, je ne pourrais pas le faire, vous verrez avec Mme X et je <u>n'ai pas osé</u> prendre un autre rendez-vous</p>	<p>informe la personne et se rend compte que ça va être « problématique » car mutuelle ne prendra pas en charge. En situation, S a fait appel à une collègue ASS, et a eu 2 pistes de résolution et les a suggérés à la personne et conclut « comme je n'avais pas le temps j'ai dit que j'allais voir cela avec toi »</p> <p>Buts de S</p> <p>L'étayage de 2FT3 sur la résolution est validée par elle mais elle introduit à sa manière une légère contre suggestion oui mais en 178</p> <p>Elle peut exprimer sa gêne et sa crainte que le projet de soins n'aboutisse pas, <u>insatisfaction sur le plan de la résolution de cette situation qu'elle s'impute en partie en 198</u></p> <p>Buts de 2FT3 1) faire expliciter à S l'évaluation faite du « projet » de Mme pour elle-même.</p> <p>Face à l'expression de S, comme dans l'épisode précédent valide pas à pas (voir interaction et procédure) ce que S a fait en référence toujours à son PTV ! en termes de résolution de la situation (<i>i.e.</i> tu as pris en compte les éléments de difficultés qui pouvaient compromettre la démarche de soins) puis elle va prendre en compte <u>la dimension de l'interaction avec l'utilisateur</u> en se centrant sur la stagiaire comment ça te mets</p>	<p>comme, j'appelle parce que je ne suis pas sûre donc tu vois 167, tu te positionnes, voilà</p> <p><u>Procédure de soutien</u> /par rapport à la dimension identitaire et subjective (cognitif, subjectif)</p> <p>D'abord sollicitation de S</p> <p>Comment ça te mets toi ? 179, qu'est ce qui se passe dans ta tête ?</p> <p>Puis renforcement + quand expression de déstabilisation et modalisation 2FT3 assume une partie de la difficulté Oui, oui tu as été déstabilisée, alors, « ce sont des choses que je ne t'avais pas forcément dites » 185, là-bas aussi voilà</p> <p>Puis réitère son questionnement centré sur S comment on fait (enrôlement) puis comment ça te mets ? 195 et 197</p> <p>Occurrences pour S</p> <p>Après pour elle est un opérateur de contre suggestion et le mais renforce cela exemple en 148 « moi je l'ai sentie partie prenante, après euh... je voyais bien qu'il y avait des difficultés après derrière mais c'est la première fois enfin que je prends en charge une personne avec des problèmes d'alcoolisme »</p> <p>Idem en 154 « après, ça ne prenait pas »</p> <p>Avec l'aide de 2FT3 exprime son malaise « je ne pourrais pas le faire, je n'ai pas osé et en plus je me</p>
--	--	--	---

	<p>avec toi et <u>en plus je me</u> suis rendue compte qu'elle était sortie ! » 198</p>	<p>toi ? Prolonge en questionnant à distance comment on fait avec le temps-là ?</p> <p>Généralisation qui ne « prend pas » et l'amène à se recentrer sur S comment ça te mets ?197</p> <p><u>Dans cet épisode</u>, on aurait pu penser que 2FT3 introduise un questionnement sur des éléments théoriques sur le processus de soins/alcool dont disposerait ou non S ????</p> <p>Autre élément à questionner elle exprime qu'elle ne connaît pas le protocole d'admission dans les centres de postcure comme si ce n'était pas un problème ou une question à se poser et en même temps elle n'invalide jamais S de l'avoir pris en compte ?</p>	<p>suis rendue compte qu'elle était sortie » auto 2FT3A et hésitations dans le propos euh...</p> <p>Le lien entre cet épisode et le suivant est logique et tant par rapport à l'intrigue relationnelle que sur le contenu</p> <p><u>Insatisfaction sur le plan de la résolution de cette situation dont S s'impute en partie la responsabilité en 198</u></p> <p>A ce moment-là de l'entretien de tutorat ce n'est pas sur cette dimension que 2FT3 focalise mais davantage sur la dimension subjective pour S.</p>
<p>Épisode 5 (199-298)</p> <p>O pour 2FT3 et F pour S</p> <p>mots total 1266</p> <p>pour 2FT3 920</p> <p>pour S 346</p> <p>Vol parole 2FT3 : 72%</p> <p>Vol parole S : 28%</p>	<p>Le « retour » de Mme G elle n'était pas prête</p> <p>elle a mis des choses en place pour nous le montrer 203 2FT3</p>	<p>Buts de 2FT3 : prend la main et souhaite faire avancer S / compréhension de comment travailler à un projet de soins avec une personne alcoolique ? dimension relation et résolution. Et donc la décentrer /insatisfaction à elle</p> <p>Un PTV le projet de soins « ça leur appartient aux personnes 215 et 217, on a nos limites 223 il y a des choses qu'on ne peut pas faire à leur place 225</p> <p>Ça doit être son projet</p> <p>Et il n'est pas aussi authentique que ça ! 229 et cette fois ci elle n'est pas prête</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 oui mais moi je l'ai vue</p> <p>Marqueur de fermeture S ah oui, oui tout à fait</p> <p>Dialogue / la situation entre 2FT3 et S</p> <p>S interpelle directement 2FT3 et comment tu as vu, toi qu'elle n'était pas prête. ? qu'est ce qui t'a fait tilt ?</p> <p>Axe P de la relation</p> <p>Le volume de parole pour 2FT3 est plus important, elle prend la main de cet épisode, répond aux interrogations et à l'insatisfaction qui restent présentes dans l'épisode précédent</p>

<p>cette fois –ci elle n'est pas prête 2392FT3</p> <p>elle reviendra peut-être voilà</p>	<p>Mais elle reviendra peut-être et elle sera peut-être 243</p> <p>Moi quand je l'ai vue en ton absence j'ai senti qu'elle n'était pas prête 247 je lui ai proposé un suivi ambulatoire, après ça lui appartient</p> <p>Et ensuite suite à l'interpellation de S déroule le processus de soins qui peut prendre du temps, elle ne le parle pas théoriquement mais pragmatiquement de façon très itérative</p> <p>Elle (la personne) ne répond pas parce que c'est in-entendable 257 encore</p> <p>Je lui propose de s'engager elle-même 261</p> <p>C'est long parfois les gens ils sont dans l'euphorie, je remplis le dossier et c'est fait 265 à 269</p> <p>Et puis, c'est pas si simple, c'est 3 mois hors de chez moi 271</p> <p>Elle est pas prête, elle peut pas mettre en place une stratégie pour éviter l'alcool 271</p> <p>C'est mon hypothèse 275</p> <p>Elle reviendra peut-être</p> <p>Là c'est sa 2^{ème} hospitalisation 277</p> <p>On ne ferme pas la porte 279</p> <p>Le médecin lui a signifié sa sortie du fait des actes posés mais ça veut pas dire qu'elle ne peut pas revenir 283</p> <p>C'est une démarche 287</p> <p>Donc on essaye d'avancer avec eux 293</p>	<p>Procédure identique de 2FT3 déroule, démontre oui, moi je l'ai vue 199, en fait elle n'était pas prête 201, ah oui mais ça 205, elle voulait 207 et puis après 209 parce que 211 et elle se dit 213, ça leur appartient aux personnes</p> <p>Puis centration sur S <u>mais tu ne t'es pas sentie en difficultés toi en tant que stagiaire ?</u></p> <p>Renforcement positif « oui je pense aussi que tu as fait le tour de ce que tu pouvais faire compte tenu de la problématique » 227</p> <p>Puis 2FT3 déroule sa propre évaluation de la situation puisqu'elle est intervenue pendant l'absence de S sans juger S par rapport à ce qu'elle a fait auparavant. Elle expose comment elle a inféré des actes de discours ou des actes une difficulté de la personne à s'approprier son projet de soins. Certaines choses sont in-entendables d'autres sont inexprimables.</p> <p>En retour S l'interpelle directement elle cherche à comprendre. 2FT3 fait part des indices qu'elle a prélevés dans les actes posés (elle s'est alcoolisée), les actes de discours et la manière qu'elle a eu de se situer dans l'interaction avec la personne « je lui ai dit » 253. 2FT3 est très itérative dans sa manière de présenter ça je ne sais plus 235, enfin à un moment donné ça émerge 237 cette fois elle est pas prête 239 elle reviendra peut-être voilà</p> <p>Pour S</p> <p>Beaucoup d'acquiescement oui pendant la démonstration</p>
--	--	---

		<p>Puis 2FT3 essaie de solliciter S</p> <p>Ça va ça ? 295</p> <p>Tu es d'accord avec ça ? 297</p> <p>L'épisode se conclut sur une résolution / but de l'échange oui, oui, tout à fait</p>	<p>Expression de sa part en 218 « et puis c'est une maladie qui est un peu compliquée, oui compliquée »</p> <p>Puis « je ne voyais pas ce que je pouvais faire d'autre donc » et beaucoup d'acquiescement en oui pendant la démonstration de 2FT3 et la « pragmatisation » de la démarche dynamique de soins en alcoologie, 22 interventions en oui !</p>
<p>Épisode 6 (299-342)</p> <p>O pour 2FT3 et F pour S</p> <p>Mots total : 1032</p> <p>pour 2FT3 192</p> <p>pour S 840</p> <p>Vol parole 2FT3 : 18%</p> <p>Vol parole S : 82%</p>	<p>La « maison de retraite » de Mr. T</p> <p>Que peut-on dire ?</p> <p>Je voyais bien que ça l'a affolée 326</p>	<p>Exposé par S de la situation de Mr. T qu'elle « suit » depuis le début du stage par rapport à sa sortie de l'hôpital.</p> <p>Projet de maison de retraite vu en équipe mais GIR 6 trop autonome ! S fait appel à accueil familial gérontologique (une place est libre). La possibilité est intéressante pour S car la famille est proche de lieu d'origine de MR.</p> <p>La question qui s'est posée à elle c'est l'ASS avait besoin de beaucoup d'infos sur Mr T et donc quoi dire ? Sachant que les infos (expulsé de son logement, agression sur un plombier) sont inquiétantes et pourraient compromettre le projet. <u>Responsabilité pas nommée.</u></p> <p>Vérifie auprès de 2FT3 qu'elle a « bien » répondu j'ai dit qu'il était stable aujourd'hui ? Ensuite elle posait des questions sur le quotidien et je ne savais pas trop donc j'ai demandé aux infirmiers.</p> <p>S finit d'exposer la procédure qu'elle a suivie en termes de transmission dans le dossier et d'information aux infirmiers exprime la</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Alors, si on a</p> <p>Marqueur de fermeture S donc voilà j'étais plutôt contente</p> <p>Axe P de la relation</p> <p>volume de parole ++ pour S</p> <p>Même procédure de 2FT3</p> <p>Comment tu t'es ? 307, voilà mais tu t'es 311, voilà qu'est-ce qu'on ? 319 et Voilà c'est tout se bouscule dans ma tête 319 et 321 et 323 qu'est-ce <u>qu'on peut</u> dire à une ASS ? (elle formule et nomme le dilemme éthique qui se pose à S en 318 c'est une question de métier, elle le formule par un on)</p> <p>puis elle valide et valorise par des FFA(s) le chemin emprunté par S oui, donc là pareil tu vas (331) auprès des équipes parce que tu sais pas 333 et voilà tu sais aller chercher l'info335</p> <p>L'épisode se conclue sur la satisfaction de S quant à la résolution de cette situation pour Mr T. sa manière de s'exprimer alors est un « on » où elle s'inclue</p>

		<p>satisfaction de l'équipe « on a trouvé que c'était plutôt bien pour Mr T car il y avait des possibilités donc j'étais <u>contente</u> pour ce Mr »</p> <p>Le but de F qui s'exprime peu est de valider le travail effectué par S notamment sur la dimension du positionnement professionnel, ici par rapport à une collègue ASS, et positionnement dans l'équipe 335</p>	<p>dans l'équipe de travail. Elle s'intègre dans la dimension professionnelle.</p> <p>C'est 2FT3 qui va relancer mais sur une autre dimension de la situation</p>
<p>Épisode 7 (343-400) O pour 2FT3 et F pour S mots total 850 pour 2FT3 285 pour S 565 Vol parole 2FT3 : 33% Vol parole S : 67%</p>	<p>L'audition chez le juge et la question de la relation de confiance avec Mr T</p>	<p>Buts de 2FT3 : faire expliciter par S la dimension interactionnelle et son positionnement par rapport à l'utilisateur au niveau de la relation, qui plus est à l'occasion d'un rendez-vous auprès d'une personne qui a autorité : le juge des tutelles.</p> <p>C'est 2FT3 qui introduit le <i>flash-back</i>.</p> <p>Valide à 3 reprises en 349, 351, 357 la démarche de S de laisser la personne s'exprimer librement même si les infos ne sont pas tout à fait exactes (346, 348) car conforme à un principe d'action pour elle un Principe Tenu pour Vrai déjà exprimé « ça lui appartient au Mr » 349</p> <p>Puis une règle d'action professionnelle « tu peux compléter, mais sans disqualifier la personne ». Elle évoque des situations d'audition vécues par elle qui font écho. Ce qui permet à S d'explicitier ce qu'elle a été amenée à dire de la situation de Mr. T au juge. Elle fait part de la crainte qu'elle a eue en situation que l'évocation de l'expulsion ne</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Et... Tu l'as... aussi</p> <p>Marqueur de fermeture S oui, oui donc voilà</p> <p>Axe D Engagements des 2 dans les échanges Rires partagés notamment /position du juge en 374, 375 puis 391, 392 Expression de S / elle –même en 376</p> <p>Axe P L'ouverture se fait sans question sous une forme affirmative « et tu l'as aussi accompagné voir le juge des tutelles »</p> <p>Des affirmations de 2FT3 quand il s'agit de principes d'action professionnels qui viennent renforcer les propos de S qui étaient aussi affirmatifs mais bon je ne suis pas intervenue.</p> <p>Quand S précise comment elle s'est située 2FT3 va venir questionner sur la relation de confiance 367 puis 369 « tu sens qu'il y a une relation établie de confiance ? »</p>

		<p>« réveille » des mauvais souvenirs, mais qu'elle a vu que ça allait.</p> <p>2FT3 va chercher auprès de S comment elle apprécie la qualité de relation avec l'utilisateur et <u>aide S à nommer les indices</u></p> <p>il parle de moi au juge positivement 376 le regard et la recherche de soutien 378---381</p> <p>C'est un épisode où 2FT3 et S sont sur la même longueur d'onde / dimension relationnelle du travail.</p> <p><u>Comme c'est 2FT3 qui l'a initié</u></p> <p>Était-ce important pour elle / S. avait-elle envie de renforcer S (narcissisme) ? valorisation en termes d'étayage ?</p>	<p>et « les indicateurs de celle-ci »</p> <p>Comment tu le mesures ? en 373</p> <p>Elle formule professionnellement « l'éprouvé »</p> <p>Il cherchait un <u>soutien</u> de ta part 381</p> <p>Il savait qu'il pouvait <u>compter sur toi</u> pendant l'audition 383</p> <p>Et t'avais pu le <u>rassurer</u>. 385</p> <p>S valide toutes ces propositions et conclue c'était une bonne expérience ; Voilà</p> <p>Questionnement direct : pourquoi tu dis ça ?</p> <p>« j'ai pu vraiment me positionner en tant que professionnelle enfin... expliquer la situation de monsieur » le PTV de 2FT3 !!!!!</p> <p>2FT3 va renforcer « devant un juge » 391 et permettre à S d'exprimer sa satisfaction un juge c'est important !</p> <p>Et d'être toute seule pour le faire » ! en 394</p> <p>Procédure identique de 2FT3</p> <p><u>Valorisation validation</u> oui ça m'appartient 395, je la mène au bout 397 Voilà ! 399</p> <p>Accord entre les deux</p>
<p>Épisode 7 b (401-408)</p> <p>O pour 2FT3 et F pour S</p> <p>mots total 61</p> <p>pour 2FT3 41</p> <p>pour S 20</p>	<p>Mme D mais c'était juste pour ses papiers</p>	<p>En fait cet épisode très court rend compte de la structure globale de cet entretien de tutorat où elles ont décidé de passer en revue toutes les situations.</p> <p>S avait pour mission d'aller vérifier si une personne avait reçu ses papiers mais il n'en sera pas question davantage S conclue oui oui.</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Après qui</p> <p>Marqueur de fermeture S oui, oui</p>

<p>Vol parole 2FT3 : 67% Vol parole S : 33%</p>			
<p>Épisode 8 (409-484) O pour 2FT3 et F pour S mots total 1115 pour 2FT3 474 pour S 641 Vol parole 2FT3 : 42% Vol parole S : 58%</p> <p>Episode critique / contenu</p>	<p>Les difficultés de travail avec une collègue ASS (suite sortie hospitalisation Mr. D</p> <p>Donc elle voilà elle n'était pas très <u>contente</u> de ce que Mr. D sortait en 432S</p> <p>Je lui avais expliqué que l'hôpital n'est pas un lieu d'hébergement et Mr D d'après le médecin...et je voyais bien qu'elle ne voulait pas m'entendre mais ça a été un peu dur, oui... 434 S</p>	<p>Exposé bref situation de 409 à 427 par S Mr D première hospitalisation dormait avant sous les ponts et il est ressorti sans logement et difficultés de l'ASS de secteur qui le connaissait se sont exprimées auprès de la stagiaire.</p> <p>But de 2FT3 : aider S à analyser pour pouvoir mieux assumer son positionnement</p> <p>Quand quelqu'un remet en cause ce que tu fais, comment tu peux t'y prendre ?</p> <p>Question à 2FT3 c'est elle qui engage sur le flash-back concernant l'épisode critique avec l'ASS de secteur, quelle intention ? Est-ce qu'elle a besoin de savoir ce que S a fait de nouveau dans la situation ou bien a-t-elle une intention formative ? Passage de l'histoire au récit ? verbalisation qui permet en actes d'élaborer ? Ce qui est resté (on le voit au niveau du discours) difficile. S est resté au stade des évènements et pas à celui de l'analyse</p> <p>On pourrait faire l'hypothèse que ce n'est pas pour se rafraichir la mémoire car en 431 c'est elle qui rappelle à S une micro information.</p> <p>2FT3 rappelle à deux reprises le positionnement en tant qu'ASS à l'hôpital en validant le travail qu'a fait S.</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Et donc notre Mr Marqueur de fermeture S Oui en même temps c'était intéressant</p> <p>2FT3 ouvre l'épisode en nommant une difficulté éprouvée par S lors d'une précédente hospitalisation de Mr D.</p> <p>Le début est heurté tant dans l'expression que par rapport au positionnement de 2FT3 et S</p> <p>Lors de l'exposé des fait antérieurs il y a beaucoup d'intrusion de 2FT3 dans le tour de parole de S en 417, 419,424, et en réciprocité de S par rapport à 2FT3 411, 416, 426 des hésitations dans le discours de S quand elle expose en 420, 422 et 424 euh, des pauses dans le discours. <u>Qui traduisent une difficulté à s'engager dans l'interlocution à ce propos.</u></p> <p>Quant à la position de parole il y a au début aussi un désaccord au niveau verbal :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour 2FT3 c'est S qui œuvre en 427 donc tu l'avais reçu - alors que pour S en 428 qui interrompt 2FT3 donc on l'avait reçu on avait validé on lui avait, on avait appelé et en 430 on lui avait donné toutes les adresses... <p>et finalement c'est S qui reprend le fil du récit en « je » en 430, intervention qui reste très heurtée pour S (7 euh, des pauses et le fait que S en revienne aux propos au vécu concret je lui ai dit est ce que ») elle est encore dans le récit. « j'avais fait un courrier à la</p>

	<p>En plus elle avait mis en question un point que j'avais fait, un courrier 446 S</p>	<p>S dans un premier temps raconte les faits, n'analyse pas, bien que le temps soit passé, est encore dans le vécu concret et les extraits de parole de l'ASS en témoignent.</p> <p>Dans un premier temps elle minimise la portée de ce que lui a dit l'ASS en 452</p> <p>C'est 2FT3 qui nomme les points de difficultés et d'atteinte par l'ASS à la face de S « elle avait remis en cause l'acte que tu avais posé » en 453</p> <p>En revanche, elle ne nomme pas les écarts de positionnement des différentes institutions / écriture de courriers aux organismes HLM notamment 2FT3 n'est pas situé sur le fait de revenir à ces éléments de connaissances de</p>	<p>S et donc j'ai appelé l'ASS mais il était déjà sorti » et en 434 S rapporte les propos de l'ASS « vous vous rendez compte qu'il n'a pas de toit »</p> <p>S a été interpellée au niveau de sa face par cette ASS</p> <p>2FT3 valide le travail de S en affirmant en 435, 437 puis de nouveau en 443 et 445. Le changement de temps employé est révélateur du travail d'étayage qu'elle effectue « d'abord tu t'es positionnée comme ASS de l'hôpital, tu lui as rappelé les missions de l'hôpital » et « donc tu te positionnes ...en tant qu'ASS en disant voilà quelles sont mes missions et mes limites ».</p> <p>Cette manière de s'y prendre permet à S d'en dire plus</p> <p>En plus elle avait mis en question un point que j'avais fait, un courrier 446 elle m'a dit je ne comprends pas pourquoi vous faites cela nous on fait plus en plus » 452.</p> <p>Minimisation au niveau du discours dans un premier temps « je me suis dit <u>c'est pas grave</u>, on laisse.... » puis comme 2FT3 l'oblige à reconsidérer son acte en responsabilité en l'impliquant : elle convoque fortement la face de S à son tour « elle avait remis en cause l'acte que tu avais fait » 455 « toi, quel sens tu mets à ce courrier ? »</p>
--	--	---	--

	<p>Elle (l'autre ASS) peut remettre en cause ce que tu as fait mais si ça a du sens pour toi, tu peux argumenter derrière » 465</p> <p>« je me rappelle que ça avait été compliqué pour toi » 475 2FT3</p>	<p>l'environnement qui pourraient permettre de comprendre la surprise de l'ASS de secteur.</p> <p>2FT3 poursuit un autre but et viens interroger S sur le sens des actes qu'elle a posés, au niveau donc de la résolution par rapport à cet incident de courrier et permet à S de sortir du factuel « je me suis dit qui ne tente rien n'a rien » euh...elle fait émerger le sens en 457, 459, 461 c'est elle qui fait les suggestions (validées par S) il avait déposé un dossier et tu voulais exposer la situation (bah oui).</p> <p>Réaffirmation du principe organisateur pour ce 2FT3 ton positionnement c'est ça qui est important en 463, 467, et 469 : « elle (l'autre ASS) peut remettre en cause ce que tu as fait mais si ça a du sens pour toi, tu peux argumenter derrière » 465</p> <p>(471), elle introduit un argument qui va dans le sens de l'autre ASS, (sans l'explicitier vraiment) par effectivement i.e. elle a raison) tu sais que tu n'as un pouvoir d'attribution d'un logement mais au moins tu donnes un éclairage nouveau... »</p> <p>Ce point étant validé 2FT3 se centre sur la dimension subjective et identitaire</p>	<p>En 475 « je me rappelle que ça avait été compliqué pour toi »</p> <p>S va pouvoir exprimer ce qu'elle avait « ressenti » et son insatisfaction en 476 « parce que je me suis dit mince, elle est aussi ASS et elle remet en cause ce que j'ai fait j'avais l'impression d'être pas jugée (donc bien/ mal) mais je ne pensais pas que ...on est assistantes sociales, on est collègues aussi » 476 « et j'ai trouvé un peu...brusque et enfin frontal » : expression pour elle-même.</p> <p>Enjeux identitaire et subjectif pour cette jeune stagiaire</p> <p><u>Ça t'a questionné sur ta pratique dit 2FT3 en 481</u></p> <p><u>Elle conclue l'épisode par une validation mais c'est intéressant réitérée par les deux en 483 et 484</u></p> <p>Axe P de la relation</p> <p>Volume de parole équilibré entre 2FT3 et S</p>
<p>Épisode 9 (484-511 et 513) O pour S et F pour 2FT3 mots total 628</p>	<p>Le retour de Mr D. en hospitalisation pendant que je suis toute seule</p>	<p>Exposé des faits de 484 le médecin sollicite /sortie et question du logement qui se pose encore. Demande de précisons par 2FT3 sur qui est la collègue de secteur 487. Car c'est la même situation avec un protagoniste</p>	<p>Marqueur d'ouverture S Oui donc euh...</p> <p>Marqueur de fermeture 2FT3 Voilà tu as fait du lien</p>

<p>pour 2FT3 179 pour S 449 Vol parole 2FT3 : 28% Vol parole S : 72%</p>	<p>« Quand je l'ai vu je ne savais pas ...et je savais que c'était compliqué » 498</p> <p>« Et donc j'étais un peu bloquée, je, je pouvais ...enfin... » 502</p> <p>La question de la situation globale de Mr reste entière.</p>	<p>différent puisque que l'ASS titulaire est en vacances.</p> <p>But de 2FT3 faire préciser les circonstances quand S s'emmêle dans les protagonistes et les enchainements temporels je l'ai reçu, on a appelé enfin elle m'avait appelé l'autre pour me dire qu'elle partait en vacances, j'avais pris ses coordonnées »</p> <p>Réaffirme Le Principe Tenu pour Vrai là encore tu te positionnes ! Le positionnement de sujet est OK, mais la position de parole indique le malaise de S.</p> <p>Hésitations pour S et présentation hachée de la situation de Mr par rapport à ses beaux-parents, la mission locale en 498, 500</p> <p>Et registre de l'insatisfaction éprouvée par S sur le registre résolution de la situation.</p> <p><u>A questionner avec 2FT3</u></p> <p>[on peut penser que S aurait aimé pouvoir « résoudre » la situation du logement, mais rien n'en est dit à ce sujet par 2FT3]</p> <p>2FT3 qualifie le travail de l'ASS à l'hôpital « Là ce que tu as fait c'est du travail de lien », entre l'intra et l'extra 503 et 505 il est hospitalisé à un moment donné, il y a des choses enclenchées à l'extérieur par d'autres pros et ce que tu fais, tu fais du lien, donc voilà en 507 tu ne veux pas faire doublon mais je m'engage à vous dire</p>	<p>Pour S des hésitations dans le discours (euh, pauses) et des ruptures dans les phrases en 484, 486, 498, 500 502).</p> <p>En même temps position en « je » en 484 « je l'ai quand même reçu, je trouvais cela important de le voir tout en empiétant pas sur le territoire de l'ASS de secteur »</p> <p>[dans l'intervalle des évènements S avait rétabli l'échange avec la première ASS de secteur en 490 en maintenant une position basse par rapport à celle-ci « je ne <u>peux pas faire mieux</u> que de vous prévenir le matin même si le médecin décide ! »]</p> <p>Axe P de la relation</p> <p>Volume de parole +++ pour S</p> <p>Interruptions de 2FT3 dans les tours de parole en 487, 495, 503</p> <p>Questions directes 487, 495,</p> <p>Affirmations là encore tu te en 491 Là ce que tu fais c'est 503 ça veut dire il est ce que tu fais t'appelles 505</p> <p>Tu as fait du lien intra et extra 511 et 513</p> <p>Notion de « prêt de parole »</p> <p>Axe D de la relation beaucoup d'engagement dans les prises de parole, « tu » est fortement utilisé par 2FT3 quand elle s'adresse à S</p> <p>Rires ponctuent leurs échanges en 496, 501 et 502</p> <p>La conclusion de l'épisode par 2FT3 se situe sur un registre pragmatique/ situation</p>
--	--	--	---

<p>Épisode 10 (514-580) O pour S et F pour S mots total 1194 pour 2FT3 443 pour S 751 Vol parole 2FT3 : 37% Vol parole S : 63%</p>	<p>La difficulté à gérer la relation : les pleurs de Mr D</p> <p>« il était très, très mal il a pleuré pendant tout l'entretien, <u>j'avais du mal à le rassurer</u> » voilà c'était compliqué pour moi 514...j'avoue 516</p> <p>552 « oui voilà mais hum comme il n'arrêtait pas de</p>	<p>Episode ouvert par S sur une contre suggestion avec « après » elle soumet à 2FT3 sa difficulté éprouvée en situation de gérer l'émotion présente au niveau de l'interaction avec l'utilisateur, le monsieur X des deux épisodes précédents.</p> <p>But de S se sortir du malaise éprouvé face aux pleurs qui se s'arrêtent pas malgré ses tentatives de « résolution » de la situation notamment par rapport au fait de voir ses enfants 516 (appeler avec les infirmiers, l'hôpital c'est un lieu de soins/activités et l'ennui dont il parle)</p> <p>S traduit la difficulté quand les paroles de « réalité » ne portent pas mais elle ne centre pas sur les difficultés personnelles de ce monsieur, 2FT3 non plus d'ailleurs et c'est toujours une question à la fin de l'épisode.</p> <p>S valide en partie les propositions de 2FT3 en 540, 542 elle apporte deux éléments comme quoi ce Mr ne peut sortir sans accompagnement en 542 et en 548 après j'ai su qu'il avait appelé ses enfants avec une infirmière et il les a revus et là ça allait mieux ! puis le médecin a prononcé la sortie de Mr en 550.</p> <p>Donc sur le plan de la résolution ça progresse et pourtant elle revient à la gestion par elle de cette relation à l'utilisateur « comme il n'arrêtait pas de pleurer, j'avais l'impression de répéter</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S Oui, oui après Marqueur de fermeture S Voilà</p> <p>Axe P de la relation Volume de parole plus important pour S Qui prend l'initiative de l'échange</p> <p>Position de S Basse de S, les atteintes en termes de face narcissisme et territoire sont patentes au niveau du discours <u>Auto FTA(s) j'avais du mal 514, j'avoue 516, j'avais du mal 516</u> FTA(s) de S à l'adresse de l'utilisateur ; et en plus il ne voulait pas appeler ses enfants 516, et il a du mal à entendre 522 et en plus il me dit mais moi vous savez j'ai questionné les patients et ils s'ennuient aussi » S valide en partie les propositions de 2FT3, en 533 par rapport à ce qu'elle a fait mais ramène son ressenti subjectif voilà mais, Elle réitère mot pour mot en 534 ce qu'elle a déjà <u>exprimé</u> » c'est vrai que c'était un peu...compliqué parce qu'il pleurait tout le temps et j'avais pas l'impression de la rassurer du tout »534 Elle valide en partie les propositions de 2FT3 en 540, 542 elle apporte des éléments et les hésitations dans son discours lors de cette intervention sont nombreuses euh et non du coup je ne pouvais pas et du coup je n'ai pas vu, je n'ai pas vu A et en 548</p>
---	---	--	---

	<p>pleurer, je me suis dit mince ! »</p> <p>« Plein de questions toute cette semaine est-ce que c'est bien ...enfin il n'y a pas de bien ni de pas bien mais euh... est-ce que j'aurais pu faire autrement voilà » 566</p>	<p>tout le temps les mêmes choses »552 c'est sa 3^{ème} expression dans l'épisode.</p> <p>Et suite à l'échange proposé par 2FT3 elle va pouvoir nommer son malaise subjectif et identitaire « il l'usager avait peut-être l'impression que j'ai esquivé les choses enfin c'était pas ça ...ça faisait une heure que durait l'entretien »</p> <p>Buts de 2FT3</p> <p>Ecouter, prendre en considération ce que dit S et réfléchir avec elle</p> <p>Mais sans que la référence à une quelconque maladie ou ses conséquences en termes de vie sociale des personnes ne soit évoquée !</p> <p>2FT3 ne revient pas sur pourquoi les gens sont hospitalisés et la notion de mal-être nommée par S au début de l'échange et peut-être aussi pour comprendre l'échange 520, 521 oui mais il a du mal à entendre S et oui ben oui mais tu lui redis, après il a du mal à entendre mais l'information elle fait son chemin, après voilà ! [comme si elle était à court d'argument] c'est peut-être inentendable comme dans une autre situation ?</p> <p>2FT3 tente de conclure l'échange à deux reprises en 525 puis en 533 par plusieurs voilà. Mais devant l'insistance de S à</p>	<p>après j'ai su qu'il avait appelé ses enfants avec une infirmière et il les a revu et là ça allait mieux ! puis même après le médecin a prononcé la sortie » donc pour lui c'est allé mieux</p> <p>Mais S réitère sa gêne à elle en 552 oui voilà mais hum comme je me suis dit mince ! et avec l'aide de 2FT3 elle va nommer ce qui a provoqué cette gêne en 562 « il avait peut-être l'impression que j'ai esquivé les choses enfin c'était pas ça »</p> <p>Position de 2FT3</p> <p>Ecoute et pose, valide les propositions de S oui 515, 521 voilà tu le ramènes, oui, tu lui redis introduit de l'humour « oui s'ils sont hospitalisés c'est pas pour des cors au pieds comme on dit ici » à la proposition de s je me suis dit ben, s'ils sont hospitalisés, c'est pas pour rien ! « Tu lui rappelles à juste titre que c'est un lieu de soins »</p> <p>529 donc valide S dans ce qu'elle a dit et renforce la face en termes de narcissisme et de territoire. Sur le plan relationnel elle introduit un FFA dans cet épisode en 529 et des rationalisations par rapport à la situation de Mr. Dans un second moment, après la 2^{ème} sollicitation de S en 534 elle tente de rassurer S en généralisant et en utilisant un on « oui mais quelque fois c'est l'impression qu'on a, mais tu lui as donné » : savoirs d'action de 2FT3, le « on c'est toi et moi » et c'est nous, donc la référence à une communauté de pratiques. Mais sans le nommer !</p>
--	--	--	---

		<p>poursuivre la réflexion car elle exprime ce qu'elle ressent encore de la même façon.</p> <p>2FT3 va reprendre ce qu'elle a déjà dit (ce qu'elle dit que S a fait, qu'elle a validé mais qui n'a pas produit !) elle introduit un élément « c'est quelquefois l'impression que l'on a » [<u>sous-entendu faut faire avec ça mais sans rien dire de la personne</u> de mr et] elle produit encore ses validations par une forme assertive du discours: tu lui as donné les infos essentielles, il peut voir ses enfants avec l'aide des infirmiers, tu avais lié avec les infirmiers et ils ont pris le relais / pleurs et pour le rassurer (isolement promenade ou médicaments).</p> <p>Dans ce passage sur le plan de la résolution 2FT3 invite S à penser que, elle ne pourra pas tout prendre en charge et que le travail c'est un travail d'équipe. <u>L'implicite permanent</u> c'est le contexte de la maladie, on ne sait pas de quoi ça retourne et on peut penser que le travail sur la dimension subjective (pour Mr) relève de l'équipe soignante et pas d'une ASS qui travaille avec les éléments de réalité (rappel de 2FT3 en 519)</p> <p>À partir de 553, 2FT3 propose à S de considérer les limites ressenties <u>dans la relation à l'autre</u> et nomme la difficulté éprouvée par S le sentiment d'impuissance et sans invalider ce que S a fait dans la</p>	<p>Et après la 3^{ème} sollicitation de S en 549 elle va poser les limites dans la relation à l'autre et une règle d'action professionnelle « alors faut à un moment arrêter, quand tu te sens impuissante il faut arrêter et passer le relais »</p> <p><u>Invariant opératoire de type relationnel</u></p> <p>Ce que tu as fait et donc elle conforte S. beaucoup d'assertions</p> <p>Puis réaffirme son PTV <u>tu fais avec les informations que tu as</u> 567</p> <p>Ce à quoi S acquiesce mais réitère « mais ça gamberge là-haut »</p> <p>Et là 2FT3 affirme un principe de métier ça gamberge bah oui c'est bien. C'est le métier qui rentre en 569.</p> <p>S boucle l'entretien par « comme on n'a pas pu échanger comme d'habitude on faisait » en 572, « ça m'apprend à être responsable » 574 et sur l'intérêt de l'équipe en 580.</p>
--	--	---	---

		<p>situation l'invite à envisager qu'il n'est pas toujours possible de rassurer et pose une règle d'action professionnelle « alors à un moment faut peut-être aussi arrêter, parce que tu sens que tu ne peux pas, tu te sens impuissante, tu passes le relais ce que tu as fait avec l'équipe infirmière » en 553, 555, 557,559. Ce qui va permettre à S d'exprimer son questionnement personnel subjectif, identitaire</p>	<p>Autre principe d'action « ne pas rester seul »</p> <p>Ce qui va être le lien logique avec le dernier épisode et à l'initiative de 2FT3</p>
<p>Épisode 11 (581-627) O pour 2FT3 et F pour 2FT3 mots total 630 pour 2FT3 269 pour S 361 Vol parole 2FT3 : 42% Vol parole S : 58%</p>	<p>Centration sur la stagiaire / bilan 2 sous épisodes 1) Position par rapport à l'équipe pendant son absence 581 à 590 2) Position par rapport à la formation</p> <p>La question de la « responsabilité éprouvée » Tu étais en responsabilité investie d'une mission</p>	<p>Buts de 2FT3 Questionner S sur son positionnement dans l'équipe, échanges/situations, relais, prise de parole, dossier médical, donner un avis, exposer un projet, se confronter aux partenaires Puis comment tu te sens ?</p> <p>Cet épisode conclue leur entretien qui a commencé par l'expression de la difficulté de S à ne pas avoir de concertation pas à pas au fil des situations.</p> <p>Buts de 2FT3 conforter « renforcement positif » S dans ce qu'elle a fait, compris du travail, dans ses positionnements tant vis-à-vis des usagers que des collègues de l'équipe et des partenaires extérieurs.</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Alors ma dernière Marqueur de fermeture 2FT3 bah c'est bien Bon ! Axe D de la relation Beaucoup d'échanges de rires 594, 595, 597, 604, 618, 619 Proximité du fait de l'engagement l'une vis-à-vis de l'autre. Humour de 2FT3 en 595, et capacité de S à oser dire à 2FT3 qu'elle a plus réfléchi en son absence ! en 612 ah oui, oui, beaucoup plus et le soir j'y ai pensé beaucoup plus 612 mais parce que d'habitude j'échange avec toi pour me rassurer pour savoir si c'est bien enfin Axe P de la relation Volume de parole équilibré entre les 2 Pour 2FT3 Mode questionnement direct 581, 583, 587 pour obtenir des infos.et questionnement qui va chercher le ressenti : comment tu te sens ? Formule elle-même les éléments que S ne nomme pas Valorisation des actes posés</p>

			<p>Vérification par 2FT3 du « sentiment » qu'avait S au début est –ce que j'ai fait bien ? à 2 reprises et sur un mode humour 595 « je sais faire des choses, tu avais des doutes ? » et 607 « alors est-ce que tu as pris de mauvaises décisions, mauvaises entre guillemets ? » Elle valide par des rires de complicité son accord sur le non prononcé par S</p> <p><u>Même procédure de questionnement</u> de 2FT3, comment tu sens ? donc tu as, oui voilà, donc et alors est ce que tu, là tu étais »</p> <p>Pour S</p> <p>Répond aux sollicitations très précises de 2FT3 affirme une position je me dis je sais faire des choses 594 enfin je suis plus à l'aise en fait ! en 598 et comme elle reformule « en 602 et 604 qu'elle avait besoin de 2FT3 pour se rassurer pour savoir si c'est bien, pour se conforter » 2FT3 va aller vérifier.</p>
<p>Total 10863 mots 2FT3 4469 mots soit 40% S 6394 mots soit 60% et F par 2FT3</p>	<p>Volume parole 2FT3 40% Volume parole S 60% 2 épisodes O et F par 2FT3 2 épisodes O et F par S 5 épisodes O par 2FT3 et F par S 2 épisodes O par S</p>	<p>Les valeurs sont en « actes » ici, pas de références théoriques nommées mais un principe tenu pour vrai organisateur de la pratique de ce 2FT3,</p>	
<p>Annexe B4.1. Entretien de <i>debriefing</i> 2FT3 formateur de terrain-Stagiaire ASS de 2^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016</p>			

B4.2 L'intrigue interactionnelle : une séparation émancipatrice

L'analyse de l'entretien 2FT3 révèle la significativité de cet entretien de tutorat, bilan d'une semaine de travail où 2FT3 est absente. Cet élément a une influence sur le déroulement de l'entretien, dans sa structure même et dans le choix des deux actrices de faire un point bilan de l'ensemble et enfin dans la manière qu'a 2FT3 de conduire son activité de tutorat en réponse aux besoins-attentes de S. Cette modalité est proposée pour développer **l'autonomisation** du stagiaire et pour travailler la tension présente en deuxième année de **proximité-distance** au stagiaire pour 2FT3. L'entretien de tutorat témoigne du fait que le stage se déroule globalement « positivement » du point de vue de 2 FT3.

L'analyse permet de comprendre mieux la pratique formative de 2FT3 qui explicite la négociation (97. 2FT3-ex) « je dis à la stagiaire, moi je serais en vacances, tu fais ce que tu veux...soit tu prends des vacances en même temps que moi parce que tu ne te sens pas de rester toute seule... et je trouve que ce serait bien si tu restais toute seule parce que ça te permettrait de voir les choses d'un autre œil, c'est à dire tu serais en position d'ASS, puisque je ne serais pas là ». Une forme de directivité est présente, teintée par l'injonction paradoxale mobilisée par 2FT3 « tu fais ce que tu veux mais je te dis que ce serait bien »; le « ce serait bien » peut s'analyser de plusieurs manières : ce serait bien, par rapport à moi, ou ce serait bien par rapport à toi et l'analyse monte que c'est plutôt la deuxième en termes de « **je pense que tu peux, c'est bien si tu peux** », signe donné par 2FT3 de confiance en la stagiaire et en son potentiel d'action. La liberté est présente dans le « choix » possible : une stagiaire n'a pas accepté, une 3^{ème} année. 2FT3 est consciente de ce que cela provoque pour les stagiaires en (99.2FT3-ex) « je connais tous les, tout ce qui se passe dans leur tête ah, je vais rester seul une semaine ! Beaucoup d'appréhension, d'inquiétudes etc ». De fait, **l'expérience est « balisée »** et il y a des relais possibles mais l'autonomisation porte sur les micros décisions qu'ont les stagiaires à prendre en situation, sur le fait qu'ils doivent différer la reprise avec la formatrice, et prendre des initiatives de solliciter, en cas de besoin, soit une collègue ASS soit les membres de l'équipe en (103.2FT3-ex) « ...ils ont les coordonnées et ils connaissent...voilà ils trouvent des stratégies ...voilà et donc ça, je trouve que ça leur donne de l'assurance ». L'expérience s'est révélée, à ce jour, positive « je retrouve mon stagiaire transformé ! ...j'ai pu m'affranchir de toi et après ils sont plus euh...ils font les choses plus en autonomie, plus seuls ». **Un double mouvement d'autonomisation est favorisé par rapport au travail lui-même et par rapport à la formatrice.**

L'invariant opératoire du sujet de 2FT3 « **pour être capable il faut faire ! Et plus tu fais et plus tu es capable. C'est-à-dire que tu sais que tu peux !** Le sujet capable selon Rabardel c'est celui qui dit « je peux avant je sais ! » or, souvent les stagiaires éprouvent le besoin de savoir avant de faire et dire je peux ! En (105.2FT3-ex) « quand on fait..., c'est qu'à ce moment donné on était prêt à faire ça, c'est le sens qu'on lui donnait, à ce moment-là, **c'est ce que j'essaie de dire à X...avec les éléments qu'elle avait, elle a pu mener un entretien, faire une démarche qui avait du sens**, et qui n'a pas mis en péril le projet thérapeutique de la personne ». (37.2FT3-ex) « Quand ils (les stagiaires) ne sont pas surs d'eux, quand ils font quelque chose qui, qui...ils font et je les laisse faire et ils doutent de ce qu'ils ont fait voilà, ils se remettent en question et ils disent ben peut-être que j'aurais pas dû faire ça et moi j'insiste

sur le fait quel sens ça avait pour toi de le faire ? **Si ça a du sens pour toi c'est ça va, tu peux continuer** ».

Pour FT3 en fait cette manière de procéder a pour but de faire sortir la stagiaire, mais tout stagiaire en général de « est ce que je fais bien ou est-ce que je fais pas bien et puis aussi qu'est-ce que tu en penses toi, FT à j'ai fait ça parce que ça et ça et parce que c'était important pour moi de faire ça comme ça » on passe d'une posture d'évaluation à une posture de compréhension de l'activité. On pourrait dire que FT court en fait après l'organisation de la conduite pour la stagiaire et non pas sur l'évaluation de la conduite en référence à une norme absolue.

Il semble que la stagiaire en question ait intégré la proposition de 2FT3. Elle se décale d'une posture de jugement en l'occurrence d'auto-jugement de ce qu'elle a fait vers une posture de compréhension.

Le principe s'origine aussi de l'expérience de 2FT3 comme stagiaire elle-même. Son expérience personnelle avec une formatrice en deuxième année qui l'avait extirpée aussi de : est-ce que c'est bien ou c'est mal. 2FT3 fait référence aussi au « formatage » de l'éducation, en (458.2FT3-ex) « ça aussi c'est important j'y pensais hier soir...en me disant voilà parce que ...le système français est construit comme ça c'est-à-dire... c'est toujours nul, nul enfin c'est toujours pas bien, ce qu'on fait ». Elle mobilise son expérience de professeur. Elle a pratiqué le système éducatif, elle dit même avoir essayé d'appliquer à l'école les principes dont elle parle mais qu'elle n'y est pas bien parvenue. En (463.2FT3-ex) « ...on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ...et la formation d'ASS enfin le métier...les formations et le fait de travailler en psychiatrie m'a appris en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas. Et en faisant ça les gens ils ont une autre image d'eux-mêmes tu vois c'est ce que j'essaye de faire avec mes stagiaires » en (473.2FT3-ex) « pour permettre d'avancer pour aller plus loin ! Autrement ils vont stagner si on leur dit ça, tu sais pas faire et on va recommencer jusqu'à ce que tu saches » et en 477 « parce que je pense que ça leur permettra d'être pareil avec les usagers tu vois ! ». **Ce principe du sujet capable** requiert, quand il est en phase d'apprentissage de son métier, de le **soutenir, renforcer la confiance qu'il peut avoir en lui, afin qu'il ait une image positive de lui-même, donc le conforter, le ré-rassurer**, principe qui par transposition pourrait ensuite se retrouver dans la position qu'il pourrait adopter vis-à-vis des personnes qu'il a en face de lui. Il s'agit d'une proposition tenue pour varier sur le réel de 2FT3.

Les échanges 2FT3 chercheur vont provoquer un mouvement dans la conceptualisation de 2FT3 de son activité. (609. 2FT3-ex) « c'est ce que j'ai essayé de... c'est vrai maintenant que tu le dis les situations alors... elle n'avait pas perçu que cette dame n'était pas prête pour une posture, ou le jeune homme avec la collègue, je reprends à mon compte pour qu'elle se sente pas atteinte enfin tu vois et par contre ...les situations où ça s'est bien passé, je la laisse dérouler elle ». En (611.2FT3-ex) « voilà oui, oui, non mais maintenant ce que je me dis c'est que je l'ai fait sciemment ». Ce qui n'était pas conscient dans le flux de l'activité

2FT3 explique la dimension subjective qui sous-tend aussi ce principe : elle se trouverait en difficultés si elle avait eu à renvoyer des difficultés majeures « rédhibitoires pour l'exercice du métier » ce qui n'est pas le cas ici et n'a jamais été le cas lors de ces 10 accueils. Et quand elle est sollicitée, elle explicite ce qu'elle dit à d'autres moments en 179 « **c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal** et etc » et en fait le lien qu'elle fait alors avec la stagiaire en question c'est l'attitude adoptée

par une collègue ASS de secteur qui a chahuté la jeune stagiaire en remettant en question des actes professionnels qu'elle avait pu poser. On voit l'enjeu subjectif pour elle et dans l'intersubjectivité. (533. 2FT3-ex) « les stagiaires sont des petites choses fragiles en devenir. On ne va pas les sabrer comme ça puis c'est vrai qu'il lui manquait des éléments sur la situation... je ne lui ai pas tout donné donc je me remets en cause aussi je ne lui ai pas tout donné les éléments donc il ne faut pas qu'elle s'en fasse.

La place des savoirs et des connaissances pour développer ce pouvoir d'agir, c'est le chercheur qui a introduit la réflexion en co-explicitation en relevant qu'ils n'étaient pas des ressources introduites dans les échanges. La variable trouble psychiatrique (introduite par C) n'est plus prégnante comme au début de la carrière pour 2FT3 qui précise : je sais ce que je peux dire, ce que je ne peux pas dire, est-ce que ça va la [l'usager] faire flamber ou pas. Elle définit ainsi avec ses mots la **notion de savoirs incorporés** en (309. 2FT3-ex) « je pense que c'est quelque chose que j'ai intégré et que je le fais sans m'en rendre compte et je ne peux pas en donner l'explication à la stagiaire parce que voilà j'ai intégré ». Elle affirme aussi sa conviction que ça s'acquiert par l'expérience, on n'apprend pas ça en formation initiale. A l'invite du chercheur, elle précise que dans le prise en compte de la personne, il ne s'agit pas de la réduire à son symptôme mais que la compréhension de la maladie même si on a quelques cours après, ça, s'acquiert par l'expérience ». La question réintroduite par C en 432, 440 et la position de FT3 en 441 et 447 « mais si en fait mais ce que je n'aime pas faire c'est dire quelque chose de théorique et puis après on ne le vérifie pas sur le terrain parce qu'on ne voit pas la situation. Donc je préfère partir du terrain, donc de l'empirique et puis après... ». Puis en (661. 2FT3-ex) « on n'en a pas parlé là mais on en parle ! On parle des pathologies quand même ! Telle ou telle personne il faut faire attention pour telle raison telle autre il a la même pathologie mais il ne va poser de problème ». En fait, il y a dans le bureau de 2FT3, à disposition des stagiaires, de la documentation très précise et actualisée sur les maladies, leur traitement, etc.

B5. L'analyse du *debriefing* de OFT4-S

B5.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien d'accompagnement OFT4 – stagiaire de 2 ^{ème} année :			
Intrigue /contenu et relationnelle			
Niveau intermédiaire			Niveau micro
Épisodes	Thèmes	Les buts Résolution	Les occurrences pour OFT4 et S Les marqueurs linguistiques Position de parole Positionnement du sujet
<p>O ouverture F clôture Volume de parole</p>			
<p>Épisode 1 (1 – 25) O par OFT4 et F par OFT4 Mots total : 374 Pour FT 315 Pour S 59 Vol parole OFT4 84, 2% Vol parole S 15,8%</p>	<p>Le cadre, contrat de communication Présentation et négociation sur le but et les modalités de l'entretien le bilan de stage</p>	<p>OFT4 Clarifie le but de l'entretien en 1 le bilan du stage en termes de modalités d'accompagnement et de contenu. Projet de stage : où tu en es ce qui est réalisé. Ce qui est à faire. L'analyse que tu fais et indique d'emblée que tout ne s'est pas déroulé comme prévu 3 et s'implique dans ce constat (on a pas vraiment tenu ce projet là en 3). La stagiaire indique sa satisfaction sur le déroulement global et les temps de rencontre</p> <p>OFT4 engage fortement S dans le bilan et <u>elle s'engage</u> aussi « notre bilan de stage » en 1, la sollicite par des marqueurs comme hein ? là ? en fin de phrase</p> <p>OFT4 fait appel à sa <u>mémoire</u> pour énoncer les différents temps de bilan respectés et fait appel à la mémoire de S « tu peux peut-être rappeler » qui est plus adressé au chercheur qui va reprendre cet échange.</p>	<p>Marqueur linguistique ponctuateur d'ouverture sur un registre temporel et spatial « alors là » pour F et d'acquiescement en fermeture « oui » pour F aussi</p> <p>Axe D de la relation : tutoiement en usage pour les deux interactant(s), rires dès la première séquence, questionnement direct pour les 2 avec des modalisations pour FT peut-être (2 reprises en 1, 1 en 21)</p> <p>Axe P de la relation c'est OFT4 qui occupe le volume le plus important de parole mais elle explicite ce qu'elle attend du bilan. Des formulations ratifiées de la part de S (6 f oui) S acquiesce. 1 prise de tour de parole pour S en 22</p> <p>Les occurrences :</p> <p>OFT4 Qu'est-ce que tu dirais? 15</p>

		Clarification par S/support à mobiliser pour cet entretien de bilan : le projet de stage, vérifie le niveau d'attente de OFT4 et se positionne en posant des questions directes (22, 24)	Est-ce que ça t'a suffi ? 15 OFT4 Alors 1 Positionnement de OFT4 « on, nous » équivalent au « nous= je +toi » (10 fois) et tu (5), « Je » (1 fois) F ouais 17,19, 23 Positionnement de S en « j » (5 fois) S hum, hum ou ouais (2, 6,8, 10, 20)
Épisode 2 (26 – 62) O par S et F par S Mots total 772 Pour OFT4 164 Pour S 604 Vol parole OFT4: 21,3% Vol parole S : 78,7%	Axe 1 du projet de stage La notion de régulation ordinaire La connaissance du réseau d'habitant « Les fameux regroupements » des jeunes	Buts de OFT4 : Chercher à comprendre comment S s'est située dans le travail de contacts, de connaissance. Facilite le développement de la réflexion en faisant appel aux sentiments d'abord puis à la réflexion et la conceptualisation de la situation / regroupements des jeunes en (45) et en (51) ensuite atténue le jugement négatif que S introduit par rapport à ses acquis (30 ça m'a juste permis de ») auquel OFT4 répond en 31 « ça t'as permis d'être un peu plus à l'aise ». Propose une hypothèse explicative « la peur » en 57 Confirme la compréhension de S S s'engage dans le travail de bilan, identifie et nomme les moyens définis élaboration des cartes réseaux, et analyse, travail de rue, porte à porte et travail d'équipe. Des FTA(s) de la part de S pas beaucoup de travail de rue, pas beaucoup d'analyse	Marqueur d'ouverture pour S en réponse à OFT4 « alors » en 26 Marqueur de fermeture pour S un « hum » Avant que OFT4 introduit un nouveau thème. Axe D de la relation Proximité dans la relation tutoiement, langage familier des 2 (ouais, vachement,), des marqueurs d'encouragement pour faciliter l'expression de S par OFT4 en 27, 29, 31, 35, 41, 43, 47, 49, 53, 61). OFT4 complète l'expression de S en apportant des termes (concepts) en 55 et répond aux FTA(S) de S en atténuant le jugement que S porte sur son travail en apportant des nuances avec modalisations « peut-être ? » (31) ça serait conditionnel si F fait une proposition d'hypothèse à S Axe P volume parole plus important pour S Questionnement direct de OFT4 /S

		<p>S décrit et met en évidence des éléments d'observation et des propos contradictoires et développe une analyse de la situation puis s'arrête Se situe en affirmant son point de vue</p> <p>Dans cet épisode, l'échange 42-59 porte sur la compréhension du vécu des habitants par rapport à leur quartier. S amène de façon linéaire des éléments contradictoires dans les propos des habitants et puis voilà (50 ponctué d'un silence respecté par OFT4 et S poursuit par « et donc » marqueur de conclusion OFT4 va aider à dialectiser en « remontant » à la compréhension, à la problématisation</p> <p>Auparavant S avait exprimé la « faiblesse » de son analyse sur ce point</p> <p>Et OFT4 partage une hypothèse avec S qui la réfute « la peur »</p>	<p>Mais 4 intrusions de S dans les tours de parole Les occurrences :</p> <p>Positionnement de OFT4 en « tu » (5 reprises et en on (3 reprises, équivalent à nous)</p> <p>« C'est vrai » pour OFT4 en 59, Silences en 50, 56</p> <p>Mode questionnement direct de OFT4 31 ça t'as permis d'être un peu plus à l'aise ? 45 ça ça t'a frappé ça ? 51 c'est-à-dire que comment t'expliques que les habitants... ?</p> <p>Mode de questionnement plus ouvert 51 comment tu expliques ça ? en nommant les termes théoriques de tensions, animosité 57 ça serait par peur ? en</p> <p>OFT4 Soutient, valide le travail effectué et fait une synthèse en 61, 63,</p> <p>Positionnement de S en « je » (14 fois) , en « tu » (0 fois), en non, nous » (11 fois)</p> <p>S produit des autos FTA(S) en 30, 34 S est légèrement dépréciative sur ce qu'elle a pu réaliser (qu'elle atténue elle-même ! ce que OFT4 valide) S se positionne en « je » (14 reprises) en nous ou on (à 7 reprises les « on » ou « nous » faisant référence au collectif de collègues) réfute en partie les propositions de OFT4 (34) exprime ses avis</p>
--	--	--	---

			(30), son étonnement 42 et 44 et développe ses arguments (34, 42, 44, 52, 54) en réponse au questionnaire de OFT4, elle se positionne aussi déontologiquement par rapport à l'entretien de recherche (36 « est ce que je peux donner les noms ? »
<p>Épisode 3 (63 -86) O : OT4 et F: S</p> <p>Mots total 362 Pour OFT4 148 Pour S 213</p> <p>Vol parole OFT4: 40,9% Vol parole S : 59,1%</p>	<p>Le travail en équipe Pour la compréhension du travail de prévention</p> <p>Épisode consensuel en dominance</p>	<p>OFT4 affirme l'importance à ses yeux du travail en équipe en termes de regards croisés pour une intervention de type réseau</p> <p>Elle introduit elle-même en 69 le « manque » de ce travail d'équipe mais elle s'associe à ce manque « ça nous a manqué » et en impute la responsabilité à l'équipe</p> <p>S apporte une nuance par rapport à ce point : elle a appris à travers les situations individuelles travaillées en équipe (70, 72, 74, 80 82)</p> <p>Ecoute, acquiesce et rejoint S dans son propos</p> <p>OFT4 Affirme une règle d'action « les regards croisés » sur une situation en 67</p> <p>OFT4 affirme en 83 que les regroupements de jeunes perdus (étrangers) cherchent « du même » Écoute.</p> <p>S apporte son point de vue sur les apports du travail en équipe en 70, 82 ! OFT4 valide ses propositions « oui, tout à fait »</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture c'est « et là » de la part de OFT4 et l'association que OFT4 fait entre le travail de rue et le nécessaire travail en équipe</p> <p>Le marqueur de fermeture c'est « ben oui » de S d'acquiescement à la proposition de OFT4.</p> <p>Les <u>occurrences</u> « C'est vrai » 69, 2 fois, 83 pour OFT4 Axe D de la relation proximité</p> <p>Axe P de la relation Relatif équilibre dans les volumes de parole Intrusions équilibrées dans les tours de parole 1 prise de tr de parole pour S en 70 1 prise de tr de parole pour OFT4 en 83 OFT4 « protège » S en s' enrollant dans la situation de non analyse en 69 « c'est vrai que t'es pas responsable » <u>mais elles ne sont pas totalement d'accord</u> S se positionne en je (2 fois), s'adresse à OFT4 en tu (1 fois) et utilise le « on ou nous</p>

		S rejoint F pour comprendre les regroupements de jeunes, faut savoir ce qui se passe dans les familles.	collectif (4 fois), S réfute un argument de Ft « enfin en même temps j'ai trouvé » en 70 Dans cet épisode OFT4 se positionne en « tu » à 4 reprises et en « on ou nous » à 4 reprises
<p>Épisode 4 (87 – 117) O par OFT4 et F par OFT4 Mots total 420 Pour OFT4 271 Pour S 149 Vol parole OFT4 64,5% Vol parole S 35,5%</p>	<p>Les niveaux d'analyse des réseaux Et les regards croisés « Le puzzle »</p>	<p>Buts de OFT4 : apporter à S en lui démontrant l'intérêt du travail en équipe pour la compréhension et l'action sur un quartier qui est en fait un PTV pour elle à considérer en co-ex</p> <p>OFT4 explicite aussi comment S peut approfondir l'analyse qu'elle a « juste » commencé sur le quartier</p> <p>OFT4 affirme son point de vue en début de séquence sur sa conception de l'activité en 87, 91 puis en fin de séquence en 115 et 117 en illustrant avec le support des cartes, et indique les procédures concrètes à suivre à chaque réunion de service pour utiliser ces cartes à bon escient</p> <p>Montre à S les différents niveaux d'intervention et donc d'analyse possible par rapport à un même évènement en revenant à la situation du quartier et en nommant les divers modes d'action</p> <p>Ecoute acquiesce</p> <p>Tente d'apporter un élément d'observation à la démonstration en 96, 98</p> <p>Puis déroule à son tour les liens qu'elle peut effectuer en faisant lien avec le travail individuel 106, 108, 110, 112, 114</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « alors on parle de » de la part de OFT4</p> <p>Marqueur de clôture « C'est ça le fonctionnement » de FT aussi</p> <p>Axe P volume ++ pour OFT4 Beaucoup d'assertions affirmatives de sa part et démonstratives :</p> <p>Alors on parle en 87</p> <p>Chaque personne a en 89 et 91</p> <p>Comme là il y a en 93</p> <p>Là il y a le en 95</p> <p>Et tout ça, ça donne en 97</p> <p>Ça pourrait être si en 99</p> <p>C'est-à-dire que on pourrait en 101</p> <p>Et tu pourrais mettre en 103</p> <p>Et comme ça pof t'analyses et tu complètes</p> <p>« Hum ou oui » pour S en 90, 92, 94, 100, 102, 104, qui acquiesce</p> <p>A partir de 106 c'est S qui « prend la main » et à son tour propose :</p> <p>Oui parce que si on a et si on a réussi en 106</p> <p>En même temps accompagner le père et si quelqu'un de l'équipe en 108</p>

		<p>OFT4 ramène alors une préoccupation de l'équipe et une demande de l'AG de l'association</p> <p>PTV de OFT4 on travaille à plusieurs niveaux et à plusieurs pour les regards croisés ou différents 115</p> <p>La fin de séquence est intéressante et à considérer par rapport à l'épisode suivant initié par S</p>	<p>De ce jeune là en 110</p> <p>On peut comprendre l'effet boule de neige en 112</p> <p>Ce à quoi OFT4 procède par validation et synthétise c'est un peu ce qu'on veut montrer à l'AG</p> <p>116 Silence de S</p> <p>Positionnement de OFT4 en « On » en 87, 91, 99, 101, 115 à (8 reprises) et en « nous et en tu » à 6 reprises</p> <p>Positionnement de S en « je »(3 fois) , en tu (0 fois), en nous, on (2 fois)</p> <p>2 prises de tr de parole pour S en 96, 108 et 3 pour OFT4 en 87, 103,107</p> <p>Pas d'interpellation de S mais démonstration de OFT4 un peu à <u>distance</u> On, là, te, qui n'est plus S Silence de S en 116 en fin de séquence a-t-elle compris ?</p> <p>Le « c'est ça » de OFT4 ? <u>à qui s'adresse t'il ? à S ou à l'équipe ?</u></p>
<p>Épisode 5 (118 -127) O par S et F par OFT4 Mots total 166 Pour OF4T 57 Pour S 109 Vol parole OFT4 34,3% Vol parole S 65,7%</p>	<p>La nécessité d'ancrage sur le quartier (le rapport au temps)</p>	<p>Les buts sont différents</p> <p>La question de S amène OFT4 à reprendre le <u>problème pour elle</u>, du travail en équipe et elle cherche l'adhésion du stagiaire S (<u>élément phatique hein !</u>) en 121</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « mais bon » par S qui introduit une opposition dans le discours ou un souhait de prolonger autrement la réflexion. C'est S qui initie la séquence et interroge à distance « ça doit mettre du temps pour »</p> <p>Marqueur linguistique de clôture de Ft en 127 ouais suivi d'un silence et elle initie une <u>autre séquence en 127</u></p>

	<p>Episode critique sur le plan relationnel</p>	<p>S interroge sur les conditions (le temps) à réunir pour « s’ancrer » sur un quartier, pour connaître et être reconnu</p> <p>OFT4 répond « hum, ça ! » en interrompant S sans vraiment lui répondre</p> <p>S affirme alors son point de vue <u>positif sur le partenariat avec les ASS en 124 et réitéré ensuite</u></p> <p>Il y a des choses intéressantes à faire » en 126</p>	<p>mais change de sujet le réseau, filet ? amène à l’ancre ! pour elle</p> <p>FTA(S) pour OFT4 »ça c’est le travail qui a pas été simple... et l’investissement isolé d’1 membre de l’équipe ne permet pas l’implication de celle –ci » en 121 parle-t’elle d’elle-même ??</p> <p><u>Rupture dans les échanges entre 123 et 126</u></p> <p><u>Silence en 127</u></p> <p>3 prises de tr de parole pour S en 122, 124, 126 pour OFT4 en 125</p> <p>1 question directe fermée</p> <p>Mode affirmatif de OFT4 (qui est dans ses pensées) et pas dans l’écoute de S</p> <p>C’est la séquence la plus courte et où elles se coupent le + la parole !</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (2 fois), en tu » (0), en on, nous (0) c’est « l’équipe »</p> <p>Positionnement de S en je » (0), en « tu » (1 fois), en « on, nous ou se collectif » (6 fois)</p>
<p>Épisode 6 (127 -174)</p> <p>O par OFT4 et F par S</p> <p>Mots total 934</p> <p>Pour OF4T 859</p> <p>Pour S 75</p> <p>Vol parole OF4T 92%</p> <p>Vol parole S 8 %</p>	<p>Le sens du travail en réseau,</p> <p>Les apprentis et les pros</p>	<p>OFT4 et S se rejoignent sur un but commun</p> <p>OFT4 Reconnaît l’intérêt du <u>travail avec les AS 127</u></p> <p>Nomme la règle d’action du secret partagé.</p> <p>Sur le plan relationnel OFT4 et S se rejoignent</p> <p>Au niveau du contenu S peut exprimer qu’elle n’a pas pu tout comprendre car elle a peu participé</p> <p>OFT4 Reconnaît la difficulté de compréhension en 131</p>	<p>Marqueur linguistique d’ouverture par OFT4 « oui et puis d’ailleurs » connecteur textuel d’ailleurs qui permet à OFT4 de poursuivre sa réflexion et qui la connecte aussi à S puisqu’elle reprend la proposition de S quant à l’intérêt du travail avec les ASS.</p> <p>Marqueur de clôture par S ouais, ouais et <u>accord sur la proposition de OFT4</u> qui porte sur la seconde période de stage. Suivi d’un silence et elle initie une autre séquence</p>

	<p>Épisode critique sur le plan relationnel</p> <p>Monologue de OFT4</p> <p>Et sur le contenu :</p> <p>question : est-ce que S a les moyens de comprendre ?</p>	<p>Explicite en revenant très concrètement au quartier voir en nommant les numéros des maisons concernées ! des <u>repères spatio-temporels</u> sont repris <u>on peut supposer qu'il y a un document entre elles deux</u> : sur les cartes réseaux</p> <p>OFT4 cherche à faire comprendre le sens du travail en réseau, les liens à effectuer entre les micro-actions et l'objectif général les principes d'action (141, 145, 153) et les règles professionnelles (127)</p> <p>En 143 OFT4 enfin explique l'intérêt en termes de vigilance « partagée » avec les AS.</p> <p>Puis remet en perspective cette action en 145.</p> <p>Reprend sa démonstration des différents niveaux d'analyse et explicite un peu plus le 83 les apprentis et les pros, les objectifs des rencontres ce serait regards croisés et niveaux d'analyse différents (163) toujours son PTV à elle</p> <p>Revient ensuite aux supposés « objectifs » de S mais ce ne sont plus les mêmes ! les outils</p> <p>Le porte à porte</p> <p>Le travail de rue</p> <p>Le travail d'équipe</p> <p>S <u>Exprime sa difficulté de compréhension des objectifs de rencontres entre partenaires</u></p> <p>En 128 « je ne me suis pas bien rendue compte »</p> <p>En 130 « j'ai eu du mal à comprendre un peu les objectifs »</p>	<p>Positionnement de OFT4 en « On à 37 reprises le on étant le collectif de travail, et 1 on qui est « je et toi » stagiaire (171) et en tu à 5 reprises</p> <p>Hum, Oui D'accord pour S en 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, (7 reprises)</p> <p>Pour OFT4 entre 133 141 : Là, et là, donc, là ici, et puis ici, et puis là enfin, donc, parce que, en plus, ici il y a, donc, il y a là, donc c'est d'autant plus.</p> <p>Hum, oui, pour S en 148, 150, 154, 156, 158, 160, 162 (7 reprises)</p> <p>Silence en 163, que peux comprendre S ?</p> <p><u>Moment critique en 163 et 165</u> le « tu vois » en en 165 et tous les éléments régulateurs témoignent</p> <p>Hum, oui pour S en 164, 166, 172</p> <p>Silence 174, pour S</p> <p>2 prises de tr de parole pour OFT4 en 129, 131 1 pour S en 144</p> <p>Quand c'est abstrait, démontrer en visualisant oralement la situation</p> <p>Ici, là 133, 135, 137, 139</p> <p><u>Règle d'action</u> pour OFT4 : PTV</p>
--	--	--	---

		<p>Ecoute, acquiesce</p> <p>Adhère à <u>la proposition tenue pour vraie de OFT4</u> « pas utile de tout savoir » en 146</p> <p>S Ecoute, acquiesce Ecoute, acquiesce (?) Réintroduit à la suite de OFT4 l'analyse qui a manqué Elle se reprend, elle commence par dire qu'elle « n'est pas » puis elle est en cours 170 S acquiesce et « j'aimerais bien voir ce que ca donne » puis silence Le conditionnel de la dernière proposition de S laisse planer un doute sur sa compréhension en situation de la démonstration de OFT4 et le silence qui suit ...</p>	<p><u>il n'est pas utile de tout suivre comme cela !</u></p> <p>C'est la séquence où S va s'exprimer le moins !</p> <p>positionnement de S en « je » (6 fois), en « tu » (0 fois), en « on, nous » (2 fois)</p> <p>Changement de temps des verbes le futur « on pourra plus tard reprendre « ... est ce que F se rend compte que S ne comprend toujours pas ? en 165 Appuie en 165 sa démonstration par un « tu vois » par rapport à tes objectifs, en fait les outils c'était ... mais ne cherche pas le <i>feed-back</i></p> <p>Puis de nouveau 1 auto FTA pour OFT4 en 167 « le travail d'équipe qui nous a manqué à tous »</p> <p>Et renvoie au futur ce travail d'analyse (prolongation du stage)</p> <p>Silence (174) conclut l'épisode</p>
<p>Épisode 7 (174 - 239) O par S et F par OFT4 Mots total 1030 Pour OFT4 553 Pour S 477 Vol parole OFT4 53,9% Vol parole S 46,1%</p>	<p>Le sens du travail en prévention spécialisée</p> <p>L'éducation populaire Finalités, objectifs et moyens (en</p>	<p>But de S poursuivre le bilan de stage sur un deuxième point But de OFT4 Fait expliciter la notion de dynamique collective et questionne sur les finalités En s'enrôlant dans la situation en 187 L'intérêt là-dedans c'est quoi pour nous Reformule la proposition de S 189 et 191 et sollicite S pour illustrer « comment par exemple tu pourrais illustrer »</p>	<p>Marqueur d'ouverture est un connecteur « alors » employé par S qui introduit un 2^{ème} point du bilan de stage. L'épisode précédent s'est conclu sur un accord qui va permettre à S de « peaufiner » son analyse dans la seconde période de stage. Le connecteur est un connecteur logique par rapport aux buts de l'entretien définis en 1^{er} épisode</p> <p>Marqueur de clôture de OFT4 « enfin, moi je, je »</p> <p>Axe D de la relation</p>

	<p>termes de différences)</p> <p>PTV de OFT4 « ce qui nous intéresse c'est que eux [les habitants] récupèrent du pouvoir de décision et se réapproprient leur espace et environnement » en 223</p>	<p>Questionne afin que S élargisse sa représentation de la situation 205</p> <p>Encourage la réflexion en 207 « t'es sur la bonne piste »</p> <p>Conceptualise en 209, pour sa part en termes de pouvoir des habitants et soumet sa proposition à S</p> <p>Revient à chercher auprès de S ce qu'elle a compris des buts de l'axe 1, cherche les indicateurs repérés par S puis explique sa démarche pédagogique et nomme son courant de référence l'éducation populaire en 223, OFT4 élargit la compréhension de la situation des différentes actions menées</p> <p>OFT4 réintroduit (221) la notion de peur d'intervenir des adultes face aux regroupements des jeunes, élément de compréhension déjà vu et en partie invalidé par les 2 précédemment.</p> <p>Différence entre « outil » et but de 211 à 235 cherche à vérifier si S a compris la distinction entre finalités et moyens de celle-ci (181, 187, 189, 205, 209, 211, 213, 215)</p> <p>Et donc reprend son explication sur le moyen qu'est le travail collectif pour faire que les gens reprennent du pouvoir jusqu'en 239</p> <p>Développe la compréhension qu'elle a de l'intérêt (finalité) des dynamiques collectives a savoir développer le pouvoir d'agir des habitants</p> <p>Décrit alors une action « aménagement du square »</p> <p>Moment intéressant car on voit bien que quand S passe à la description, elle s'engage dans la réflexion</p>	<p>Silences, 203, 204, 212</p> <p>Rires en 200, 201, 204, 208, 226</p> <p>Les déictiques indiquent un positionnement de OFT4 plus centré sur S</p> <p>PTV en 223 pour OFT4</p> <p>Axe P de la relation : relatif équilibre dans le volume de parole</p> <p>2 prises de tr de parole pour OFT4 en 175, 191</p> <p>4 prises de tr de parole pour S en 208, 226, 230, 232,</p> <p>Questionnement direct mais ouvert de OFT4 Alors tu peux en parler plus précisément ? 181</p> <p>L'intérêt là-dedans c'est quoi pour nous ? 187</p> <p>Notre but à nous c'est ça ? 205</p> <p>C'est ça que tu dis ? et nous on vise quoi ? 211</p> <p>Et nous l'intérêt pour nous c'est donc ? 225</p> <p>Mais aussi demande d'illustration en 193</p> <p>Explique ce qui motive son questionnement 211</p> <p>« <u>parce que tu vois ce que je veux te faire comprendre</u> »</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je, moi » à 8 reprises, en « on, nous collectif » à 21 reprises, en « tu, toi » à 17 reprises dont certains sont génériques ;</p>
--	--	---	--

		<p><u>En 204 puis 206 et 208</u> Formule sa conception de la finalité de l'action accroître la légitimité des habitants à interpeller les institutions</p> <p>Silence S répond à la sollicitation en indiquant les objectifs spécifiques de l'action puis les indices qu'elle a prélevés</p> <p>En 228 réfute en partie la proposition de OFT4 exprime «non mais je ne vois pas ce que... » cherche F à lui faire dire. Elle ne comprend pas et <u>le discours de FT est aussi embrouillé en 229 « oui, non mais c'est ça. »</u></p> <p><u>Question est ce que à ce moment-là de l'échange écart entre les buts des 2 : est-ce que S a les moyens de comprendre</u></p> <p>S va alors la rejoindre en initiant l'épisode</p>	<p>Beaucoup d'éléments phatiques dans cet épisode tu vois, hein tu sais</p> <p>Positionnement de S en « je » à 9 reprises, et en « on, nous collectif » à 1 reprise. Elle s'accorde des silences de réflexion et s'en excuse auprès de OFT4</p> <p>Dans la dynamique de l'interaction, il y a à la fin de l'épisode les hm de régulation de S à 3 reprises (234, 236, 238) <u>quand OFT4 parle « d'elle-même » en auto FTA(S) en 235 « j'ai défendu et j'ai pas été écoutée à mon avis »</u></p>
<p>Épisode 8 (240 à 288) O par S F par S Mots total 868 Pour OFT4 831 Pour S 37 Vol parole OFT4 95,7% Volume parole S 4,3%</p>	<p>Les différents niveaux et la mobilisation indirecte sur le quartier</p> <p>Épisode critique</p>	<p>Les buts sont divergents :</p> <p>But de OFT4 rendre intelligible ce qui ne l'est pas facilement à savoir que des actions identiques n'aient pas le même statut (fin et/ou moyen) 249, la banalité apparente de certaines propositions faites aux habitants (les photos, la pétanque, le dimanche la fête) essentielles pour entretenir des dynamiques collectives sur un quartier.</p> <p>S indique la notion de processus pour qualifier ce que vient de dire OFT4.</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S « C'est »</p> <p>Marqueur de clôture pour S oui</p> <p>Les occurrences pour OFT4 Alors 241, 249 Là, 247, 249, 255 Finalement 247, 251 Du coup 249, 255,</p> <p>PTV de OFT4 en 251, 255, 257</p>

	<p>OFT4 monopolise l'espace de parole</p> <p>Réitère l'épisode 6</p>	<p>OFT4 se saisit l'énoncé de S et démontre, explique les principes d'action « ça repose le groupe tout en poursuivant la mobilisation des habitants » 251</p> <p>La prévention elle intervient que. à un moment le <u>groupe pourra être lâché 257</u></p> <p>OFT4 démontre de façon « visuelle orale » les différents niveaux d'analyse pour elle. Elle se met à expliciter, démontrer et réfléchir à haute voix la complexité de se représenter et penser l'activité professionnelle en prévention.</p> <p>Double mouvement à la fois de représentation spatio-temporelle des différents niveaux d'analyse car en tant qu'expert OFT4 construit de nouveaux outils devant S pour expliquer mieux et faciliter la compréhension, et elle engage aussi une conceptualisation à partir des notions de réseaux et les exemples concrets de terrain</p> <p>Ecoute acquiesce</p> <p>Hum oui <u>10 interactions</u></p> <p>A la 11^{ème} tente hum alors finalement</p> <p>Elle essaie de suivre ?</p> <p><u>Quiproquo</u></p> <p>S acquiesce avec <u>hum 13 interactions</u></p> <p>En 288 son oui ?</p> <p>S n'est-elle pas larguée ? mais est polie/ conversation (monologue)</p> <p>PTV de OFT4 en 257 la prévention, elle intervient pour qu'à un moment le groupe pourra être lâché réitéré 285 « eux (les habitants) ils font un pas vers</p>	<p>Ici 261,</p> <p>Là 261, 263, 265, 269, 281, 283</p> <p>Finalement, 267, 277, 287</p> <p>Donc, 271, 285</p> <p>Alors, 285</p> <p>Voilà 287</p> <p>2 prises de tr de parole pour S en 258, 260 mais OF4 file sa démonstration</p> <p>2 prises de tr de parole pour OFT4 en 259, 281</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » à 3 reprises, en « on, nous collectif travail » à 32 reprises et « on= toi + moi » à 1 reprise et « on= eux (public et nous » à 1 reprise, le « tu » adressé à S à 1 reprise et un « tu » générique à 5 reprises avec des tu vois propositionnels mais qui n'appellent pas la réponse de S. <u>plus de distance/relation</u></p> <p>Positionnement de S des acquiescements, des <i>feed-back</i> régulateurs</p>
--	--	--	--

		<p>nous et nous on fait un pas vers eux ...pour que, on prend pas en charge totalement »</p> <p>Hypothèse : c'est comme si OFT4 voulait convaincre quelqu'un d'autre, absent de l'échange puisqu'elle ne s'adresse pas à S</p>	<p>A la question en 258 de S hum alors finalement ?</p> <p>OFT4 répond en 287 « finalement voilà le quartier on y travaille à plusieurs niveaux »</p>
<p>Épisode 9 (289 à 370) O par OFT4 et F par S Mots total 1074 Pour OFT4 845 Pour S 229 Vol parole OFT4 78,9% Vol parole S 21,1%</p>	<p>La complexité de la prévention spécialisée : « penser plusieurs choses à la fois »</p> <p>Retour sur les buts de la prévention</p> <p>Idee ne pas prendre les moyens pour les fins</p> <p>Groupes = moyens</p> <p>Pouvoir d'action des habitants =fin</p> <p>« Se retirer »</p> <p>Notion de groupes mobilisables, de réseaux formels informels</p>	<p>Prolongement de la séquence 8 pour OFT4, pour elle ?</p> <p>OFT4 réfléchit à haute voix devant S et explique et démontre avec les mêmes procédés langagiers</p> <p>OF revient aux éléments concrets du quartier (les femmes, le parc B. ? les jeunes...)</p> <p>Puis digression sur Evelyne ? jusque 331</p> <p>C'est à dire que OFT4 pense à plusieurs choses en même temps à haute voix devant S</p> <p>Puis conceptualisation <u>théorique/pratique</u> sur les groupes et ressources</p> <p><u>S essaie de suivre la réflexion en 294, 306</u></p> <p>Fait préciser certains points</p> <p>Ecoute, acquiesce dans cette séquence 25 interactions pour S en oui ou hum</p> <p>S acquiesce <u>vraiment</u> en 352 en apportant un autre élément / travail individuel</p> <p>Exprime ensuite sa <u>difficulté à qualifier théoriquement</u> en 354 « enfin j'sais pas comment on peut appeler ça si c'est des réseaux... »</p>	<p>Marqueur d'ouverture par OFT4 « et », elle fait suite à l'épisode précédent</p> <p>Marqueur de clôture pour S « Hum »</p> <p>Les occurrences pour OFT4</p> <p>C'est vrai 293, 331, 365</p> <p>Tu vois 323,</p> <p>Alors 311, 315, 321, 337, 341, 347,</p> <p>Là 296, 305, 311,311, 327, 341, 355</p> <p>Et puis 311, 327,</p> <p>Ici 337, 337, 337, 357,</p> <p>En même temps 303, 307</p> <p>Donc 311, 337,</p> <p>Finalement 311, 315, 315, 349, 367</p> <p>Tu sais 331</p> <p>PTV pour F 315, (notion d'effacement du professionnel / autonomie des habitants</p> <p>« qu'on n'ait plus besoin de faire des choses seuls, on peut changer de quartier » et en 321</p> <p>« que ça existe sans nous »</p> <p>5 prises de tr de parole pour OFT4 en 291, 305, 319, 357, 361</p> <p>9 prises de tr de parole pour S en 298, 304, 306, 312, 318, 328, 330, 346, 360.</p>

	<p>Les réseaux dormants et l'image de la résistance</p>	<p>En fin de séquence elle ne parle pas en « je » mais en « on » 366 : mimétisme interactionnel</p> <p>Sur le but de cet épisode il y a plus de traces de compréhension par S de ce que OFT4 démontre et explicite que dans le précédent</p> <p>Elle peut finir les phrases de OFT4 et en fin d'épisode à partir d'une expression en « je » et en l'occurrence, j'sais pas, elle recommence à avoir de la place dans l'échange</p>	<p>Expliquer, démontrer pour OFT4</p> <p>Positionnement de FT en « je » à 4 reprises, en « on, nous collectif de travail » à 23 reprises, en « tu » générique quand tu fais qui pourrait être un je ou un on à 7 reprises</p> <p>Positionnement de S en « je et tu » à 6 reprises, en « on ou nous collectif de travail » à 4 reprises.</p> <p>Acquiesce avec des voilà (312, 356), d'accord (346) oui (298, 310, 330, 336, 348, 358,)</p> <p>Elle se <u>positionne par rapport</u> à OFT4 en demandant une prolongation de la réflexion de OFT4, en discutant et en opposant des arguments 294 mais heu c'est quand », 296 « là attends », 306 « et en même temps ? », 360 « oui, mais même... »</p> <p>Axe D relation proximité, tutoiement, langage familier intrusions réciproques dans les tours de parole <u>moins consensuel de la part de S</u></p> <p>Axe P relation</p> <p>Volume de parole ++ pour OFT4</p>
<p>Épisode 10 (371 à 392) O par OFT4 F par S Mots total 481 Pour OFT4 320 Pour S 157 Vol parole OFT4 67 %</p>	<p>L'évaluation des projets Comment évaluer son action ?</p>	<p>OFT4 explique les différents niveaux d'évaluation d'un projet</p> <p>Affirme son point de vue et fait le travail ! 377, 379, 381, 383, 387</p> <p>S Écoute, acquiesce</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « alors » connecteur logique par rapport à l'épisode précédent pour FT il y a un lien de contenu mais c'est FT qui introduit ce nouveau thème de l'évaluation</p> <p>Marqueur de clôture oui et puis et S prolonge la proposition de OFT4</p>

<p>Vol parole S 33 %</p>			<p>Beaucoup d'assertions affirmatives de Ft tu peux voir si (373, 375, 375)</p> <p>C'est des (379), ils ont été à l'écoute (381) il y a eu beaucoup d'émotions (383) c'est des vraies solidarités quand même alors dans cette intervention l'affirmation est renforcée à 2 reprises linguistiquement <u>des vraies et quand même</u></p> <p><u>On s'identifie</u></p> <p>Et puis ça peut</p> <p>Quand, c'est vrai que</p> <p>1 prise de tr de parole pour F en 379</p> <p>3 prises de tr de parole pour S en 378, 386, 390</p> <p>Positionnement de FT en « je » à 1 reprise, « tu » à 7 reprises, et « on, nous collectif » à 1 reprise</p> <p>Positionnement de S en « je » à 1 reprise</p> <p>Acquiescements appuyés en 378, 382 386, 392</p>
<p>Épisode 11 (393 - 419) O par OFT4 et F par OFT4 Mots total 423 Pour OFT4 379 Pour S 44 Vol parole OFT4 89,6% Vol parole S 10,4 %</p>	<p>Fin de la séquence 9 via Le travail en équipe, redonner du pouvoir aux habitants</p> <p>Episode de transition</p>	<p>But de OFT4</p> <p>Explique certains principes d'action proposition tenue pour vraie pour OFT4</p> <p>Faut dire les choses aux personnes pour leur permettre à leur tour de dire pour faciliter la régulation des tensions</p> <p>Vérifie que S suit sa démonstration en 415</p> <p>Ecoute et</p>	<p>Marqueur d'ouverture « oui t'as bien fait » de OFT4</p> <p>Marqueur de clôture de OFT4 « qui vise à » et elle s'arrête ou plus exactement S fait une intrusion dans son tour de parole en 420 et va initier un nouvel épisode</p> <p>Axe D relation : proximité, langage familier de Ft (bosser, vachement)</p>

	<p>Prise de conscience de FT. Occupation de l'espace de parole en 415</p>	<p>fait préciser 406 tensions ?</p> <p>Manifeste son intérêt ! en 416 « ouais, ouais je m'intéresse » politesse</p> <p>le cadre de référence mobilisé ici par OFT4 est son cadre professionnel et moins son cadre de formateur centré sur l'étudiant</p> <p>comment le comprendre ?</p>	<p>Rires de complicité sur le rapport à l'âge en 400</p> <p>Axe P de relation</p> <p>Volume de parole ++ pour OFT4</p> <p>PTV pour OFT4 en 401 « c'est important de confronter sur d'abord ce qu'il fait ben parce qu'il se plaint toujours », et prolongé en 403 et 405 parce que si on le doit pas, enfin ça permet au groupe d'apprendre à le dire aussi, si on le dit pas tu vois bien il peut se créer des tensions »</p> <p>Un autre PTV en 409 et 417 « c'est important de leur dire quand on n'a plus rien à faire » et « l'objectif quand ils bossent sur un projet c'est de dégager plus de pouvoir »</p> <p>Moment de prise de conscience de OFT4 en 415, qu'elle monopolise la parole, car elle est sur le sujet du pouvoir des habitants !!!!!</p> <p>1 prise de tr de parole pour OFT4 en 395</p> <p>3 prises de tr de parole pour S 394, 406, 412</p> <p>Et elle finit par interpeller directement S en 415 « bon, je parle beaucoup là, et tu vois au niveau de la dynamique en fait ? »</p> <p>Positionnement de OFT4 « je » (8 fois), « tu » (6 fois), « on, nous collectif » travail (13 fois)</p> <p>Positionnement de S 1 fois « je », ouais hm (le plus souvent)</p>
--	--	---	--

<p>Épisode 12 (420 - 480) 0 par S F par S Total mots 576 Pour OFT4 309 Pour S 267 Vol parole OFT4 54% Vol parole S 46%</p>	<p>Le bilan pour S par rapport au projet de régulation primaire soit axe 1 !</p> <p>Épisode particulier où c'est S qui doit recentrer OFT4 sur l'objet de l'entretien</p>	<p>C'est S qui recentre l'entretien sur <u>son bilan, donc revient au but initial</u></p> <p>OFT4 se recentre sur S et sur les actes qu'elle a posés, fait préciser toutes les situations et valorise le travail de S</p> <p>Par association avec ce que dit S, OFT4 digresse et décrit le camp cheminées (457 à 470). Par remémoration, OFT4 fait état de fragments de son expérience passée, présentés positivement</p> <p>Affirme une évaluation positive du travail effectué par S en 471 et de la qualité de la relation établie en 475</p> <p>Vérifie alors l'auto évaluation de S en 477</p> <p>Réaffirme son évaluation « tu es à l'aise dans ce travail-là »</p> <p>Va enchaîner une nouvelle séquence en se centrant sur S afin de comprendre l'écart</p> <p>Explique concrètement les actes qu'elle a posés</p> <p>Décrit et analyse prend position (PTV)</p> <p>S'appuie d'abord sur les commentaires élogieux des habitants 472</p> <p>Puis introduit une atténuation à ce jugement en 476 « mais en même temps »</p> <p><u>Attribue aux habitants « le mérite »</u></p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S « hum, hum donc » qui revient au but initial et qui veut conclure son bilan (avancer du moins)</p> <p>Marqueur de clôture « oui, oui, oui »</p> <p>Axe D relation : proximité + (Rires en 440, 450, 456, 468, 475) valorisation de S par FT, mais digression de OFT4 et c'est S qui recentre l'entretien en 470 « alors bon heu ! » et OFT4 alors on est ou ?</p> <p>Axe P relation le volume de parole est supérieur pour FT mais tend à s'équilibrer davantage.</p> <p>1 prise de tr de parole pour OFT4 en 441</p> <p>2 prises de tr de parole pour S en 434, 440</p> <p>OFT4 produit des évaluations positives sur le travail de S</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (2 fois), « tu » (8 fois), « on nous collectif » (7 fois quand digression sur une réminiscence de son propre travail)</p> <p>Positionnement de S en « je » (6 fois), en « tu » (0 fois), en « nous, on » (0)</p> <p>PTV pour S en 448, 450 affirmation de sa part « à mon avis il y en a qui ne vont pas être faciles », « donc intérêt à se faire connaître d'eux quand ils sont petits » PTV validé par FT</p> <p>PTV pour OFT4 en 455</p>
---	--	--	--

		<p>S Reconnaît <u>partiellement</u> ce point en 480 « je suis assez à l'aise »</p>	<p>PTV pour OFT4 en 479 « ça ne suffit pas que les gens soient sympas pour que ça marche »</p> <p>↓</p> <p>Ecart de perception entre S et F sur l'aisance de S dans le travail relationnel « tu es à l'aise » dit OFT4</p> <p>Qui va se prolonger à l'initiative de OFT4 qui est de nouveau centrée sur S</p>
<p>Épisode 13 (481- 522) O par OFT4 F par OFT4 Mots total 582 Pour OFT4 242 Pour S 340 Vol parole OFT4 41,6% Vol parole S 58,4%</p>	<p>Proximité et distance « Ou le juste milieu » dans la gestion des groupes et dans la relation aux habitants sur un quartier Distance Proximité Convivialité ? amitié</p>	<p>But de OFT4 : Rechercher la compréhension de ce qui s'est joué pour S en facilitant l'expression en 481 « être rigoureuse et laisser parler » pour OFT4 « Laisser parler sans manipuler » pour S</p> <p>OFT4 n'approfondit pas par rapport à la difficulté opératoire de S et elle va chercher par rapport à ce qu'elle fait, elle.</p> <p>Sollicite S par rapport à sa propre manière de procéder dans l'animation 487 mais en posant la question elle introduit une direction de compréhension « parce que j'les ai secoués hein »</p> <p>OFT4 explique sa conception de la gestion de la relation professionnelle : les secouer quand il le faut, relations chaleureuses, humour, partage de vie quotidienne, amical</p> <p>S ne va pas répondre frontalement à la demande d'évaluation du travail de OFT4.</p> <p>Et c'est donc OFT4 qui initie la réponse à laquelle S va acquiescer « oui ils sont en demande que ça soit court, donc peut-être il y a un moment ou faut y</p>	<p>Marqueur d'ouverture de OFT4 « Il y a des moments que tu ? »</p> <p>Marqueur de clôture pour OFT4 « rires partagés</p> <p>Axe D relation : Moment à la fois de complicité entre F et S en 520 et 521 Rires en 521, 522, langage familier (rigoler,</p> <p>Axe P relation : Volume de parole s'inverse 2 prises de tr de parole pour S en 486, 488</p> <p><u>Par moment il y a comme une inversion des places OFT4 qui demande son avis à S en 487</u></p> <p><u>Comme OFT4 produit elle-même une évaluation sur son travail « faut arrêter d'ailleurs ça s'est bien passé » comme si elle se rassurait ce à quoi S répond « ah bah très bien mais en même temps ça peut dépendre du contact que t'as avec eux » !</u></p> <p><u>Qui est en fait une interrogation qu'elle a déjà posée « il faut du temps pour connaître »</u></p>

		<p>aller ». S est très prudente en adoptant au niveau du langage des modalisateurs (peut-être)</p> <p><u>Moment de réflexion partagé comme si cet échange amenait OFT4 à faire un bilan sur sa propre implication sur le quartier</u></p> <p>Et elle initie une nouvelle séquence plus centrée sur S</p> <p>S exprime les difficultés qu'elle a éprouvées en situation, retour sur action 482</p> <p>Peut exprimer la tension qui existe entre « tirer un groupe sans devenir... 486 soit animer et diriger ou être sympa et cadrer</p> <p>S ne va pas répondre sur ce registre</p> <p>Resitue cette modalité dans un cadre de connaissance réciproque (elle suit son PTV de 450)</p> <p>Rappel de S d'une règle d'action du métier en 504 et 506 « ne pas être dans les liens affectif »</p> <p>En fait elles ne sont pas totalement en accord</p> <p><u>Opposition dans le discours pour OFT4 (amical partage de la vie quotidienne en 499 et 503) et le en « même temps » de S en 504</u> « toute la distance, pas se rencontrer, moi j'imagine que si on ne fait pas attention on peut vite tomber dans des liens affectifs » que S nomme comme un risque du métier.</p> <p>OFT4 nomme le travail en équipe comme un garant et valide la proposition de S en clôture définitive de l'épisode et fait état de sa propre expérience sur ce point avec humour en reconnaissant ainsi que cela n'a pas été simple pour elle.</p>	<p>Même procédé pour OFT4</p> <p>C'est vrai 497</p> <p>Et puis bon 499</p> <p>En même temps</p> <p>Après</p> <p>C'est</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (10 fois), « tu » (4 fois), « nous, on collectif » (2 fois)</p> <p>Positionnement de S en « je » (9 fois), tu » (0 fois), « nous, on » (7 fois)</p> <p>Heureusement dit OFT4 que j'ai changé de rue en 521 car depuis le temps » et s'en suivent des rires de complicité</p> <p>C'est OFT4 qui va initier l'épisode suivant reprenant une proposition de S qui a pensé que OFT4 voulait clôturer l'échange avant en en 516 tu veux qu'on passe à l'axe 2</p>
--	--	---	--

<p>Épisode 14 (523 - 602) O par OFT4 et F par S Mots total 1171 Pour OFT4 304 Pour S -867 Vol parole OFT4 26 % Vol parole S 74 %</p>	<p>Axe 2 l'insertion professionnelle des jeunes Un objectif : la mobilité des jeunes Un moyen : Animation groupe code de la route Quel sens ? quelle finalité à partir de l'évaluation faite</p> <p><u>Les outils et instruments en 2^{ème} année !!!!!</u></p> <p><u>Le besoin de préparation</u></p>	<p>Buts de OFT4 : clarifier le type d'actions et permettre l'expression du ressenti de la stagiaire par rapport à celles-ci soit menées seule soit en Co animation</p> <p>En début d'épisode il y a recherche à plusieurs reprises de l'adhésion de OFT4 par S à ces propositions (en 526, c'est ça hein ? en 530 avoir des outils enfin euh, et en 532 comprendre enfin apprendre un peu la pédagogie hein ? »)</p> <p>S est hésitante dans son discours des euh en fin de phrase, des plutôt, cette recherche</p> <p><u>Thème de l'animation d'un groupe code route</u></p> <p>Pour OFT4 enseigner, transmettre quelque chose et elle affirme « celui qui sait c'est toi ! » en 533 « Tu aurais voulu faire l'animation totale ? » OFT4 en 539 en 2^{ème} réponse à l'auto FTA</p> <p>Pour S comprendre, apprendre la pédagogie car elle exprime « j'ai trouvé ça pas facile parce que je connais pas par cœur » et malgré <u>une préparation importante en 542</u> (deux heures là-dessus) pour elle</p> <p>Pour S c'est important de bien connaître ce dont on va parler règle d'action</p> <p>Expression de <u>c'est pas simple</u> quand t'es pas pro dans le domaine pour faire face au groupe)</p> <p>Face à l'expression de cette difficulté éprouvée « je trouve ça pas facile en fait » 540 « c'est pas simple 548 » OFT4 ramène à la tâche en 549 « qu'est-ce qu'on nous demande de faire ? quand on anime ces cours ? »</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour OFT4 « alors l'axe 2 »</p> <p>Marqueur de clôture par S « non nan ! » en réponse à la question posée par FT est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais rajouter »</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (4 fois), en « tu » (9 fois), en nous, on collectif » (9 fois)</p> <p>Répond au FTA de S par du soutien 'c'est pas mal » et <u>répare</u> ainsi le FTA de S</p> <p>Questionne directement</p> <p>Positionnement de S en « je » (29 fois), en « tu » (0 fois), en « on, nous ou vous collectif » (8 fois)</p> <p>FTA de S 536 « j'ai animé que la ½)</p> <p>Rires en 588 Silence en 600</p> <p>8 prises de tr de parole pour OFT4 en 533, 537, 541, 543, 547, 553, 557, 561</p> <p>3 prises de tr de parole pour S en 568, 584, 586</p> <p>OFT4 travaille la difficulté exprimée en insistant sur le rapport de S à la tâche par élargissement de sa représentation de celle-ci après coup</p>
---	---	---	--

	<p>Moment d'étayage par OFT4 par maintien de l'attention de S en termes de compréhension approfondie d'indication d'orientation pour l'analyse réduction de la difficulté</p>	<p>Dans cet épisode OFT4 amène S à élargir sa représentation de la situation et de son rôle professionnel en procédant par <u>petites touches</u> successives</p> <p>1) En 573 comme tu analyserais toi le bilan des cours de code ?</p> <p>S tente un début de réponse « Ah mais est ce qu'enfin ah oui » en 576</p> <p>2) OFT4 va l'encourager à poursuivre est-ce que c'est vraiment utile ? 577</p> <p>S prend position je pense pas que la finalité soit de passer le permis en 578 puis traduit une hésitation enfin c'est comme ça que moi je l'avais ressenti</p> <p>3) OFT4 renforce en 581 « mais t'as raison effectivement »</p> <p>S peut alors indiquer en s'appuyant sur les propos de l'animateur du cours en question c'est un tremplin pour l'inscription et ça dédramatise</p> <p>4) OFT4 donne alors une indication d'hypothèse dédramatisation de l'apprentissage en 584, c'est vrai qu'ils sont stressés hein en 585</p> <p>5) toi tu vas avoir à animer un atelier code 591 sur l'alcool en 593</p> <p>Ce qui permet à S de nommer un but de l'action la prévention/ des risques pour les jeunes 594, 596</p> <p>OFT4 ne cherche pas au niveau du ressenti (émotionnel, affect), mais au niveau de la représentation de la tâche</p> <p>L'épisode se termine sur une satisfaction et une résolution</p>	<p>Le conditionnel atténue la demande, elle, OFT4, s'est impliquée auparavant en disant qu'elle-même n'avait pas bien compris le bilan qui en avait été fait par le collègue concerné qui est dur » à savoir qu'il y a peu de jeunes qui vont jusqu'au permis !</p> <p>Les hésitations sont présentes</p>
--	--	---	--

<p>Épisode 15 (602 à 624) O par S F par S Mots total 272 Mots pour OFT4 85 Mots pour S 187 Vol parole OFT4 31,5% Vol parole S 68,5 %</p>	<p>Deuxième orientation de l'axe 2 du stage Développer un réseau facilitateur pour l'insertion professionnelle Expérimentation d'un nouvel « outil » : l'action place aux gestes ancrée sur le territoire Réunion de préparation, article, journée d'action</p>	<p>Buts de OFT4 Faire prendre conscience à S de sa place dans cette action qu'elle minimise à priori En 602 j'ai participé qu'à une réunion » OFT4 en 603 c'est le co-pilotage en 609 tu as tous les partenaires associés OFT4 en 617 en fait t'as participé aussi à la journée OFT4 en 619 attends (connecteur d'attention t'as rédigé l'article, t'as interviewé le jeune Expression possible de S 616 j'ai pris en cours de route, c'était difficile que je suive, c'est lourd, lourd comme action Malgré un marqueur de conclusion voilà l'épisode n'apporte pas de résolution par rapport au but que OFT4 s'est fixé, même s'il est satisfait sur le plan relationnel</p>	<p>Marqueur d'ouverture par S « Alors euh » connecteur Marqueur de clôture par S Voilà en 624 Axe D relation proximité, encouragements de OFT4 valorisation Axe P relation volume parole ++ pour S Beaucoup d'assertions affirmatives de OFT4 (603, 609, 617, 619, 621, 623) avec un marqueur accentué en 619 « nan, attends » Réfutation de l'argument de S et réparation de l'auto-FTa Positionnement de OFT4 en « je » (0 fois), en « tu » (7 fois), en nous, non (0 fois) Positionnement de S en « je (6 fois), en nous, non (1 fois) 1 prise de tr de parole pour OFT4 en 603 1 prise de tr de parole pour S en 620 qui par un voilà semble vouloir en finir avec le thème de l'interview du jeune et l'article Mais OFT4 va initier un nouvel épisode</p>
<p>Episode 16 (625 – 650) O par OFT4 F par S Mots total 447 Pour OFT4 82 Pour S 365 Vol parole OFT4 18,5% Vol parole S 81,5%</p>	<p>Le raté de l'article. Épisode critique ou OFT4 convoque S à revenir sur un « incident critique » du stage</p>	<p>Buts de OFT4 <u>Convoquer S à Revenir après coup sur un incident du stage</u> où S s'est trouvé en conflit de valeur par rapport à un engagement pris avec un jeune (interviewé pour un article dans la presse : les propos du jeune ont été déformés et S s'était engagé auprès de ce jeune qu'il puisse relire l'article avant sa parution ce qui n'a pas été respecté de la part du journal »</p>	<p>Marqueur d'ouverture de OFT4 « par rapport à cet article » Marqueur de clôture pour OFT4 « et en plus c'est vrai que » Positionnement de OFT4 en « je » (3 fois), en « tu » (7 fois), en on nous » (0 fois) Positionnement de S en « je » (17 fois), en « tu » (1 fois), en « on, nous » (2 fois)</p>

	<p>Les valeurs professionnelles, l'engagement de parole</p> <p>Le positionnement professionnel</p> <p>Épisode intéressant car lors de cet incident critique pour S sur lequel OFT4 engage la réflexion c'est OFT4 qui a pu se situer par rapport à l'objet du malaise. C'est elle qui a réparé relationnellement l'<i>aléa</i> qui s'est présenté mais sans dire à S comment le jeune a régi !</p>	<p>S <u>exprime son malaise</u> sur un registre pragmatique dans un premier temps « les ratés du partenariat en 626, le journal n'a pas respecté son engagement en 626.</p> <p>Puis S s'impute une partie de la responsabilité</p> <p>Et en même temps nomme son malaise : déçue, gênée par rapport au jeune en 630</p> <p>Et ensuite indique sa position par rapport au journal « si c'est ce genre d'article c'est pas la peine d'interroger un jeune » en 634</p> <p><u>OFT4 va centrer sur son malaise à elle dans son rapport au jeune.</u> « en fait toi ça t'as déçue tu t'étais engagée auprès du jeune hein ? » en 635</p> <p>Ce qui permet à S de dialectiser les éléments en présence : « voilà alors peut-être justement avant de m'engager j'aurais dû m'assurer que c'était possible » ce que valide OFT4 en 637</p> <p>Et ce qui permet la poursuite de l'échange on me l'avait assuré pas directement le journal (elle va à l'invite de OFT4 citer un nom apparemment connu de OFT4) et S va poursuivre <u>en expliquant rationnellement</u> ce qu'elle a compris des contraintes du journal (bouclage en urgence et article rendu un peu tard !)</p> <p>Mais <u>ré-exprime son malaise par rapport au jeune</u> et sans nommer la confiance, elle dit « j'imagine ce jeune là si je lui redemande un service, il refusera et je comprendrais » en 644 <u>un silence s'en suit</u></p>	<p>1 silence pour S en 644 quand elle a pu exprimer son malaise, sa déception</p> <p>1 prise de tr de parole pour S en 634</p> <p>S est en <u>position basse au début</u> de l'épisode</p> <p>2 autos FTA(S) en 628 et 630</p> <p>« j'ai peut-être pas assez relancé</p> <p>J'aurais peut-être dû les appeler</p> <p><u>Ce qui apparaît dans cet épisode</u> c'est que FT annonce (?) à S que elle, elle est allée s'excuser auprès du jeune, elle a donc joué son rôle de FT qui assume la responsabilité des actes posés (par la stagiaire) et ce faisant elle dédouane S en lui précisant un élément de contexte du stage « toi tu ne pouvais pas le faire t'étais en regroupement »</p> <p>OFT4 explique comment elle a mis en acte son principe d'action « assumer ses actes et sa parole »</p> <p>Mais elle n'explique rien de son intention vis-à-vis de S pense-t-elle que c'est suffisant ?</p> <p>Et elle n'explique pas devant S la réaction du jeune à ses excuses, S qui ne demande rien et veut passer à autre chose....</p>
--	---	--	---

			<p>Ce à quoi S va conclure « hm, enfin bon voilà pour la communication sur l'action ». en 650</p> <p>Et elle initie un autre épisode centré sur la journée d'action elle-même</p>
<p>Épisode 17 (650 -703)</p> <p>par S F par S</p> <p>mots total 1200</p> <p>pour OFT4 246</p> <p>pour S 754</p> <p>Vol parole OFT4 20,5%</p> <p>Vol parole S 79,5%</p>	<p>Les valeurs de référence/ travail masculin féminin</p>	<p>Buts de OFT4</p> <p>1) Travail sur le genre qui lui tient à cœur (657)</p> <p>Quand elle engage directement en 675 S dans l'analyse, elle finit par répondre à sa place et elle déroule ses prises de position sur le sujet en 677, 679, 681, 683)</p> <p>Propositions auxquelles acquiesce S qui valide la remarque de OFT4 c'est vrai qu'ici aussi (dans l'équipe) et dans le contenu du travail</p> <p>2) Valoriser le travail de S (700)</p> <p>But de S</p> <p>Décrire très précisément l'action, ses procédures pour enrôler les habitants dans des mises en situation qu'ils n'abordaient pas facilement (elle y est allée, elle) fait état de son positionnement et de ses observations sur la difficulté des personnes <i>a priori</i> de s'exposer et l'importance du lien entre les professionnels et eux pour créer de la confiance (elle ne nomme jamais le mot). Elle associe la question du genre à ce qui se passe dans l'orientation professionnelle des jeunes, dans les rapports filles-garçons sur le quartier et dans l'équipe de pros.</p> <p>Épisode très consensuel</p> <p>L'entretien n'est pas véritablement conclu car arrêt bande</p>	<p>Marqueur d'ouverture de S Sur la journée connecteur spatial et temporel qui fait suite à l'interpellation de OFT4 à l'épisode précédent</p> <p>Marqueur de clôture de S « ah oui et rires partagés »</p> <p>Axe D relation : grande proximité</p> <p>Rires partagés en 650, 658, 688, 691, 702, 703</p> <p>Axe P relation</p> <p>Volume parole +++ pour S</p> <p>3 prises de tr de parole pour OFT4 en 653, 659,675</p> <p>1 prise de tr de parole pour S en 668</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (3 fois), en « tu » (3 fois), en « on, nous » (1 fois)</p> <p>Positionnement de S en « je » (24 fois), en « tu » (1 fois), en « on nous » (16 fois) et on (moi et les habitants » (3 fois)</p>

<p>10 épisodes initiés par OFT4 7 par S 6 clôturés par OFT4 11 clôturés par S Volume de parole Total en mots = 11043 Pour OFT4 6017 mots : 54 % Pour S 5126 mots : 46 % Repérage sauf 8 à 11</p>	<p><u>Épisodes 1 à 7</u> Total mots 4053 Pour OFT4 2367 58,4% Pour S 1686 41,6% <u>Épisodes 12 à 17</u> Total mots 4250 Pour FT 1270 30 % Pour S 2980 70 %</p>	<p>Et à la fois une plus grande distance dans quatre épisodes de 8 à 11 où OFT4 « fait une démonstration, explicitation » de ce qui lui tient à cœur laissant peu de place à S, ou S n'est pas en mesure de comprendre « sur le moment » ce que déploie OFT4. Une distance quand parfois dans l'entretien OFT4 semble s'adresser à quelqu'un d'autre que S : ses collègues, elle-même. Idem sur l'axe P volume de parole plus conséquent de OFT4 mais si on isole les épisodes de 8 à 11 sur le total de l'entretien il y a 43,8% de volume de parole de OFT4 et 56,2 % pour S : la tendance s'inverse</p>	<p>Entretien où sur le plan relationnel il y a à la fois une grande proximité relationnelle (rires, humour, tutoiement, langage familier, mode questionnement directe des deux interactants, beaucoup de soutien de valorisation et d'encouragements de la part de FT quand S manifeste une dépréciation de son travail ou des interrogations mais aussi de la part de S à l'égard de OFT4 quand cette dernière s'inflige des autos FTA(S). <u>Les places initiales sont chahutées</u></p>
<p>Annexe B5.1. Entretien de <i>debriefing</i> OFT4 formateur de terrain-Stagiaire ASS de 2^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016</p>			

B5.2 L'intrigue interactionnelle : la transmission prend le pas sur la construction de savoirs

Dans l'entretien de bilan de stage de OFT4, se rejoue et se retravaille la question fondamentale qui s'est posée tout au long du stage et de l'accompagnement de la formatrice de terrain : **comment permettre à la stagiaire de « comprendre » le sens du travail social effectué dans ce contexte particulier ?** Autrement dit quand les situations de métier ne relèvent pas d'une activité professionnelle générique pour un stagiaire en début de formation il faut expliquer plus. **L'influence du contexte apparaît** de façon très importante dans l'analyse de l'interaction en termes de contexte institutionnel, de trajectoire, parcours et positions professionnels pour la formatrice, de **contexte spécifique du travail** pour les deux inter-actant-es), **de contexte formatif** car FT est débutante dans cet accompagnement. L'inquiétude, présente lors du bilan avec la stagiaire, est qualifiée au départ de « disposition quasi naturelle » par la formatrice elle-même, est encore présente lors de la séance de co-explicitation et se charge de significations pour les acteurs de la séance.

La complexité de l'activité de métier apparaît au niveau du rapport aux usagers « habitants du quartier », du rapport à l'institution, à l'équipe de travail, voire aux prescripteurs politiques. Elle est relative à la méthodologie d'intervention spécifique à acquérir (complexité entre les niveaux d'analyse et d'action) ainsi qu'à la « banalité » apparente de certains moyens d'action pour l'apprentissage de la stagiaire. Le sens de l'activité du FT lors des épisodes du moment de l'entretien de tutorat, où le FT occupe 96% du temps de parole, qualifié en début de séance de co-explicitation par un des pairs comme un « cours », se comprend mieux.

L'intrigue interactionnelle montre un mouvement dans l'entretien qui permet d'identifier trois moments très distincts (organisation de l'entretien) avec un premier centré sur le l'objet initial de l'entretien un deuxième moment où la formatrice est quasi « seule » et recueille l'attention (?) de la stagiaire et un troisième à l'initiative de la stagiaire qui recentre l'échange sur son bilan. **Cet entretien est illustratif de la négociation des rapports de place en cours d'interaction** et l'ensemble a permis de comprendre que la formatrice était aux prises avec des **enjeux identitaires et personnels qui ont pris le pas momentanément sur les enjeux formatifs** et de construction de savoirs. Alors que dans les deux moments centrés sur l'objet, il y a une coopération, entre elles deux, manifeste et une réelle prise en compte des besoins de la stagiaire par FT.

B6. Données transversales d'analyse

B6.1 Données d'analyse structurale et quantitative des « *debriefing* »

Structure globale des entretiens de tutorat FT-S							Commentaires
Entretiens	Nb total épisodes	0FT1	7FT1	4FT2	2FT3	0FT4	Sur ce point d'analyse, les entretiens 0FT1 et 4FT2 sont proches (initiatives de FT et S) Le 7FT1 est le plus vertical (peu d'initiatives de S) D'une manière générale ce sont les FT qui « mènent » les entretiens
	Ouverture FT	9	10	9	8	10	
	Ouverture S	2	0	1	2	7	
	Fermeture FT	3	7	1	4	6	
	Fermeture S	8	3	8	8	11	
	Volume de parole	FT	37,8%	73%	27,3%	40%	
S		62,2%	27%	72,7%	60%	46 %	
		1 heure 05 65 mn	1 heure 03 63 mn	40 minutes 40 mn	50 minutes 50 mn	1 heure 60 mn	
Nombre d'interventions	FT	403	225	133	315	353	
	S	402	224	131	312	350	
	Total	805	449	264	627	703	
	% temps/int	8%	14	15	8%	8,5%	
Nombre de mots	FT	5435	10134	1813	4469	6017	Ce calcul rapproche 0FT1 et 2FT3 en termes d'occupation en nombre de mots l'espace de l'entretien. Sur ce registre c'est 4FT2 qui se distingue avec le plus petit volume et 7FT1 avec le volume +
	S	8941	3734	4825	6394	5126	
	Total	14376	13868	6638	10863	11143	
	%nb mots/temps	2,2	2,1	1,6	2,1	1,8	
	%nb mots/temps FT	0,8	1,6	0,4	0,8	1	

Tableau n°1 Présentation structurale des entretiens de tutorat. Axe vertical

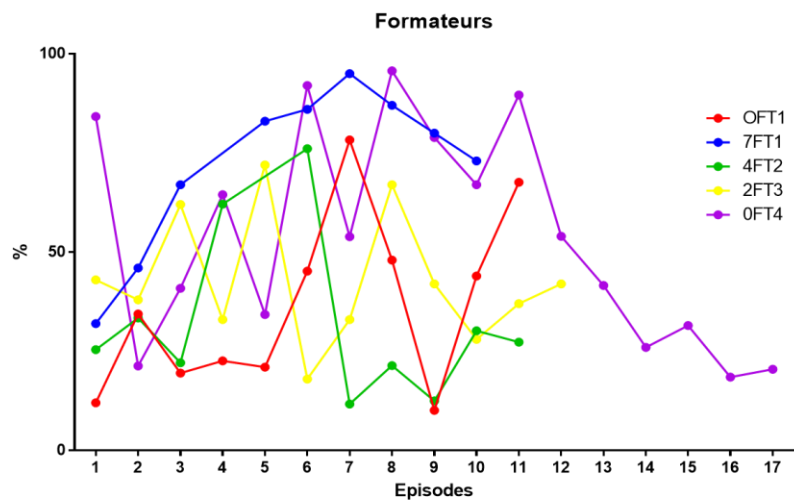
Interventions FT																
Positionnement	0FT1			7FT1			4FT2			2FT3			0FT4			Commentaires
Positionnement du sujet formateur dans les entretiens : rapport à soi, au stagiaire, à un collectif (équipe, ou métier) « genre »																
Je, moi, me, mes	50	0,9%	3	172	1,70%	1	15	0,8%	3	101	2,26%	2	74	1,23%	3	Similitude 0FT1, 4FT2, 0FT4
Tu, te, ton tes	131	2,4%	2	153	1,51%	2	68	3,4%	1	202	4,5%	1	94	1,56%	2	Similitude 0FT1, 0FT4, 7FT1
On, nous, notre	133	2,4%	1	143	1,41%	3	32	1,75%	2	46	1,02%	3	206	3,42%	1	Similitude 0FT1, 0FT4 Similitude 7FT1, 2FT3
	5435			10134			1823			4469			6017			+ grande similitude de positionnement : 0FT1 et 0FT4
Identification dans les entretiens de tutorat verbes d'action utilisés par les formateurs																
Faire	67	1,2%	1	93	1,16%	1	25	1,37%	1	60	1,34%	1	81	1,35%	1	
Dire	58	1,06%	2	66	0,8%	3	7	0,38%	3	52	1,16%	2	33	0,55%	3	
Pouvoir	44	0,8%	3	73	0,9%	2	20	1,1%	2	48	1,07%	3	66	1,10%	2	
Vouloir	17	0,3%	4	20	0,25%	7	2	0,1%	6	11	0,25%	5	7	0,12%	5	
Savoir	15	0,27%	5	24	0,3%	5	4	0,2%	4	20	0,45%	4	12	0,20%	4	
Falloir	10	0,18%	6	22	0,27%	6	2	0,1%	6	6	0,13%	5	4	0,06%	7	
Devoir	6	0,11%	7	25	0,31%	4	3	0,16%	5	4	0,09%	6	5	0,08%	6	

Tableau n°2 Usage des « déictiques » dans les entretiens de « *debriefing* » et positionnement des formateurs

		Episodes																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Volumes FT	OFT1	12%	34,4%	19,5%	22,6%	21%	45,2%	78,3%	48 %	10,1%	44%	67,6%						
	7FT1	32 %	46%	67%	80 6%	83%	86%	95%	87%	80%	73%							
	4FT2	25,4%	33,4%	22,1%	62,1%	39,9%	76,1%	11,7%	21,4%	12,5%	30,2%							
	2FT3	43%	38%	62%	33%	72%	18%	33%	67%	42%	28%	37%	42%					
	OFT4	84,2%	21,3%	40,9%	64,5%	34,3%	92%	53,9%	95,7%	78,9%	67%	89,6%	54%	41,6%	26%	31,5%	18,5%	20,5%

		Episodes																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Volumes FT	OFT1	88%	65 6%	80,5%	77,4%	79%	54,8%	21,7%	52%	89,9%	56%	32,4%						
	7FT1	68%	54%	33%	19,4%	17%	14%	5%	13%	20%	27%							
	4FT2	74,6%	66,6%	77,9%	37,9%	60,1%	23,9%	88,3%	78,6%	87,5%	69,8%							
	2FT3	57%	62%	38%	67%	28%	82%	67%	33%	58%	72%	63%	58%					
	OFT4	15,8%	78,7%	59,1%	35,5%	65,7%	8%	46,1%	4,3%	21,1%	23%	10,4%	46%	58,4%	74%	68,5%	81,5%	79,5%

Tableau n°3 : Pourcentage volume de parole des formateurs dans les entretiens de tutorat-*debriefing* pour chaque épisode.



Volume de parole pour les 5 FT dans les différents épisodes des interactions

B6.2 Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail

Nous insérons un article (sans les résumés et la bibliographie) publié en 2016 qui reprend la communication de Caen (2014), en développant l'analyse croisée didactique professionnelle et analyse linguistique interactionniste.

Article publié en 2016 dans la revue *Savoir*, n°41 sous le titre :

Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail : une proposition pour la formation d'Assistant de Service Social.

La formation d'assistant de service social (ASS) est construite depuis 2004 sur des référentiels et sur un principe d'alternance réaffirmé dans le cadre de sites qualifiants, traduction d'une évolution souhaitée d'une moindre personnalisation du tutorat au profit de pratiques d'accueil collectives et d'une distribution organisationnelle de la fonction tutorale (Boru, 1996). Dans une étude récente, Molina (2014) montre que si sur le plan administratif l'accueil en stage peut être organisé collectivement, l'accompagnement au quotidien relève encore en majorité du modèle du tutorat. Les ASS peuvent exercer une double fonction : 1/ une fonction d'ASS auprès des publics, 2/ une fonction de formateurs sur site qualifiant auprès de stagiaires, ou « tuteurs opérationnels » au sens de Boru (1996). Ils exercent cette fonction secondaire pour la majorité d'entre eux de façon empirique. Une formation de formateurs de terrain existe mais elle n'est pas accessible à tous les professionnels.

Une première recherche collaborative orientée didactique professionnelle a porté sur l'analyse de l'activité des tuteurs, à partir de traces de celle-ci (enregistrements audio), retranscrites et co-explicitées entre chercheur et collectif de pairs (Vinatier, 2009). Cette recherche a interrogé la place d'une situation de travail, « la demande d'aide financière », pour l'apprentissage en début de formation du point de vue des tuteurs ASS. Une deuxième investigation cherche à prolonger ces premiers résultats par une analyse de leurs tâches, réalisée auprès d'un panel de tuteurs situés dans les différents secteurs professionnels et par l'analyse d'entretiens de tutorat enregistrés par des tuteurs engagés dans cette nouvelle recherche, retranscrits et co-explicités. Après une présentation de la problématique et des cadres de référence de la recherche, nous spécifions et nous montrons en quoi l'analyse menée avec eux est l'occasion d'une reconfiguration conceptuelle de cette situation de demande d'aide financière. Situation retenue en ce qu'elle condense de façon significative des enjeux sociaux, professionnels et formatifs, dans un contexte global de réduction des dépenses publiques. Nous en tirons quelques principes pour la conception de la formation des tuteurs.

Problématique

Le rôle des terrains professionnels est amplifié depuis 2004 dans l'acquisition des savoirs et la certification. L'analyse des référentiels, introduits lors de la réforme, montre que le référentiel professionnel ASS comme « construit social » (Chauvigné et Lenoir, 2010) représente une source intéressante pour repérer les situations génériques du champ professionnel mais insuffisante pour rendre compte des compétences requises pour l'activité. Des travaux de recherche en didactique professionnelle réalisés dans différents domaines (Mayen, Métral et Tourmen, 2010 ; Nagels et Lasserre-Moutet, 2013) montrent que cette incomplétude des référentiels est fondée sur la résistance qu'oppose la complexité du réel lors de leur conception. La dé-contextualisation des situations de travail peut entraîner une présentation segmentée de

leurs composants, pourtant reliés de manière dynamique dans l'activité qui se trouve réduite. L'usage de cette nouvelle norme dans la formation ASS est interrogé récemment (Molina, 2014). À notre connaissance, en revanche, l'activité des tuteurs sur les lieux de leur travail à partir des situations qu'ils délèguent aux stagiaires, n'est pas encore beaucoup renseignée.

En général, les travaux portant sur l'analyse des pratiques de formation dans ce domaine (Blanchard-Laville et Fablet, 2003) montrent un intérêt pour les dispositifs construits en centre de formation sur la base de groupes restreints qui partent de l'expérience des formés pour l'élaborer. Ces dispositifs prenant pour objet des pratiques de stage ou de formation, mobilisent des références théoriques et méthodologiques différentes (psychanalyse, psychosociologie, méthodologie professionnelle, etc.).

À partir des questions que, sur le terrain, posent aux débutants et à leurs accompagnateurs les aléas des situations, nous nous intéressons aux relations qui se nouent au travail entre activité et apprentissage. Notre orientation de recherche se situe dans l'ensemble des travaux relatifs à la part que peuvent prendre des professionnels pour l'apprentissage de débutants confrontés aux réalités du travail (Mayen, 2000 ; Vinatier, 2009, 2012 ; Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2013). Les résultats montrent que l'on peut « apprendre des situations », de l'analyse de son activité et « apprendre des autres » à certaines conditions. L'importance des espaces de réflexion *ex post* de l'action pour un développement potentiel des sujets est soulignée dans ces travaux. L'activité de tuteur-ASS s'accomplit, pour une part, dans le cadre d'interactions verbales à visée d'apprentissage, lors de « *debriefing* » sur le lieu du travail à propos de situations déléguées au formé : activité encore méconnue dans le domaine de notre étude. L'enjeu est formatif et éthique pour les ASS, leur responsabilité étant engagée vis-à-vis d'usagers. Nous adoptons une approche interactionnelle de l'accompagnement en continuité avec Mayen (2007), Vinatier (2013), Filliettaz et al. (2013).

Une recherche menée avec des tuteurs dans une optique de didactique professionnelle a révélé le potentiel d'apprentissage de la situation « demande d'aide financière » en début de formation. Cette recherche a permis à un collectif d'en découvrir la complexité et la difficulté pour le stagiaire, au-delà de la simplicité attribuée au départ par le tuteur à ce type de situation. Il semblait nécessaire de confronter ces premiers résultats à la conception de tuteurs exerçant dans différents secteurs professionnels pour poursuivre l'analyse de leur activité dans une orientation de didactique professionnelle. Nous souhaitons identifier et caractériser les situations « génériques » dont l'aide financière (ou non) à partir de l'analyse de leurs tâches (Mayen et al., 2010). Ces situations ne sont pas didactiques en soi, comment peuvent-elles devenir source et moyen d'apprentissage ?

Cette étape est indispensable pour concevoir des « situations potentielles de développement » au sens de Mayen (1999) : les caractéristiques des situations sont, comme le suggèrent Olry et Vidal Gomel (2011), des médiateurs du développement des compétences conjointement avec la médiation des tuteurs. Il s'agit d'identifier sur quelles dimensions les « situation et médiation » sont inductrices (ou non) de reconfiguration ou de développement de compétences pour les stagiaires ? Les dispositifs de formation des tuteurs pourraient *in fine* se trouver enrichis de ressources complémentaires pour l'instrumentation de séquences réflexives avec les stagiaires.

Cadres d'analyse

Les principaux cadres théoriques mobilisés sont ceux de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), dans ses développements récents pour les métiers relationnels (Vinatier, 2002, 2009, 2012 ; Mayen, 2007, 2012). L'hypothèse générale est que l'activité humaine est organisée conceptuellement et donc porteuse du sens pour l'acteur. L'analyse ne porte pas seulement sur les comportements observables mais sur les conceptualisations en situation et cherche à avoir accès aux schèmes (Vergnaud, 1996) mobilisés plus ou moins consciemment par l'acteur concerné. Dans les métiers relationnels, les situations qui mobilisent l'activité des professionnels sont méconnues, parfois trompeuses et problématiques (Mayen, 2012). Elles sont complexes, situées dans des environnements dynamiques où la dimension relationnelle est déterminante. Leur complexité relève de plusieurs facteurs : la singularité (elles ne se répètent jamais à l'identique), l'incertitude en raison de la co-activité, l'imprévisibilité, la présence de risque et de conflits potentiels de normes et de valeurs. L'objet du travail est un objet technique et de vie pour la personne : la prise en compte de ses attentes peut se trouver en conflit avec l'application de règles. Nous retenons les notions d'extensivité, de variabilité (nécessitant une approche multi référentielle), de caractéristiques agissantes (Mayen, 2007, 2012) et la nécessaire prise en compte de la subjectivité (Vinatier, 2009) et de l'intersubjectivité qui interfère lourdement dans les échanges.

Les travaux de Vinatier (2009) croisent la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (2005) et celle de Vergnaud (1996) prolongée par Pastré (2011). Ils portent sur l'analyse d'interactions verbales à visée d'apprentissage (professionnels-débutants). L'analyse porte, en particulier, sur le repérage des buts poursuivis à partir des thèmes abordés, l'identification des épisodes de l'interaction, l'identification des règles d'action orientées vers la résolution de l'objet des échanges et celles relatives à la gestion de la relation interpersonnelle, notamment la préservation des « faces » (Goffman, 1973). Le positionnement de chaque interlocuteur est analysé par le repérage des marqueurs linguistiques de l'intersubjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Il s'agit d'identifier les influences réciproques qu'ils exercent l'un sur l'autre quelle que soit leur place initiale, de repérer les moments critiques. Cette double lecture du positionnement des interlocuteurs dans les échanges amène Vinatier (2009) à faire référence à une double conceptualisation pour rendre compte de l'organisation de cette activité. Aux « invariants situationnels », concepts pragmatiques de Pastré (2011) pour résoudre le problème posé, s'articulent dialectiquement des invariants, qu'elle nomme « invariants du sujet », non strictement circonscrits à la situation considérée mais inscrits dans l'histoire interactionnelle des sujets en termes de valeurs qu'ils tiennent pour vraies. Vinatier (2013) a modélisé une conceptualisation des tensions dans les interactions à visée d'apprentissage en les rapportant à trois pôles eux-mêmes en tension : le pôle Épistémique (enjeu des savoirs professionnels), le pôle Pragmatique (enjeu portant sur la gestion des points traités dans l'interaction) et le pôle Relationnel (les rapports entre les sujets) : modèle É-P-R.

Le dispositif de recherche

Nous nous situons dans une recherche qualitative mobilisant une observation de l'activité conjointe tuteur-stagiaire, observation *in situ* délicate dans ce domaine professionnel en raison de réserves déontologiques et institutionnelles. Nous avons retenu une autre voie d'accès à l'activité des tuteurs. Nous les avons rencontrés aux fins d'analyse des tâches de tutorat en 2^{ème}

année de formation pour identifier leurs conceptions et modalités d'engagement des stagiaires dans l'ensemble des situations de leur travail (rythme, nature, modes de guidage). Après avoir consulté les prescriptions officielles, notre recueil de données a été constitué en trois étapes :

1-Nous avons rencontré 20 ASS-tuteurs, volontaires, après accord de leurs employeurs (10 services). Ils sont expérimentés en majorité comme ASS et tuteurs et situés dans 5 secteurs professionnels (Enfance-Education, Protection sociale -Travail, Santé, Polyvalence de secteur, Insertion sociale). L'analyse a porté sur : a) leur conception du cœur de métier ; b) la place des demandes d'aide financière dans leur travail ; c) les modalités de leur accompagnement des stagiaires. Une majorité de ces professionnels a confirmé que « l'aide financière » faisait partie des situations génériques mobilisées pour la formation.

2-Nous avons ensuite analysé l'activité de tutorat lors d'entretiens de *debriefings*, tuteur-stagiaire portant sur des situations déléguées relatives à des usagers. L'analyse a été réalisée à partir de traces (audio) enregistrées par les tuteurs sur leurs lieux de travail avec accord des stagiaires, puis retranscrites.

3-Par ailleurs, nous avons mené des entretiens de co-explicitation (Vinatier, 2012) caractérisés par des échanges et discussions entre tuteurs et chercheur à partir des traces et de leurs analyses. Ces entretiens de co-explicitation sont enregistrés, retranscrits et analysés.

L'article est fondé sur des extraits de l'analyse des 20 entretiens réalisés, d'un « *debriefing* » tuteur-stagiaire (1h) portant sur la reprise d'une situation d'aide financière et de la co-explicitation avec la tutrice (2h).

Résultats de la recherche

La fonction des ASS les assigne à une position d'interface entre des publics et des politiques sociales. Nous projetons d'identifier les « caractéristiques agissantes » et les tensions à l'œuvre dans le service « à rendre et rendu » aux usagers à partir des situations de leur travail⁵.

Si l'on positionne « l'étude d'une aide financière » dans le répertoire des situations des ASS rencontrés, on peut dire qu'elle est centrale dans un domaine (la polyvalence de secteur), un peu moins dans 3 domaines (enfance-éducation, protection sociale-travail, insertion sociale) et périphérique voire absente dans le dernier (santé). Elle est mobilisée pour la formation par 2/3 des tuteurs. La métaphore de la « *porte d'entrée* » utilisée par plus de la moitié d'entre eux, dans l'ensemble des secteurs permet de comprendre les modalités « *ce n'est pas que du financier* » (FT1) employées par les plus concernés dans leur travail et en traduit la complexité. Elle est confiée au stagiaire parce que considérée comme « *simple* » en début d'apprentissage pour une majorité des tuteurs. L'analyse a permis de reconfigurer conceptuellement cette situation à partir des significations attribuées et débattues.

L'aide financière, « porte d'entrée » potentielle dans la complexité des situations

Faire l'étude d'une aide financière pour un ASS, c'est avoir à considérer et évaluer si une allocation de ressource non familière à un ménage est justifiée et opportune. Il faut parfois remplir un dossier et argumenter professionnellement pour une commission qui statue en dernier ressort. Les professionnels se représentent métaphoriquement cette situation sur deux plans : un plan horizontal et/ou vertical, il s'agit d'entrer dans la situation « *élargir, ouvrir* »,

⁵ Dans cette partie nous insérons des extraits de corpus (italique) des 20 entretiens et des extraits d'1 entretien de *debriefing* et de la co-explicitation. Le codage FT= tuteur et le chiffre correspond au secteur professionnel concerné, S = stagiaire.

ou il s'agit d'y plonger, de « *creuser* », le financier en serait la partie émergée. Trois paliers présents indiquent la construction par les professionnels de « familles empiriques de situations » et leurs conceptualisations différentes (Pastré, 2011) :

- une aide financière clôturée sur elle-même : c'est un premier palier mais pas le plus fréquent. L'exploration et la problématisation portent sur le domaine financier. Il suffit d'établir le budget et la résolution relève d'un apport d'argent ;
- une aide financière « *porte d'entrée* » qui révèle une difficulté de gestion du budget ou qui relève d'un problème de santé, et/ou de travail, et/ou de difficultés familiales, etc. L'exploration et la problématisation peuvent concerner plusieurs domaines de vie des personnes « *c'est rarement du financier seul* » (FT2). L'apport d'argent n'est pas toujours une réponse, et pas la seule souvent : la résolution peut relever d'un accompagnement budgétaire et/ou social (plusieurs formes possibles). Selon l'évolution de la situation, le recours à un dossier de surendettement peut s'envisager. Il requiert l'accord de l'usager ;
- une aide financière « *porte d'entrée* » qui permet de déceler une problématique de vulnérabilité dans le rapport de l'usager à l'argent (risque que les personnes soient l'objet de malversations ou se mettent elles-mêmes en danger). L'élargissement possible est une sollicitation de mesure juridique de protection des personnes majeures vulnérables.

L'analyse montre que la place d'intermédiaire n'est pas simple à occuper dans les interactions à son propos. L'écart entre les buts initiaux de l'usager et ceux de l'ASS peut être important et source de tensions. L'établissement du diagnostic représente une compétence critique car il détermine l'identification de la légitimité à intervenir, du bon palier et des ressources à mobiliser. Des trois cas de figure, on peut déduire des caractéristiques d'une reconfiguration conceptuelle de l'étude d'une aide financière :

- l'imprévisibilité est présente de plusieurs manières : « *une facture impayée* » motif de l'entrée en interaction peut relever de l'un ou l'autre des paliers. Parfois ce sont les réactions de l'usager qui peuvent surprendre le professionnel ;
- l'extensivité est présente au regard des variables et champs nombreux à explorer (la santé, le travail, la gestion, la dimension familiale, etc.) et de l'empan temporel. L'exploration des variables s'accompagne de la recherche de leurs significations dans la vie des personnes, puis dans leurs relations entre elles afin d'établir un diagnostic et envisager des pistes de résolution matérielle (dossier, démarches) et/ou autre (accompagnement, réorientation). La maîtrise de ressources théoriques multi-référentielles et procédurales est requise ;
- le caractère dynamique de l'interaction est constant avec la co-construction pas à pas du diagnostic et des propositions de résolution qui ne s'élaborent que dans et par la façon dont se déroule l'interaction avec l'usager, et en fonction d'éléments contextuels ;
- la complexité est relative à l'objet « argent » qui n'est pas seulement un objet technique (budget, barèmes) mais aussi un objet politique (« *argent public* », FT4) et un objet de vie pour l'usager. Toute interaction à son propos convoque fortement les deux inter-actants en termes de « rapports de place » et de valeurs (Vinatier, 2009), de menaces pour les « faces⁶ ». « *Est-ce que nous, on peut décemment dire : attendez, vous avez le RSA c'est suffisant pour vivre, en quoi je suis légitime pour dire ça ?* » (FT1). Ces situations, par effet-retour,

⁶ Image de soi ou narcissisme et territoire d'action (ce que peut faire le professionnel et/ou l'usager).

questionnent l'ASS sur sa propre existence et sur sa conception des usagers en demande. La difficulté réside parfois au niveau de la résolution « *quand il faut engager les personnes à vendre leur maison* » (FT5), renoncement coûteux sur les plans identitaire et subjectif pour la personne, dimensions à prendre en compte ;

- la reconfiguration conceptuelle de la situation « étude d'aide financière » est articulée au contexte sociétal qui peut contraindre les possibilités d'actions face à l'utilisateur et donc la dynamique même des échanges. Il est ici question : 1) de « l'effet ciseau » entre l'augmentation des situations de pauvreté-précarité dans le travail des professionnels exposés en *front desk* et la baisse des moyens alloués pour y faire face « *les contraintes ce sont les budgets en baisse, baisse de financements pour les partenaires, donc moins de réponses à apporter* » (FT3), 2) de valeurs en tension quand l'objet du travail est dévalorisé politiquement en termes d'assistantat, « *on dit toujours c'est l'autonomie mais quand t'as pas assez à bouffer dans ton assiette, voilà...* » (FT1), 3) de conflits possibles entre des normes institutionnelles et les valeurs professionnelles de non-contrôle, par exemple : « *on nous demande des justificatifs à n'en plus finir avec le fantasme de la fraude, comme si les pauvres c'étaient les premiers fraudeurs* » (FT3) ;
- le poids de l'entrée dans la situation, autrement dit requête de l'utilisateur ou proposition de l'ASS, représente enfin une autre variable agissante pour les professionnels. Deux grands cadres interactifs en tant que types ont été identifiés :
 - l'utilisateur est rencontré à propos d'« une Demande d'Aide Financière » (DAF). C'est lui qui formule cette demande ou un tiers a induit l'interaction (administratif, élu). La forme de la demande peut être située sur un registre de requête ou de commande « *je veux, on m'a dit que c'était vous qui...* » (FT4). Quel qu'en soit le registre, l'entrée en interaction convoque le professionnel en réciprocité sur les registres institutionnel, professionnel et subjectif.
 - le professionnel effectue la « Proposition d'Aide Financière » (PAF). Dans ce cadre, l'initiative relève du professionnel : l'aide financière est enchâssée dans une interaction plus large comme celle de l'accès à l'insertion sociale, à la santé, etc.

L'étude d'une aide financière représente deux configurations interactionnelles et culturelles (DAF et PAF) au sens de Vinatier (2012). Interactionnelles parce que ce sont des situations construites par les échanges entre ASS et usagers. Culturelles parce que leur déroulement dépend tant du contexte politique et ce qu'il permet que des conceptions sur l'objet finance. La reconfiguration conceptuelle permet de comprendre les variations dans les manières organisées par les professionnels (moment dans le stage, modes de guidage) pour engager les débutants dans ces DAF et/ou PAF, en fonction de l'ensemble des caractéristiques agissantes. L'étude d'une aide financière est porteuse du sens du métier « *c'est le professionnel qui va lui donner une dimension sociale* », sous conditions « *c'est quelque chose que l'on peut fermer* » (FT2).

Des « configurations » porteuses d'apprentissage potentiel du « cœur du métier »

Pour les tuteurs, ces configurations permettent aux stagiaires d'accéder au cœur du métier défini en termes d'accompagnement, de relation : avoir à se situer dans les places institutionnelle et discursive, face à l'utilisateur, est source de tension, propice à l'apprentissage.

Le potentiel de développement en tant que situation porte sur plusieurs compétences du métier. Il est différent selon les systèmes de contraintes liés aux contextes et la redéfinition opérée par

les acteurs dans le rapport à la tâche (buts qu'ils se fixent, valeurs, conception du financier). Nous nous focalisons pour cet article, sur un nœud critique pour l'apprentissage en 2^{ème} année : la problématisation requise pour le diagnostic. Problématiser, c'est identifier et construire ce qui fait problème dans la situation de l'usager pour l'usager, en sa présence avec la recherche de sa coopération si elle n'est pas présente d'emblée, parfois « *au-delà de sa demande* » (FT1). Les tuteurs rencontrés visent l'adoption par les stagiaires d'une approche « éthique » incluant attention portée à la globalité de la situation et à son évolution potentielle. C'est un enjeu d'amener les débutants à se situer dans cette approche :

- soucieux de répondre à la demande formulée de l'usager, ou à la demande de l'institution *via* le dossier à remplir, ils peuvent réduire la situation pour satisfaire la personne ou l'institution, « en restant à la porte » si l'on file la métaphore ;
- adoptant un questionnement qui permet de problématiser *in situ* avec l'usager et co-construire le diagnostic : étape déterminante, comme nous l'avons précisé *supra*.

Passer d' « *établir à étudier le budget* » c'est franchir le stade de la mise en correspondance de chiffres d'un budget avec ceux d'un barème d'aide à celui de l'attribution de significations à l'ensemble des variables présentes (dont les chiffres). Pour cela, il faut parfois rechercher des informations et questionner l'usager quelle que soit l'image qu'il présente de lui-même (*honteux, gêné, coopératif, revendicatif*). La question est menaçante potentiellement pour les faces. Cet acte de langage qui a pour finalité d'obtenir une information du « co-locuteur » Kerbrat-Orecchioni (2005) s'avère difficile à poser pour un débutant quelle qu'en soit la forme, directe ou indirecte.

Le potentiel de développement dépend aussi de la médiation des tuteurs en 2^{ème} année. Un des entretiens analysés dans l'étude fait partie des entretiens réguliers de stage. Il est relatif à une DAF formulée à la stagiaire par un homme pour sa famille et comprend 449 interventions. L'extrait est situé dans l'épisode 5/10. La tutrice (FT1) qui ne connaît pas la situation reprend avec la stagiaire (S) l'exploration du budget débutée en épisode 2 (108 interventions/examen au plan des connaissances procédurales, techniques) et en épisode 3 (22 interventions / la recherche de la compréhension empathique). Il y a déjà eu des moments critiques dans l'entretien : au niveau du contenu (3 relances de FT1 par rapport à la compréhension que S a du budget) et au niveau relationnel (beaucoup de marqueurs de position basse de S et de position haute de FT) :

191 FT1 on voit qu'ils sont en dessous du barème du CCAS, c'est quand même un indicateur quoi !... on peut se dire que ça doit être quand même, très difficile pour le mois d'avril, alors ça, je vais le faire aussi avec ce que je suis c'est-à-dire... ce monsieur est-ce qu'il t'a demandé une aide alimentaire ?

192 S. **non !**

193 FT1 Voilà ! Donc il s'est pas... il n'a pas été à exprimer un besoin

194 S. non, **non il m'a juste expliqué qu'il était, effectivement, à découvert** ce mois-ci mais que son salaire arrivait et qu'il allait combler son découvert et qu'il allait avoir de l'argent.

195 FT1 il y a quand même un découvert ?

196 S. **hum, hum**

197 FT1 il s'en sort mais en fait, il utilise son découvert ! Peut-être qu'il faudra anticiper sur... quand tu vas le voir ?

198 S. heu...la semaine **après mon regroupement, le vendredi**...oui

199 FT1 à toi de voir avec cette personne où il en est dans son découvert, autorisé ou pas, et est ce qu'il y a de la solidarité familiale de possible, est-ce qu'il a du réseau, est-ce qu'il bénéficie déjà de la distribution alimentaire, hein, je ne sais pas.

La tutrice attire l'attention de S (*hein, voilà*) sur le fait que le budget dans cette situation doit être « étudié ». Elle attribue au « découvert bancaire » une signification différente de celle de S. L'écart est perceptible au niveau des assertions « *ils sont en dessous, ça doit être très difficile* », des marqueurs linguistiques de renforcement de son argumentation « *quand même, très (191)* » ou de réfutation de l'argument de S *mais (197)*. La représentation que S a construite de la situation « *c'est juste qu'il ne se voit pas assumer* » (épisode 2) reste fondée sur les seuls propos de la personne (194). Les gestes d'étayage de FT1 en termes de signalisation de variables de la situation et d'enrôlement dans l'analyse (le déictique « *on* » signifie je + tu en 191) visent la problématisation de la situation. Les procédés mobilisés sont : la réflexion à haute voix (191), l'attribution de significations différentes aux informations dont dispose la stagiaire, la mise en relation de variables entre elles (le niveau de ressources, le découvert et l'alimentation). La tutrice introduit sous une forme transmissive ou interrogative les dimensions absentes jusqu'alors dans la représentation de S pour la suite du travail (197, 199). FT1 poursuit :

201 FT1 donc, heu...la question de l'alimentation elle doit s'aborder, il faut pouvoir la poser, comment vous faites ? ; et j'ai une question est-ce qu'ils ont une mutuelle santé?

202 S **oui, il paye 25 euros !**

203 FT1 ouais ! C'est pas élevé hein ! Sinon lui il en a une dans son salaire ?

204 S je ne lui **ai pas posé la question**

205 FT1 C'est pas cher 25 euros pour une famille de 4, là, je me demande s'il ne rentre pas dans des critères d'aide à la mutualisation...

206 S **d'accord.**

207 FT1 ouais sur l'accès aux droits ça sera à vérifier. (*Silence 19s*). C'est vrai qu'on va au-delà de la demande mais c'est nécessaire hein ! On doit élargir un peu.

S est en position basse dans la relation (196, 204), le *Face Threatening Act* (FTA, Kerbrat-Orecchioni, 2005) qu'elle s'adresse en (204) en témoigne. FT1 lui tend des perches au sens de Mayen (1999) autant d'inducteurs de problématisation de la situation (203, 205). Elle étaye en dominance le rapport de S au contenu de la situation sur un registre pragmatique. Elle emploie des « adoucisseurs » quand elle introduit un argument nouveau et questionne directement (201, 203) : procédés qui visent à ménager la « face » de S tout en faisant avancer sa réflexion. Les marqueurs linguistiques sont « *peut-être, à toi de voir* ». FT1 se situe dans la prescription de manière indirecte, adoucie sur le plan relationnel « *on doit élargir un peu, il faut pouvoir la poser (201)* ». Car poser une question pour « élargir » représente un obstacle, lié dialectiquement pour S dans cette situation à un manque de connaissances et/ou à la difficulté cognitive d'inférer des informations à partir des éléments de discours de l'utilisateur (204). Pour FT1, cette règle relative à la prise d'information s'inscrit dans un schème d'action plus complexe relatif à la configuration DAF « *quand la personne vient nous voir en posant ça, on ne s'arrête pas à cette demande, le but...c'est dire, comprendre dans quelles inquiétudes vous êtes et proposer d'anticiper* », déjà énoncé en épisode 4 (177 FT1). On voit sur quels

composants du schème FT1 apporte des éléments (buts et anticipations, règles d'action, inférences et principe « *on va au-delà de la demande* »). Elle essaie de faire « avancer » la réflexion de S qui ne dispose pas encore de ce schème mais sans expliciter les règles de contrôle qui engendrent notamment les inférences qu'elle peut faire.

De l'expérience des situations professionnelles à leur analyse pour la formation

L'analyse des « traces » des entretiens permet de voir comment les pôles pragmatique et épistémique (faire avancer l'analyse de la situation dans l'entretien en apportant de nouvelles ressources et faire avancer S dans l'analyse) et relationnel (maintenir la relation avec S) sont en tension et comment le tuteur opère des choix en situation. Cette analyse de l'interaction partagée avec un professionnel peut devenir un outil au service de son activité. Car l'accès au sens attribué par la tutrice à cette interactivité complexe et aux organisateurs de celle-ci émerge au moment de la co-explicitation à partir de la confrontation aux traces et des analyses partagées.

La conceptualisation de FT1 évolue de : 1) c'était une situation difficile pour S car le rapport à l'utilisateur a été vécu comme « *revendicatif* » (51 FT1) et, c'était la première fois que S avait à se situer dans ce cas de figure ; 2) S a « *privilié la création du lien avec la personne* » et s'est trouvée en tension « *avec le fait d'avoir à demander des informations précises, voulait lui faire confiance, ce qui est logique* » (48 FT1) ; 3) « *je ne pense pas avoir retravaillé cette question-là avec S...pas jusqu'au bout* » (38 FT1) notamment dans l'extrait retenu ; 4) c'est une situation difficile en tant que FT « *quand je n'ai pas accès au ressenti stagiaire* » (74,78). La tutrice réalise qu'elle n'oriente pas son étayage sur les plans intentionnel (notamment ce qu'elle présente après-coup comme un conflit de buts pour S) cognitif, épistémique. Le principe tenu pour vrai « *il faut se centrer sur la relation à l'utilisateur dans un premier temps et ne pas s'encombrer avec des dispositifs* » (385) évolue « *je vois bien y a une limite à ça quoi* » (389. FT1). FT1 prend conscience que S n'a pas pu à la fois créer le lien avec l'utilisateur et rechercher les informations nécessaires pour comprendre la situation, à ce moment-là de son apprentissage, dans cette situation DAF. S a donc réduit la situation.

Un autre mouvement dans la conceptualisation est présent alors que « l'a-synchronie interactionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 20) est pointée par le chercheur lors de la co-explicitation. Autrement dit, l'occupation très importante de l'espace de parole par FT1 (73%), qui l'a beaucoup gênée à la lecture des traces se comprend au regard du laconisme de S présent durant tout l'entretien. Face à la tension entre faire l'analyse à la place du stagiaire ou la lui laisser faire, FT1 comme d'autres tuteurs a développé une stratégie « *est-ce que je ne suis pas en train de compenser* » (26 FT1). Elle n'atteint pas ici son but. « *Ne pas toujours répondre pour combler et différer* » et « *partager les interrogations* » (374. FT1) sont les élargissements envisagés en termes de pouvoir d'agir. La prise de conscience en co-explicitation porte sur « *je m'évertue à lui tirer les vers du nez* » par rapport à son *ressenti* (dimension émotionnelle, 374. FT1) et sur le fait que son activité de tutrice est organisée conceptuellement par une proposition qu'elle tient pour vraie sur le réel (Vergnaud, 1996) « *l'ouverture à l'autre qui bloque quand on ne s'est pas ouvert à soi* » (176). L'analyse partagée lui permet d'envisager ce qu'elle veut reconsidérer et garder. « *Je pense que je proposerais ma présence dans l'entretien, je regarderais différemment* » (90.FT1). Dans ce passage de l'expérience vécue à « la conscience vécue d'expériences vécues » (Vygotski cité par Vinatier, 2012, p. 49), grâce à la médiation

que représentent les traces et les analyses partagées, un sujet professionnel peut cheminer dans l'élaboration de son expérience et la reconfigurer.

Conclusion

Plusieurs dilemmes présents dans l'activité des tuteurs lors de l'accompagnement de stagiaires ont été identifiés et débattus dans le cadre de la recherche : « faire l'analyse pour le stagiaire ou la lui laisser faire », « dire ce qui ne va pas sans casser la motivation », « être présent et s'effacer en tant que tuteur ». Le stagiaire ASS 2^{ème} année se confronte, en effet, à la complexité des situations du travail (dont l'aide financière), même si un temps de familiarisation est proposé par le tuteur en début de stage comme nous l'avons constaté.

La recherche montre la vigilance des tuteurs sur ce qu'ils nomment le « cœur du métier », la rencontre, l'accompagnement de l'utilisateur et sur l'adoption par les stagiaires d'une approche éthique des situations. Instrumenter les séquences d'analyse de pratiques de tutorat avec des outils d'analyse qui permettent d'accéder à la complexité et à l'intelligibilité de l'activité professionnelle peut représenter une opportunité de formation continuée des tuteurs. Les tensions présentes dans l'activité entre tuteurs et débutants, sur les pôles pragmatique, épistémique et relationnel sont, en effet, différentes selon les caractéristiques de la situation, le rapport du sujet (S) à la situation, à l'utilisateur et au FT, le rapport du sujet FT à la situation et au stagiaire. L'analyse de ces tensions à l'œuvre peut représenter un objectif de formation. Par exemple, un principe tenu pour vrai présent pour plusieurs tuteurs « *c'est pas la peine de s'encombrer [la tête] avec les dispositifs et plutôt focaliser sur le relationnel* » est à questionner, selon nous, afin de penser l'équilibre à trouver entre cette dimension relationnelle et la dimension épistémique (savoirs techniques, procéduraux). Il s'agit plus exactement de les penser dialectiquement liées dans l'activité de diagnostic, notamment pour l'apprentissage de cette compétence critique. Compétence à valoriser pour l'étude de l'aide financière car l'analyse effectuée montre que des déterminants contextuels génèrent une crainte des ASS d'une évolution « technique » du métier et pour certains, une interrogation sur la mise en place de plate-forme de services. Plate-forme qui résoudrait techniquement la dimension financière mais sans le bénéfice de la coaction humaine par l'accompagnement qui peut, pourtant comme les ASS le disent avec force et conviction, ouvrir à d'autres possibles.

Annexes C : Analyse des co-explicitations

I. La grille de questions adressées aux professionnels pour les entretiens de co-explicitation

L'analyse de l'activité est effectuée dans le cadre de la recherche en référence à des « traces » de l'activité ; donc un premier niveau de traces : à savoir l'enregistrement et le décryptage d'un entretien entre chaque formateur de terrain et un stagiaire (disponibles dans le CD Rom joint au tomes 1 et 2) et un second niveau de traces puisque les séances de co-explicitation font elles-mêmes l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription intégrale (disponibles aussi dans le même CD Rom).

La transcription de l'enregistrement est remise à chaque professionnel par le chercheur préalablement à chaque séance de co-explicitation ou co-analyse.

Afin de guider le professionnel dans son analyse, le chercheur lui propose quelques questions. Cette grille de quelques questions qui a pour but d'alimenter la présentation soit en collectif soit en début d'entretien avec le chercheur est communiquée lors de l'adresse des transcriptions écrites :

- Est-ce qu'il y a des éléments qui t'ont étonné ?
- Ou des éléments qui t'ont surpris ?
- Qu'est ce qui a été facile ? difficile ?
- Y-a-t-il des moments qui ont plus de sens pour toi dans cet entretien ?
- Est-ce qu'il y a des thèmes que tu aurais aimé introduire ?

Il s'agit de permettre à chaque professionnel d'introduire la séance de co-analyse et puis avec l'aide de ses pairs et du chercheur de verbaliser la conceptualisation de la situation vécue.

II. Les documents d'analyse des co-explicitations tiennent compte des deux modalités engagées pour la recherche. Les séances collectives qui ont réuni 0FT1, 4FT2 et 0FT4 et les entretiens chercheur –formateurs pour 7FT1 et 2FT3. Le fait qu'il y ait débat dans le collectif modifie la structure des séances collectives et d'autre part les échanges sont partagés. Nous avons fait le choix de permettre l'identification des locuteurs lors de ces moments.

- Dans un **premier tableau** nous présentons **l'organisation structurale** de chaque entretien collectif ou individuel, puis pour chacun d'entre eux, nous indiquons les catégories d'analyse qui nous ont permis ensuite en croisant avec l'analyse des entretiens d'élucider les schèmes de médiation et d'identifier les tensions présentes pour l'apprentissage.
- Une **analyse** de chaque entretien de co-explicitation (collectif ou duo)

Tableau de l'organisation structurale des cinq entretiens de co-explicitation <i>post debriefing</i> formateurs de terrain-stagiaires 2 ^{ème} année ASS. Thèse E. OLLIVIER. 2016.				
Co-explicitation (Col.) 0FT1-ex. 2h30	Co-explicitation (Col.) 4FT2-ex. 2h15	Co-explicitation (Col.) 0FT4-ex. 2h	Co-explicitation (Ind.) 7FT1. 2h07	Co-explicitation (Ind.) 2FT3. 2h05
<p>Temps I [1 à 5]: le cadre de communication</p> <p>Temps II [de 6 à 188] : le point de vue de 0FT1, l'analyse qu'il fait à la lecture de la trace de son activité. Insatisfaction première</p> <p>Temps III [de 189 à 737] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.</p> <p>Temps IV [de 738 à 1234] : l'analyse du chercheur et début de recherche de validation auprès du FT</p> <p>Temps V [de 1235 à 1336] : validation et parole à 0FT1 concerné, ici,</p>	<p>Temps I [1 à 3]: le cadre de communication</p> <p>Temps II [4 à 42] le point de vue de 4FT2 à la lecture des traces de son activité pédagogique.</p> <p>Temps III [43 à 353] réactions des pairs : une « dispute professionnelle » entre les FT, introduite par 0FT1</p> <p>Temps IV [354 à 473] le chercheur, reprend la « main » en proposant des éléments de son analyse à la lecture des traces pour réinstaller une posture compréhensive et non évaluative de l'activité.</p> <p>Temps V [474 à 1086] échanges entre FT et le chercheur est en retrait plutôt dans une position d'explicitation ou d'invitation à revenir aux « traces »</p> <p>Temps VI [1087 à 1526] le chercheur expose son analyse, l'échange entre et avec les FT se déploie et la validation par 4FT2 est mêlée à ce temps.</p>	<p>Temps I [1 à 3]: le cadre de communication</p> <p>Temps II [4 à 125] : le point de vue de 0FT4, Elle introduit la présentation d'outil utilisé dans cet entretien de tutorat, les cartes réseaux, nécessaire, pour elle, à la compréhension de l'entretien et reprendre à partir de 62 l'analyse qu'elle fait à la lecture de la trace de son activité en indiquant son but pédagogique.</p> <p>Temps III [126 à 852] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.</p> <p>Temps IV [853 à 1096] : l'analyse du chercheur, recherche de validation auprès de 0FT4 et interactions entre C et les FT.</p>	<p>Temps I : [1 à 34] le cadre de la communication</p> <p>Temps II [35 à 188] : l'analyse de 7FT1 fait des traces de son activité. Expression de son malaise et insatisfaction et expression d'écarts par rapport à ce qu'elle aurait voulu faire.</p> <p>Temps III [189-340] : présentation par le chercheur de l'analyse de la structure de l'entretien par épisodes qui permet des échanges sur les thèmes abordés. Temps IV [341 à 445] : proposition d'analyse du chercheur sur position de parole et positionnement sujets dans l'entretien, analyse partagée avec 7FT1.</p> <p>Temps V [556 à 618] : conceptualisation partagée de la situation usager (aide financière)</p> <p>Temps VI [618 à 675] : intérêt exprimé de 7FT1 par rapport à l'analyse : souhait de pouvoir disposer de la structure validation de l'analyse de 675 à 910.</p>	<p>Temps I [1 à 8] : le cadre de la communication</p> <p>Temps II [9 à 390] : l'analyse que 2FT3 fait des traces de l'entretien. Insatisfaction première /directivité dans l'entretien, ce qu'elle retient de significatif, la complicité avec la stagiaire, ce qui a été facile .plusieurs PTV.</p> <p>Temps III [391 à 759] présentation par le chercheur de son analyse,</p> <p>Temps IV mêlé au temps III discussion avec 2FT3 et retour aux traces par rapport à la dimension relationnelle et par rapport aux situations. Discussion sur la proposition tenue pour vraie par 2FT3 « si ça a du sens pour toi, tu fais »</p>

C1. Co-explicitation de OFT1

Il s'agit d'une séance collective de co-explicitation c'est la première d'une série de trois qui réunit trois formateurs qui se sont engagés dans cette co-analyse et le chercheur. Le collectif se réunit 3 mois et demi après l'enregistrement de l'entretien. Le lieu a été défini avec les professionnels (centralité par rapport à leurs lieux de travail), une salle de cours du centre de formation réservé par le chercheur. **La séance a une durée de 2 h 30.**

C'est la première et la plus conforme au dispositif Vinatier (2009) dans le sens du respect des différents temps du cadre. Les professionnels s'approprient vite les outils du dispositif et la structure générale est légèrement modifiée pour les deux suivantes. Les FT s'autorisent, progressivement dans cette première séance, à évoquer leur propre manière de faire : les échanges sont, d'abord centrés sur la situation et sur la manière de procéder de OFT1 (la stagiaire est alors davantage considérée comme « prétexte » à l'activité du FT) et moins sur l'ensemble de la configuration stagiaire-formateur- situation.

I. La structure de la séance de co-explicitation

Temps I [de 1 à 5] : le cadre de communication

Temps II [de 6 à 188] : le point de vue de OFT1, l'analyse qu'il fait à la lecture de la trace de son activité

Temps III [de 189 à 737] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.

Temps IV [de 738 à 1234] : l'analyse du chercheur et début de recherche de validation auprès du FT

Temps V [de 1235 à 1336] : validation et parole au FT concerné, ici, OFT1.

Le formateur commence par expliquer **les éléments du contexte interlocutif**. Il s'agit d'un **entretien qui a été sollicité** par S très rapidement après la rencontre avec l'utilisateur. Elle s'est sentie en difficultés et a demandé au FT de prendre ce temps, il a accepté. C'est un rendez-vous « à chaud » par rapport à la situation elle-même.

C'est à partir du moment où le chercheur fait part de son analyse et amène les formateurs à considérer plus précisément la situation d'interaction qu'ils engagent une posture réflexive autre et que la place et le rôle de l'acteur » stagiaire sont véritablement réintroduits.

OFT1 quitte sa position autocentrée du début de l'échange. Du coup, le poids de la responsabilité formative apparaît : en effet, la stagiaire en cours d'acquisition de sa professionnalité était aux prises avec la responsabilité de la situation de l'utilisateur ; les enjeux de ce temps de formation apparaissent ainsi que les questions qui se posent aux formateurs de terrain lorsqu'ils accompagnent des stagiaires en début de formation afin d'atteindre ces deux objectifs concomitants que sont le développement de la compétence de stagiaire et la réponse à la demande de « l'utilisateur ». **L'apprentissage en « vraie grandeur » par différence avec l'apprentissage sur simulateur par exemple apparaît avec sa densité et les enjeux personnels** et professionnels particulièrement forts qu'il contient. Les autres FT « associent » de plus en plus par rapport à ce qu'évoque la situation pour eux.

L'analyse coproduite dans cette séance a modifié la posture réflexive par rapport à la situation d'entretien pédagogique et amène une démarche plus compréhensive. **OFT1 a estimé, évalué cette situation de « demande d'aide financière » comme simple.** Ce, par différence avec une situation complexe ou difficile où l'acteur doit prendre en compte des conditions de plus en plus variées qui s'éloignent de la situation prototypique.

Le formateur explique ainsi son choix pédagogique qui témoigne d'une vigilance de sa part quant aux caractéristiques de cette situation (8.0FT1.-ex) «...et ensuite il a été décidé que la stagiaire continuerait l'accompagnement parce que c'était au départ une demande d'aide financière et puis...sur quelque chose qui était **pas si compliqué que ça quand même** » Et la confrontation avec la trace lui permet de prendre conscience que cette situation, « simple » pour lui sans doute, s'est révélée être plus « complexe » pour la stagiaire. Il réalise **plus qu'il ne l'avait fait en situation réelle** de travail combien « le désarroi » de la stagiaire était grand, encore pendant ce « moment de debriefing ». (8.0FT1 -ex) « **j'avais pas capté**, moi, sur le moment ce qu'elle n'arrête pas de dire pendant tout l'entretien... qu'elle était submergée, que du coup elle essayait de trouver n'importe quoi pour s'en sortir, enfin qu'elle était complètement dépassée par **la compréhension de la situation de l'utilisateur**...et ce qui était difficile pour moi en fait je crois...ma difficulté c'était de ne pas focaliser sur les détails de la situation, des interventions...». Il précise le but de l'échange formatif qu'il poursuit à ce moment-là avec la stagiaire (12.0FT1-ex) « j'essaye de faire émerger le sens et les questionnements fondamentaux de la pratique ». Il prend conscience que c'est ça qu'il déploie dans cet entretien de debriefing. Il dissocie les gestes techniques, les « opérations d'exécution », ce qu'il nomme « les détails », des enjeux des situations soit les finalités ou buts et donc focalise d'emblée sur les opérations d'orientation et de contrôle et en même temps il réalise que ce n'est pas simple pour la stagiaire. (8.0FT1-ex) « **on voit bien, j'aurais du peut-être à un moment intervenir là-dessus au niveau des connaissances, des dispositifs**...les indemnités comment ça fonctionne ». Puis encore (10. FT1-ex) « il est vrai que la stagiaire était mise en difficulté à cause de ces inconnus-là et peut-être **que j'aurais pu à un moment donné dans l'entretien revenir là-dessus**...». « **Mais, c'était pas mon objectif** à ce moment-là » (12.0FT1-ex) « **je** visais autre chose que le savoir, **j'étais sur comment elle s'était positionnée professionnellement** et du coup la faire parler sur ce qu'elle avait ressenti face à la situation »

Ce que met en évidence la séance de co-analyse ASS1-ex : c'est que dans cette situation prototypique comme dans presque toutes situations de l'activité sur de l'humain, c'est en fait **une situation** où le professionnel doit poursuivre plusieurs buts :

- but n°1= apporter une aide financière contractualisée par l'accès aux droits,
- but n°2= informer sur évolution potentielle de la situation en fonction des choix dont l'utilisateur reste maître, et
- but n°3= encourager le maintien de son « autonomie sociale » simultanément,

qui contient plusieurs tâches, et au sein de laquelle certaines opérations d'exécution peuvent se révéler contradictoires selon le positionnement de l'utilisateur. Autres caractéristiques de toutes les situations professionnelles de travail social : ce sont des « situations dynamiques » au sens de Rogalski (Rogalski, 2004), co construites avec les utilisateurs et chargées de finalités et valeurs en raison des forts enjeux identitaires, sociaux, qu'elles contiennent.

Comme le précise Savoyant (2005) « la situation n'est pas l'objet d'une tâche mais elle comprend les objets de plusieurs tâches, et donc, bien sûr, plusieurs tâches. Il y a donc un ensemble d'actions qui contribuent à modifier et à faire évoluer la situation. » Effectivement, dans la situation proposée à la stagiaire, **agir efficacement soit ce qui est attendu en termes de compétence nécessite de faire l'analyse de l'ensemble de celles-ci**. La question qui se pose alors, c'est celle de l'organisation de cet ensemble des tâches de la situation en termes, non pas seulement en termes d'organisation du travail **mais d'organisation cognitive**.

Or, ce n'est pas toujours si facile en début de construction des compétences et cela peut requérir un accompagnement, un étayage de la part du formateur/tuteur. Cette dimension cognitive présente dans

toute activité a été confortée par les apports de la psychologie russe (Léontiev, Galpérine) que Savoyant (1979)⁷ a contribué à faire connaître en France.

De Galpérine, en particulier, c'est la distinction entre phases ou fonctions d'orientation, d'exécution et de contrôle comme constituants du modèle de la structure de l'activité :

- l'orientation, c'est la phase préparatoire à l'exécution au cours de laquelle le sujet, ou acteur élabore, en fonction de sa tâche, le **modèle de la situation** qui servira de base au déroulement de son activité. Galpérine parle de « **base d'orientation de l'action** » ou **BO** qu'il définit comme « un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et des transformations successives, plus toutes les indications dont se sert le sujet pour exécuter l'action » ;
- l'exécution, décrit, elle, la manière dont l'activité est réalisée pour assurer les transformations qui conduiront de l'état initial au but ou état final ;
- le contrôle, « ce sont les opérations qui assurent l'observation du déroulement de l'action (des opérations d'orientation et d'exécution) et la comparaison du produit de l'action avec le but visé ; ...les conditions de l'orientation et de l'exécution qu'il permet en seront affectées »

Savoyant fait remarquer que si les trois fonctions se retrouvent dans toute activité, la fonction d'orientation a une place essentielle. Il y a un écart manifeste au moment de cet entretien de debriefing entre les protagonistes : D'une part, OFT1 et la stagiaire ne disposent pas des mêmes bases d'orientation (**BO** de Galpérine) et d'autre part, si FT1 peut focaliser sur les opérations de contrôle ce n'est pas du tout le cas de la stagiaire.

Situation **exemplaire** donc « prototypique » de l'activité de formateur terrain dans les formations au travail social, formations en alternance qui peut se formuler comme suit :

« comment accompagner un stagiaire ASS de 2^{ème} année qui débute, dans une situation **prototypique de l'activité professionnelle**, dans le fait d'élargir la base d'orientation de son action donc **devenir** plus compétent, **plus autonome dans sa pratique**... ? »

La situation peut changer de statut : elle peut être prototypique de l'activité professionnelle pour le FT et se révélée être complexe pour le stagiaire qui débute.

Le stagiaire et le formateur ne disposent, en effet, pas des mêmes **bases d'orientation**.

Il y a, de fait, des tensions car la situation pédagogique est, elle aussi, une situation dynamique, co construite et aussi chargée d'intentionnalités, de valeurs et à forts enjeux identitaires.

Ce que OFT1 va formuler à sa manière

- [120] «..j'ai essayé de mettre en exergue cette façon-là, enfin cette préoccupation pour que la stagiaire intègre que si on n'est pas en capacité d'informer l'utilisateur, ... si on n'apporte pas les informations suffisantes, il ne peut pas choisir »
- [124] « pour qu'il (l'utilisateur) soit responsabilisé, il faut qu'il sache il faut qu'il sache de quoi on parle »
- [126] « et souvent l'information que donnait la stagiaire n'était pas complète, n'était pas suffisante pour permettre à l'utilisateur de comprendre de quoi on lui parle et du coup de faire un choix »

La conceptualisation de cette situation de métier dans l'entretien de « tutorat »

Situation : Etude de demande d'aide financière

- **Pour (les buts)** : Améliorer la situation matérielle de la personne (ressources)
- Informer sur évolution prévisible de la situation en fonction de ses choix
- Maintenir l'autonomie sociale

Principes Tenus pour Vrais dans cette situation de demande d'aide financière

⁷ Cité par Leplat Jacques, 2000, L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes, Octarès, p121.

« C'est important que l'utilisateur soit informé de ses **droits**, pour qu'il choisisse en connaissance de cause »

« C'est important qu'un usager se rende compte qu'il y a des limites à ses demandes, une aide financière est toujours ponctuelle (institution) »

« On ne fait pas le bonheur des gens malgré eux »

Les Règles d'action

Il faut contractualiser avec la personne

Il faut finaliser les entretiens suivants au regard du contrat passé avec la personne

Ne pas juger

Il faut accepter nos limites

Les concepts organisateurs de l'activité de OFT1/cette **situation de métier** sont:

La neutralité bienveillante, le respect et la considération pour les personnes dans leurs potentialités et dans une acception globale de citoyen, le contrat, la liberté de choix (auto détermination) et l'autonomie

La suite des échanges a permis d'amorcer une conceptualisation partagée par le collectif à propos la complexité de la posture de formateur de terrain dans cette situation pédagogique. Les échanges entre les pairs et avec le chercheur vont permettre de réfléchir et d'envisager les différentes manières de s'y prendre sur cet aspect de l'accompagnement.

4FT2 va d'abord qualifier la démarche globale pédagogique de OFT1 et ce qu'elle en comprend.

4FT2 [197] « .. ; dans ce que j'ai lu, je me disais tient, on dirait un psychanalyste avec son client » cette formulation s'accompagne de rires de complicité partagés à ce moment. (en lien avec « l'histoire conversationnelle ». Puis elle poursuit 4FT2 [201] « en fait mon intuition, elle est pas si fausse que ça...puisque tu dis que tu laisses à l'autre (la stagiaire) **la voie**... une séance d'analyse, c'est ça, c'est pas l'analyste qui chemine c'est l'autre » 4 FT2 [203] « ça m'a fait penser à, **une guidance** mais comme si t'étais un petit peu en dehors quoi, mais en même temps t'es toujours, tout en étant présent et dedans, et qui laissait beaucoup d'auto liberté à la stagiaire »

OFT1 acquiesce à cette proposition de 4FT2 qui, en fait, commence à définir avec ses mots **la posture d'étayage**, de tiers qui permet et facilite l'élaboration cognitive pour la stagiaire. Mais OFT1 va amener ensuite sa propre qualification de cette manière organisée de s'y prendre.

[224] « ce que je réponds à FT2, **effectivement c'est une démarche analytique** »

[226] « **pas au sens psychanalytique** ». Les rires de complicité s'explicitent !

[228] « mais c'est une démarche analytique ».

[au sens de la psychologie du travail et de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle, pour ce formateur]

Réaction qui amène 4FT2 à préciser comment elle se représente cette posture du formateur de terrain **et un fort moment de conceptualisation s'engage entre les pairs et le chercheur.**

- [229] « C'est à dire du recul, d'être à la fois à l'extérieur, à la fois à l'intérieur, je ne sais pas trop comment dire ça »

- [231] « À l'extérieur parce que tu laisses toute la place à l'autre et il avance avec toi, **tu lui donnes des petites directions mais vraiment très, par touches** »

- [233] « et pour faire ça, il faut vraiment que tu sois bien, ouais, il faut que tu sois à l'extérieur pour voir où il va et quand même lui donner des petites directions et aussi à l'intérieur pour que tu saches bien de quoi il parle, quoi ». **Principes Tenus pour Vrais.**

Sont abordées ainsi les notions de « **perches tendues** » de Mayen (1999) dans « les situations potentielles de développement » et ce qui est en jeu dans la fonction de tuteur de formateur dans ces moments de « debriefing » à partir de situations de travail.

Pour accompagner un « novice » dans sa démarche d'apprentissage il faut que le FT se représente comment :

- il **perçoit** soit quels indices de la situation il prélève ;
- il **analyse** soit quelles sont les relations de signification qu'il attribue aux indices d'où (interprétation) et quelles inférences ;
- **il vit** les situations professionnelles

afin de repérer le « modèle de situation » avec lequel il agit et éventuellement y apporter des élargissements d'une part et analyser les obstacles qu'il rencontre pour agir efficacement.

Les notions de 4FT2 « d'extérieur » et « d'intérieur » renvoient à cette nécessité pour le FT de saisir comment la stagiaire construit, élabore la situation professionnelle pour elle-même et donc « être suffisamment à l'intérieur » pour comprendre de quoi elle parle, et en même temps à « l'extérieur » et voir où elle va, et donc de lui tendre les perches qui vont lui permettre de raisonner sur du procédural, des connaissances et d'explicitier sur de l'émotionnel par la verbalisation près coup. Les « **touches** » ou « **perches tendues** » peuvent concerner l'un ou l'autre des registres de l'analyse et sont de nature à aider le stagiaire à conceptualiser.

Il s'agit donc pour le formateur d'aider le « novice » à analyser son activité à la fois sur le plan de :

- l'élaboration = savoir et comprendre
- l'assimilation = le faire de façon efficiente

Le temps de debriefing, ce temps formatif de retour réflexif sur l'activité produite est un temps qui n'a pas pour objet premier la transformation de la situation mais la production de connaissances pour la stagiaire afin qu'elle puisse atteindre par la suite le but de l'action productive initiale par la confrontation à d'autres points de vue, ici ceux du formateur et par l'analyse des obstacles qu'elle a rencontrés. Ceci en misant sur le fait que ce qui est élaboré là, ici et maintenant, fera expérience lors d'une confrontation ultérieure, relativement identique.

II Le rapport de la stagiaire à la situation

Sur le versant de la perception, du prélèvement et l'analyse des indices de la situation de l'usager et des ressources de l'environnement en lien avec la prescription de l'activité professionnelle, la question qui se pose est : comment élargir la base d'orientation de l'action.

Les échanges sont nombreux sur ce registre et sur les différentes manières de s'y prendre :

- 0FT1 [236] « ça veut bien dire que, effectivement lors de cet entretien je me suis mis dans ma fonction de formateur »
- 4FT2 [241] « et c'est sans doute pour ça que tu n'as pas repris heu... trop les choses de autour des connaissances » puis [245] « **parce que là je me suis dit là, y avait matière et en fait tu t'es pas focalisé là-dessus** »
- **0FT1 [246]** « **c'était pas l'objet de mon entretien** » [250] pas « la transmission de connaissances »

C'est 4FT2 qui analyse la démarche de 0FT1 et en même temps amorce sa propre perception de la situation

- **4FT2 [251, 253]** « ...plus dans l'interrogation sur la posture, ce que tu as dit hein, parce que tu as laissé de côté, tout en les pointant quand même.... Par rapport aux, à l'assurance ou à des machins comme ça **mais tu t'es pas appesanti là-dessus** »
- **4FT2 [255]** « **T'aurais pu lui redire des choses, ou agrandir** »
- **4FT2 [284 puis 288]** « t'as pas ouvert, tu lui as pas dit tiens tu pourrais aller voir dans tel document que j'ai... contacter tel, voilà pour qu'elle puisse, parce que on peut imaginer qu'il y a aussi un réseau de connaissances autour qu'elle a pas acquis »
- **4FT2 [290]** « **tu l'as pas fait et on voit bien, enfin pour moi, j'ai trouvé que ça ne faisait pas partie des objectifs que tu avais dû te fixer sur ce que...** »

Leur échange aboutit à une reformulation de 0FT1 qui intègre dans sa réflexion les remarques de 4FT2. **0FT1 [297, 301,303]**

- « et en même temps ce que tu dis, moi, je l'avais noté hein, j'ai mis **j'aurais dû travailler là-dessus** quoi, j'aurais dû revoir la question de la connaissance de l'assurance maladie tout ça...je pense que j'aurais dû conclure l'entretien aussi en revenant sur ce, ce qui n'a pas fait l'objet justement de, de cet entretien-là, y'a,

y'a des connaissances qui ne sont pas acquises. J'aurais du en conclusion y revenir en disant que ça serait l'objet d'un prochain travail. Je l'ai pas fait ça... »

- « c'est des connaissances, c'est du savoir »
- « euh...ça l'a empêché de, dans son activité de ne pas savoir »

A ce moment-là de la séance de co analyse, il y a une focalisation sur l'activité du formateur.

- **OFT1 [311]** « mais ouais, c'était pas ça que je cherchais »
- **OFT4 [455]** « puis là tu commences à ... tu commences à lui faire déduire des choses quoi »
- **OFT1 [460]** « pour comprendre, le fonctionnement de ce monsieur, parce qu'il faut bien qu'on, qu'on essaye d'interpréter les choses mais à partir d'hypothèses construites »

C, le chercheur, amène l'échange du collectif sur l'impact qu'a eu toute la première partie de l'entretien pédagogique entre OFT1 et la stagiaire en identifiant les procédés utilisés par OFT1 pour développer l'élaboration de la stagiaire **et en revenant précisément aux traces**.

- **C [919 et 911]** « il y a beaucoup de procédés que tu utilises et qui vont dans ce sens-là, de lui permettre justement et faciliter son expression hein ? **De ce qui a fait profondément malaise pour elle** »

Pour que l'analyse porte sur la compréhension de ce malaise

- **C 921** « parce que, c'est pas tellement discuté jusqu'à présent, moi il me semble que dans la première partie elle a du mal à conceptualiser. C'est-à-dire que toi, tu fais des propositions, des hypothèses mais elle a du mal à les prendre pour elle... le fait que tu essayes de la dé extirper de la situation alors que la conceptualisation pour elle, elle est très difficile »
- **Puis en 923** « ...on n'est plus dans la situation, mais elle exprime encore que pour elle .. ; elle n'est pas dans la compréhension. Et donc tu vas la soutenir, être dans une posture d'encouragement par rapport à elle hein permanent. ...elle comprend pas toujours »
- **4FT2 [925, 927]** « elle est tellement... » « qu'on a l'impression qu'elle n'arrive pas à s'en sortir malgré les essais de FT1 »

OFT1 va alors **refigurer sa propre activité** (au sens de Pastré) conduite avec la stagiaire et il développe par quelles étapes il passe avec la stagiaire pour qu'elle puisse **élaborer** et la rendre plus autonome dans la situation. Il reprend des indices de la situation de l'utilisateur

- **[931]** « oui, oui, ce que je disais par rapport au fait que ce soit un homme qui vienne demander »
- **[933]** « au regard du fonctionnement de ces familles, c'est tout de même questionnant »
- **[935, 937]** « et elle comprend pas ce que je veux dire effectivement » « je le vois bien tu prends la ligne 268 elle répond je comprends pas »

Et OFT1 se met à raisonner comme la stagiaire en reprenant ces propos :

OFT1 [939, 941, 943] « et puis après elle passe autre chose » « elle dit c'est vrai c'est quelqu'un qui va être » « quelqu'un qui va être quand même dans la demande »

Puis, l'échange porte sur l'écart de compréhension qui existait entre eux et la nécessité pour OFT1 de se recalculer au plus près du **modèle de situation de la stagiaire**. **OFT1** prend conscience que c'est en acceptant de reprendre à partir des « détails de la situation » que la stagiaire peut exprimer ce qui fait obstacle pour elle dans la compréhension de la situation.

- **[945]** « et alors là je dis mais attend, ça veut dire quoi ? Là c'est moi qui comprends plus »

[951] « parce que moi aussi j'ai besoin de comprendre ce qu'elle met derrière là ! »

[955] « c'est elle qui va m'expliquer »

[967] « et on va aller travailler sur les représentations, les valeurs »

[979] « ben oui, d'un coup elle exprime, 306, euh, oui, c'est vrai que je n'arrive plus à être neutre ! « Et là on, ça introduit justement tout ce que tu dis »

[1013] « bah, oui, parce que moi je lui dis pas que mon hypothèse est vraie, d'ailleurs on en fait plusieurs »

[1015] « **j'essaye de voir si elle peut se saisir d'une et réfléchir autrement** »

OFT1 affirme alors **un principe organisateur de son activité** à ce moment-là [1027] « **bah, là je fais alliance** ». Savoir ce qui fait problème pour la stagiaire et non pas ce qu'on aurait fait à sa place demande au FT de se décentrer, et pour cela de développer une capacité d'écoute. Son engagement dans la relation à la stagiaire (proximité relationnelle, enrôlement dans la situation, revenir sur tous les éléments qui ne sont pas compris = « **ne pas lâcher** » a pour but **de** l'aider à comprendre ce qui s'est joué pour elle, en situation.

Ce qui est mis en évidence là c'est qu'il y a plusieurs registres de « convoqué » dans ces situations dynamiques et que les obstacles rencontrés pour « analyser ou interpréter » soit établir des relations de signification entre les éléments ou variables d'une situation peuvent relever :

- d'une insuffisance de connaissances, de savoirs théoriques ou procéduraux ;
- de contradictions éventuellement existantes entre certains buts (attribution aide financière et autonomisation sociale) et certaines opérations d'exécution ;
- de conflits de buts entre l'ASS et l'utilisateur qui nécessite un positionnement « ferme » et une « identité professionnelle » un peu assurée ; **enjeu identitaire et registre axiologique (finalités et valeurs présentes) y compris dans cette situation prototypique.**

Ce qui nécessite de travailler avec la stagiaires sur un versant « clinique- émotionnel » : en fonction de quelles intentions, « ses buts à elle » elle a construit son modèle de la situation et comment elle peut envisager la co construction avec l'utilisateur. Car c'est une des caractéristiques du travail sur l'humain et pas la moindre pour des stagiaires qui développent leurs compétences et qui ont un fort désir « d'agir bien ».

L'échange collectif va alors mettre en évidence qu'au-delà d'être dans la difficulté de compréhension technique (les « détails », « les machins » ou les « choses » autant de termes pour qualifier les aspects très concrets de la situation d'aide financière) c'est un registre axiologique/identitaire qui est convoqué.

- **C [1148]** « et ce que, 'fin ce que tu nous dis en début, je sais pas si on va pouvoir s'accorder là-dessus, ... elle a été impressionnée par le 1^{er} entretien, cet homme l'a impressionné »
- **0FT4 [1159]** « elle est agacée... autant par le fait qu'elle se sente pas sûre d'elle »
- **0FT4 [1166]** « et c'est bien que toi, t'es .. ; le confronter (l'utilisateur) comme ça, elle peut être plus à l'aise pour dire moi aussi j'ai ressenti aussi des choses euh, voilà »
- **0FT1 [1167]** « oui et puis c'est aussi, on a beau être assistants sociaux, moi, je suis désolé, moi je suis pas mère Térésa, j'accepte pas n'importe quoi ! » **puis [1169]** « **j'accepte pas l'irrespect** et voilà je suis capable de dire à la personne en face de moi, on est deux adultes l'un en face de l'autre et, **on se respecte sinon on ne pourra pas travailler ensemble** » **autre PTV Principe Tenu pour Vrai.**
- **0FT1 [1171]** « **je crois** qu'il faut oser le faire

S'analysent, alors ce que FT1 a appelé en début de séance de co analyse « les facteurs socio affectifs dans la relation à l'apprentissage » ou **les conflits sociocognitifs.**

Ce registre axiologique a un fort pouvoir d'évocation et l'échange collectif va se déployer sur un aspect important pour le métier et pour l'accompagnement pédagogique en termes des conflits que rencontrent les professionnels eux-mêmes.

- **0FT1 [1181, 1183, 1185, 1187, 1189, 1191, 1193, 1196, 1198]** « page 26 en fait » « on parle de l'inscription sociale de l'individu » « à travers ses 3 dimensions sociale, économique et politique. Et tout d'un coup c'est elle qui dit, elle aborde la notion de désocialisation, elle amène des processus et **du coup je comprends** pourquoi ça la gêne tant » « **à savoir il veut pas travailler ce gars-là** » « qu'est ce qui la gêne là-dedans en fait c'est qu'elle met en perspectives les processus de désocialisation et d'exclusion » « et elle veut pas qu'il soit là-dedans » « c'est pour cela que je dis **qu'il y a conflit de valeur aussi entre elle, ce qu'elle attend de sa pratique** » « **et ce qu'elle veut en faire** » « **et ce contre quoi elle lutte quelque part** » ;
- **4FT2 [1205, 1207, 1209, 1211]** « c'est une **confrontation entre la théorie** » « ce **pour quoi elle est là** » « et **ce que lui (l'utilisateur)** » « ce qu'il lui oppose ce sont 3, ce sont 3 niveaux »
- **0FT1 [1213, 1215, 1217]** « et c'est vrai que l'on a pas envie que ce gars-là, il tombe dans la précarité parce qu'il peut faire autre chose, ce serait dommage » « mais au-delà de ça **on ne fait pas le bonheur des gens malgré eux** » « **faut accepter nos limites aussi** ».

Les Principes Tenus pour Vrai et règles d'action s'énoncent et sont partagés dans le collectif.

Là, en l'occurrence les connaissances procédurales n'étaient pas toutes acquises mais d'autres plus théoriques comme les concepts de neutralité et d'empathie étaient « **connues** » de la stagiaire, elle peut même en citer les références, ce qui a posé problème c'est que la stagiaire **veut** agir en références à ces concepts **mais n'a pas pu**, donc conflit pour elle. **Certains concepts théoriques doivent être « pragmatisés » pour devenir opératoires.** Le rôle potentiel du formateur terrain prend là sa pleine

mesure quand il peut aider le stagiaire à analyser les écarts **dans un cadre formatif le permettant**. Nous avons identifié une posture très éthique du FT, mise à l'œuvre dans cet entretien de conseil

III. Le rapport à la stagiaire

La co-construction dans le collectif va porter sur l'importance d'analyser les « erreurs », les obstacles rencontrés dans **un accueil global de la stagiaire** autrement dit qui maintient l'écoute, la confiance et qui confirme la personne (ici la stagiaire) dans ce qu'elle est, et sait et dans ce qui peut advenir d'elle.

a) Le statut des erreurs

Les « erreurs » en question portent sur la méconnaissance au moment de l'entretien avec l'utilisateur de certains éléments concrets des dispositifs sociaux d'aide.

- **OFT1 [454]** « oui quand elle dit « je lui ai dit une connerie » et moi je lui dis bah t'as juste fait un amalgame, effectivement on peut... »
- **OFT4 [527]** « et moi je trouvais aussi que le fait de rassurer, ça lui a permis de relire après, les, les erreurs qu'elle avait faites, et toi tu dis c'est pas des erreurs, c'est... ; »
- **OFT1 [528]** « non, elle, elle dit c'est **des fautes**, c'est des **conneries** et moi je dis ce sont des erreurs »
- **OFT4 [529]**, « non, toi tu dis, moi je dis que tu as eu des difficultés dans l'entretien », **535** » Aussi je trouvais... et puis tu lui apportes des techniques, ce qui peut raser aussi finalement, oui, ça tu peux faire, tu peux... »

La séance de co analyse va permettre de développer l'importance qu'a la position du formateur terrain/erreur et surtout le fait de l'analyser dans l'apprentissage pour les stagiaires.

- **C [904]** « tu adoucis. Les procédés il en a plusieurs c'est tu adoucis, ou **tu lui dis** clairement que non, donc tu prends position, tu dis non, c'est pas ça, **moi je ne considère pas que c'est une erreur** »

dans le vocabulaire utilisé

- **C [906]** « je pense que ça a été noté tout à l'heure, tu dis par exemple non simplement tu t'es laissée dépassée » **[908]** « le **simplement** vient...tu reconnais qu'il y a eu effectivement/ »
- **OFT1 [909]** « oui il y a quelque chose qui ne s'est pas bien passé »
- **C [911]** « plus tard, t'es toujours avec un ressenti qui est pas loin du jugement de valeur, c'est une manière de pouvoir lui permettre d'exprimer son jugement de valeur »
- **OFT1 [912]** « **tout à fait alors là oui** »
- **C [913]** « mais qui en même temps ne lui fait pas, perdre la face, on va dire »
- **OFT1 [914]** « et du coup elle continue à pouvoir parler » et « à pouvoir s'exprimer là-dessus »
- **C [917]** « voilà hein ? »
- **OFT1 [918]** « **C'est important ça** ».

Ce qui est abordé ensuite dans la séance c'est que l'obstacle est nommé par la stagiaire elle –même qui se met à élaborer, à distance, en étant capable alors d'entrevoir d'autres perspectives possibles : ce sur quoi les FT reconnaissent que c'est un gage d'apprentissage.

b) Le rapport à la stagiaire : l'intersubjectivité

L'évolution dans la séance de co analyse est perceptible au niveau de la conceptualisation progressive qui s'opère. Elle concerne la nécessité de prendre en compte **là où en est la stagiaire et ce qu'elle est**.

- **OFT4 [415]** « et ça, c'est intéressant tu reformules, **tu demandes des précisions**, après elle commence à s'approprier une analyse, **tu la laisses s'approprier l'analyse** et, t'es toujours dans la recherche de précisions, tu rappelles l'historique, parce qu'y a un moment où c'est flou dans sa tête »
- **OFT1 [438]** « parce qu'elle est, au départ elle exprime beaucoup de choses, de manière très brute comme ça »
- **OFT4 [441, 443]** « et elle est très dure face à elle » « et puis en fait elle est en train de paniquer, toi tu lui dis non ça c'était clair et puis après tu valorises ce qu'elle a fait »

Le chercheur intervient pour construire avec les professionnels le sens qu'a selon eux cette manière de se situer par rapport à la stagiaire :

- **C [472]** « qu'est-ce que tu veux dire par rapport à l'étudiante à ce moment-là OFT4 ? »
- **C [483]** « et cette posture de réassurance alors, puisqu'en fait tu la relèves, par rapport à l'entretien là, comme étant quelque chose que tu pratiques aussi, quelle fonction ça a dans l'accompagnement pédagogique ? »

Ce qui va faciliter l'élaboration collective quant aux obstacles rencontrés par la stagiaire dans la situation et la posture à adopter dans l'accompagnement. Le passage du « je » de OFT1 au « on » est illustratif de cette co-construction. Les règles d'action des professionnels et les principes tenus pour vrai s'énoncent

aussi bien par rapport à l'activité vis-à-vis des usagers mais aussi vis-à-vis de la stagiaire. Dans l'accompagnement pédagogique il s'agit de questionner, d'interroger mais en rassurant.

- **0FT1 [484]** « moi **je** dirais, tout simplement que c'est euh...**on** rencontre les facteurs socio-affectifs de la relation à l'apprentissage »**486** « Si on les intègre pas, si on intègre pas que ça joue dans la relation entre le formateur et le stagiaire si du coup le formateur n'est pas suffisamment », **488** « ...j'utiliserai **une métaphore**, celle de Winnicott...**si le formateur n'est pas suffisamment** « **bon** », **490** « la relation formative elle joue pas »,**492** « c'est, c'est peut être ça moi, j'essaye du coup pour pas casser la motivation de la stagiaire, tu vois »
- **0FT4 [493]**, « moi j'ai mis t'as décortiqué ce qui a mal fonctionné et puis **tu proposes une pratique** ». **T'apporte le moyen** », **495** « Si tu te sens mal dans un entretien », **497** « que tu te sens pas capable de répondre, ben tu dis stop, on y revient à la fois d'après »

A ce moment-là de l'échange il ne s'agit pas pour les FT de donner conseil sur le fond, le contenu de la situation mais de permettre à la stagiaire de trouver des stratégies opératoires en actes.

- **0FT1 [498]** « ben c'est ce que je disais, je propose d'autres stratégies parce qu'on en a nous aussi dans nos pratiques professionnelles »
- **0FT4 [499]** « oui, et puis moi ce que j'observais c'est que finalement elle, elle s'approprie cette technique que tu poses, elle commence à comprendre, elle la reformule ».
- **0FT1 [502]**, « j'essaye de lui montrer que, même si c'est difficile parce qu'elle trouve intrusif d'aller vérifier ce que ce monsieur a fait de son aide financière »**504**, « c'est vrai que c'est intrusif, **on n'a pas à le faire de cette manière-là** » **506** « mais du coup, elle **a pas pu** le faire, parce qu'elle , elle a pas su faire autrement »**508** « tu sais c'est entre le savoir agir et le pouvoir agir... »
- **0FT1 [545]** « ben oui, oui, au final, c'est bien là qu'on contribue à la construction de ce professionnel-là ».
- **4FT2 [572, 574]** « **parce que la culpabilité, ça n'aide pas** » « donc faut la (la stagiaire) dégager de ça pour qu'elle soit dans une position objective je pense que c'est ça ... par rapport à sa pratique »
- **0FT1 [577, 583]** « ouais, **ne pas avoir honte de porter un jugement, je crois qu'il faut en avoir conscience** » « sur le plan éthique par exemple, je veux dire on ne fait pas un cours d'éthique mais par contre, on appréhende ces valeurs-là »

La posture très éthique du formateur terrain dans l'accompagnement du stagiaire apparaît très fortement car ce dont le collectif « se parle » c'est de la proximité-distance, **intérieur –extérieur** dans la relation au stagiaire et des limites à y introduire pour à la fois **viser l'autonomie** plus grande de celle-ci, tout en **respectant son rythme**.

- **0FT1 [553]** « et j'insiste sur le fait qu'elle n'est, elle ne sera pas le clone d'aucun autre, **c'est important pour moi** » **[555 et 557]** « parce que **je** tiens à ce qu'elle **trouve sa propre voie** même si c'est en référence aux pairs »

Principe Tenu pour Vrai, **organisateur de l'activité de tutorat de ce FT**. Cette posture se traduit aussi dans la mise en place d'un contrat pédagogique et un **contrat de communication** qui va faire l'objet d'échanges entre les FT et qui fait consensus.

- **0FT1 [666]** « je pense ce...ce qui permet ça (il était question de la proximité relationnelle dans l'interaction) peut être **c'est quand on campe le décor**, quand on accueille la stagiaire, moi il y a une chose que je dis **dans la première rencontre**, on va travailler ensemble et du coup tu vas te confronter à ma pratique et moi à la tienne. Mais par contre tu as le droit de juger ma pratique, enfin de m'en dire des choses »
- **0FT4 [667]** « **ah oui ça c'est bien**. J'aime bien ça moi.
- **0FT1 [668]** puis **[676]** « et t'as le droit de me dire je ne suis pas d'accord sur ce que t'es en train de faire, je comprends pas bien, expliques moi, et puis ben, moi j'aurais fait ça autrement et donc ça j'invite à le faire », « **faut oser, faut accepter d'être dérangé, voilà** » **PTV**.
- **4FT2 [677]** puis **[679]** « moi, je les invite, je les invite à me questionner, à m'interroger même si je ne sais pas répondre, même si ça peut me choquer, ou enfin je leur dis assez » « on peut dire aussi qu'on n'est pas d'accord aussi à un moment donné, ça permet ça »
- **0FT4 [678]** « je trouve que ça vaut le coup, parce que ça te permet plein de choses, du coup même quand on est dans une réflexion sur une situation ou un projet, ben du coup chacun peut lancer des idées, **se tromper y compris nous**, on est moins stressé ».

Le statut de l'erreur et la question du rapport au savoir

La relation à la stagiaire soit conçue avec une forme d'humilité du côté FT en évitant le fantasme « de toute puissance de la position d'un maître qui saurait tout » ce qui va amener FT1 à résumer synthétiser leur échange de cette manière :

- **0FT1 [684]** « ben oui, **on n'est pas des super professionnels qui savons tout** » **autre PTV**.

Il va réaffirmer, plus tard, cette position alors que l'analyse porte sur les procédures mises en place par FT1 pour impliquer la stagiaire :

- **OFT1 [890]** « ouais. En tout cas **sans être dans la position du formateur qui sait tout**, dans la position du **formateur qui exerce une forte autorité sur le stagiaire**. La fonction pédagogique c'est pas ça »

L'analyse du chercheur introduite à partir de 738 engage un prolongement à cette réflexion en incluant les stratégies interactionnelles de la stagiaire et donc l'ajustement qui a été nécessaire à OFT1 pour faciliter comme il le souhaite « **le recul et la réflexivité** » [796].

Autant le terme de stratégies a été utilisé par FT1 par rapport à l'analyse du positionnement de l'utilisateur, dès :

- **OFT1 [32]** « parce qu'il y avait ça aussi essayer de comprendre quelles sont ses stratégies qu'il (l'utilisateur) développe, parce qu'il en développe dans ces différents entretiens »

autant ce terme n'est pas apparu en tant que tel au niveau de la stagiaire.

Le chercheur l'introduit à plusieurs reprises :

- **C [758]** « c'est de repérer effectivement **comment le formateur est obligé de se caller aux stratégies** de l'étudiant »
- **Puis C [760]** « et elle en a des stratégies »
- **C [891]** « il y a des adoucisseurs dans l'interaction. Mais qui sont je pense très liés à ce qu'elle met en œuvre cette étudiante. Alors je ne sais pas si cela vous est apparu à la lecture, elle comment dire, elle est quand même dans une stratégie de présentation d'elle-même sur le mode de l'aveu de l'impuissance, de l'incompétence »
- **Après validation de OFT1, C [901]** « et toi à chaque fois, en ...réponse à ses expressions d'elle-même qui la mettent à mal, hein... [904] « tu adoucis, les procédés il y en a plusieurs. tu prends position, tu lui dis, non je ne considère pas que c'est une erreur » [906] dans le vocabulaire utilisé « non simplement tu t'es laissée dépassée » [911] « t'es toujours avec un ressenti qui n'est pas loin du jugement de valeur, c'est une manière de lui permettre d'exprimer son jugement de valeur »

Dans la fin de séance sera abordée la complexité de cette tension du FT face à une stagiaire débutante, quand une variable liée à la stagiaire se rajoute dans l'activité : une variable qui est la « difficulté, la » fragilité » de la stagiaire !

4FT2 exprime la réflexion que lui évoque la lecture et l'analyse de l'entretien conduit par OFT1 et fait référence au questionnement que cela amène **pour elle, dans sa manière de concevoir l'accompagnement pédagogique des stagiaires** (elle en a accueilli plusieurs) et l'échange va permettre aux FT de mettre en évidence différentes postures possibles, leur intérêt et leurs limites et ouvrir même sur les limites à introduire (les difficultés parfois) dans la relation pédagogique.

- **4FT2 [1063, 1065, 1076, 1080]** « **moi j'ai trouvé que c'était pas facile du coup** dans ce que j'ai pu en dire parce que je trouvais qu'elle ait un vocabulaire un peu .. ; » ...
- « abrupt et **pauvre** quoi, sans nuances quelque fois...sans doute parce qu'elle s'est enfermée dans son manque de confiance, où elle se pose dans quelque chose, je n'y arrive pas, je ne sais pas faire »...
- « et qu'il t'a fallu **tout de même être bien patient pour l'accompagner** jusqu'au bout de l'entretien »
- « on voit bien que tu continues de lui laisser la place **alors que non d'une pipe** il y en aurait à dire » « et puis ce qui est important c'est ce qu'elle a retiré du temps que vous avez passé ensemble, mais bon **elle était un peu stressante** ta stagiaire »
- **OFT1 [1259, 1261, 1263]** « elle dit ce que je fais, c'est des fautes, des erreurs »
- « **ce qui aurait pu être très tentant pour le formateur, c'est de dire bon écoutes, t'inquiètes pas**, voilà comment j'aurais fait quoi »
- « Voilà comment j'aurais fait. Et après ça, une fois que j'aurais dit ça, ça l'aurait aidé en quoi ? »
- **4FT2 [1264, 1266]** « j'y voyais, j'y voyais pas que ça, c'est du coup **un déplacement de posture**, toi tu l'as maintenu toujours en la confrontant à des questions, à des interrogations dans une place de stagiaire qui doit s'interroger » « et continuer de cheminer donc toi tu es resté dans ta place de formateur terrain devant une stagiaire comme ça qui n'est pas à l'aise, **moi peut être j'aurais pas été comme ça je me serais laissée embarquer sur un déplacement de posture**, et je serais passée de formateur de terrain à assistante sociale de ma stagiaire tu vois »
- [1273] « elle amène ça aussi je trouvais qu'elle amène ça « **moi je me serais laissée peut être...** »
- **OFT1 [1270]** « **tu aurais quitté ta fonction pédagogique** »
- **OFT4 [1276]** « **c'était nécessaire de la rassurer quand même** »
- **OFT1 [1277]** « bah oui, ça fait partie de la fonction pédagogique »
- **4FT2 [1278, 1282]** « ça, ça fait partie, mais du coup, de ne pas la soumettre, toi tu, tu n'as pas bougé de ça et **tu as continué à la soumettre à des questions tout en la rassurant** »
- « **et c'était pas évident à tenir comme cadre** » « parce qu'elle se mettait dans une position où, moi en tous les cas qui fonctionne différemment, j'aurais pu me dire oh là, là je vais trop vite, je vais trop vite » [1288, 1294] « c'était pas évident de maintenir le cap de la position pédagogique devant quelqu'un », « moi un truc comme ça je me dis j'ai pas

été, j'ai pas son rythme j'ai pas su et je me **serais positionnée comme un travailleur social à l'écoute de son client** »
« plutôt que d'un formateur de terrain qui doit accompagner une stagiaire » [1299] « parce qu'elle est dans une position encore une fois entre guillemets de « victime » (le mot est fort dit 4FT2) surtout parce qu'elle n'est pas à l'aise, qu'elle n'a pas confiance en elle, et qu'il lui faut acquérir encore plein de choses ».

Ce qui s'échange là, ce sont les effets contre productifs parfois, de modalités de la gestion de la relation formateur-stagiaire. Cela a déjà été évoqué précédemment, on retrouve la difficulté du questionnement pédagogique quand il y a une difficulté du côté de la stagiaire : **effet miroir de la position pédagogique /position professionnelle** où les ASS sont souvent confrontés à des usagers qui sont en difficultés sur un registre de leur existence. Comment cela peut amener à un changement de logique dans l'accompagnement pour les ASS qui pourrait se traduire dans le fait de développer une approche sous forme de conseils qui n'est pas toujours gage d'apprentissage.

Les Principes Tenus pour Vrais identifiés dans le corpus :

- « La culpabilité ça aide pas, ça bloque »
- « Si le formateur n'est pas « suffisamment bon » (métaphore D.Winnicot) la relation formative elle joue pas »
- « Elle a pas pu le faire parce qu'elle n'a pas su faire autrement »
- « On ne fait pas un cours d'éthique mais on appréhende ces valeurs-là »
- « La stagiaire n'est pas un clone »
-

Les Règles et principes d'action

- Faut **être à l'extérieur** pour laisser la place à la stagiaire et voir où elle va et **être à l'intérieur** pour savoir de quoi elle parle
 - Dégager la stagiaire d'un sentiment de culpabilité éventuel
 - **Ne pas faire perdre la face** à la stagiaire si obstacle, **consolider les acquis**
 - **Ne pas casser la motivation** et faire exprimer les doutes
 - **Faire alliance** = faciliter l'expression mais en questionnant, ne pas lâcher, accepter d'être dérangé,
- Les **concepts organisateurs de l'activité pédagogique** : affiliation, alliance, respect, autorisation, considération, limites, cheminement et chemin ou voie, acteur.

C2. Co-explicitation de 7FT1

Il s'agit d'un entretien de co-explicitation chercheur-formatrice qui s'est déroulé 7 mois après l'entretien de *debriefing* dans le bureau de 7FT1. Rappel du cadre de la communication par le chercheur. Prise de parole de 7FT1 d'abord et intervention assez rapide de C. dans l'entretien, (parce que 7FT1 ne se saisit pas des traces et reste sur son insatisfaction) avec un élément de confrontation aux traces en 159, première incursion et en 189 plus précisément, avec les outils du chercheur pour revenir aux traces de l'entretien.

Cet entretien de co-explicitation a duré **deux heures**.

L'entretien de tutorat qui a été retranscrit s'inscrit dans une série d'entretiens réguliers entre 7FT1 et la stagiaire prévue dans le contrat de stage qui a été précisément défini entre les deux acteurs. Stagiaire et 7FT1 se côtoient, quasi journalièrement, dans le même centre médicosocial et la stagiaire est intégrée à l'ensemble des activités du FT. S'ils ne partagent pas le même bureau, car ici la stagiaire dispose d'un bureau pour travailler, la proximité géographique est un élément caractéristique de ce type de stage : l'observation « discrète » des allers-venues des uns et des autres, fait partie du jeu. Le « *debriefing* » est situé en avril, soit 5 mois après le début du stage (moins les regroupements et les vacances) donc environ 16 semaines de présence réelle sur le terrain. Il a pour contenu, un bilan sur les situations, les points de stage. Ici, c'est un entretien consacré principalement à l'analyse d'une situation que S a suivie, que 7FT1 ne connaît pas (c'est à dire qu'elle a confié cette situation complètement à S) c'est un « premier contact » dans le jargon professionnel de la polyvalence du domaine 1. Mais ce n'est pas le premier entretien que S effectue seule, puisque en 52 « elle avait déjà eu un accompagnement avec des rendez-vous qui se sont succédés ». Dans le décours de l'entretien de co-explicitation, 7FT1 explique qu'elle a adapté son accompagnement et, au moment où s'est déroulé l'entretien, S souhaite encore participer aux entretiens menés par la formatrice, ce qu'elle a accepté. C'est sa 12^{ème} stagiaire dont la 6^{ème} en deuxième année, (144) « elle a continué à observer mes entretiens sur des thématiques particulières, c'est assez particulier ça aussi ! ».

Cet entretien de Co-explicitation se compose de 953 interventions avec une intervention du chercheur assez rapide dans le déroulement, dans le but de ramener 7FT1 aux traces de cet entretien car elle a tendance à généraliser à l'ensemble du stage.

I La structure de l'entretien de co-explicitation et « l'intrigue ».

Temps I de 1 à 32 qui se situe après un premier temps de lecture des traces. C'est le point de vue de 7FT1, **l'analyse qu'elle fait de la lecture des traces**. Expression de l'insatisfaction, voire du malaise de 7FT1 par rapport à elle

A 33 et 34 échanges et invitation de C à poursuivre la lecture

Temps II de 35 à 188 l'analyse de 7FT1 à la lecture faite en situation, de nouveau le malaise mais avec des mouvements vers des possibles autres et la mise en évidence peut-être du nœud pour S « elle s'est trouvée démunie face à quelqu'un qui se présente en demande mode exigence ressentie » 52 et je n'ai pas eu son ressenti en 74, 76, 78 et en plus je n'ai pas repris de façon approfondie par rapport à ça = argent, budget et sa proposition tenue pour vraie qui organise son activité en 176

Temps III de 189 à 340 présentation par C. de l'analyse en termes d'épisodes : la structure de l'entretien qui permet des échanges sur les thèmes abordés dans chaque épisode et permet à 7FT1 de commenter soit positivement soit de préciser certains points de la démarche de travail sur la situation de la personne et puis il y a l'épisode 9 où il est question d'un incident de stage et qui permet à 7FT1 d'explicitier des éléments de contexte particulièrement pesants pour elle et les interférences que les relations délicates avec une collègue ont pu générer par rapport au stage lui-même et qui permettent notamment de comprendre son positionnement très « protecteur et en même temps très directif » par

rapport à S « oui, oui mais effectivement ça peut... elle a pu l'interpréter comme si je ne lui faisais pas confiance » en 265. Et enfin qui va permettre à 7FT1 d'oser dire qu'elle pense que S se retrouvait dans une position basse par rapport à elle, au vu de ses activités et que de 290 à 317 exprime la projection (qu'elle juge violente, en co-explicitation) qu'elle a fait sur S par effet de saturation avec la collègue « difficile » et elle explicite alors les motifs du malaise dans l'équipe et les conséquences que cela a pu avoir. Elle exprime aussi ce qu'elle a envie de provoquer encore 7 mois après chez cette stagiaire à savoir la possibilité d'exprimer des émotions car la personne qu'elle a accompagnée au long du stage est décédée. 7FT1 a été tarabouinée par le fait de lui apprendre cette nouvelle et provoquer ainsi de l'émotion en reconnaissant que ce n'est pas à faire. Question de la centration en tant que 7FT1 sur cette dimension de « l'intelligence » personnelle (Gardner) intelligence intra personnelle qui repose sur la connaissance de soi (expérience de ses émotions, capacité à les différencier, puis à les nommer et à en tirer des ressources pour comprendre et orienter son comportement) et l'intelligence interpersonnelle qui permet de déceler les projets et désirs de l'autre même s'ils sont dissonants par rapport aux siens).

Temps IV de 341 à 445 : proposition d'analyse de C sur la position de parole et le positionnement de S dans l'entretien, analyse partagée. La difficulté de S : « elle, dans la relation » (343.7FT1). Donc élaboration sur comment comprendre et s'y prendre face à cela et la manière de s'y prendre de 7FT1 qui ne permet pas à S d'avancer (7FT1 la sollicite directement, parle d'elle mais des fois ça marche et pas là ! Recherche de la part de C par rapport à la dimension technique du dossier qui manifestement a mis la stagiaire en difficulté mais c'est un choix dit (385.7FT1) « je voulais qu'elle se centre sur la relation à l'usager dans un premier temps et qu'elle ne s'encombre pas avec des dispositifs ». **Principe tenu pour vrai pour plusieurs formateurs** mais qui est « démenti » **en termes de pertinence pour les apprentissages réels.** 7FT1 accepte la discussion dit que l'essentiel des procédures avaient été vues sauf celle-ci ! Et s'étonne à haute voix elle-même par rapport à la date de l'entretien dans le stage ! Elle revient sur la difficulté relationnelle de S y compris dans l'équipe et réitère sur la prise de conscience qu'elle a comblé le vide là alors qu'il conviendrait de s'y prendre autrement.

Temps V de 556 à 608 proposition et analyse partagée **par rapport à la situation d'aide financière comment la conceptualiser**, principe d'action nommé par C. ne pas foncer tête baissée » et position de 7FT1 ça dépend, et elle introduit les paliers de situations quand urgence court circuit, sur la situation de Mr elle reste à l'analyse que S a proposé monsieur était fermé dans l'échange, elle introduit ensuite ses règles d'action dans ce domaine, et puis enchaîne sur un autre principe fort (459.7FT1) « **il faut se voir dans l'action** » ! Formule qui fait écho « il faut piloter devant son avion ou se regarder pédaler ». Puis le rapport à l'argent en 472 et discussion sur les moyens pris par 7FT1 pour tenter d'engager S dans une expression par rapport à ça qui ne viendra pas mais 7FT1 rationalise beaucoup par rapport à cela. Confrontation par C sur les liens avec l'école. Pas là mais d'habitude je fais ! Dossier technique aide financière ou approche globale amené par C et interrogation de C qui amène 7FT1 oui mais en 558 « **je ne partage pas forcément mes interrogations** ». Hypothèse formulée par C que S est en difficultés de compréhension validée par FT1 mais elle va refermer en ramenant au fait que la stagiaire a été déçue de ne pas revoir la personne. Elle, en revanche dit qu'elle avait émis une hypothèse de violences conjugales et exprime le fait qu'elle est peut-être déformée professionnellement désormais en 566, 568, 570. C ramène 7FT1 à la situation de l'entretien et la question de l'aide alimentaire qu'elle y a abordée avec la stagiaire et en fait 7FT1 va elle-même revenir sur une proposition formulée avant par C en 606 c'est comment tenir à la fois le relationnel qui-là était fragile et le contenu. **Mouvement dans la conceptualisation ?**

Temps VI de 618 à 675 : demande de 7FT1 à C de pouvoir disposer de la structure !

Temps VII de 676 à 852 le fait que la situation avance et validation par 7FT1 du travail évocation du groupe formateurs et de la différence d'analyse, et puis une petite insertion de C **qui confirme une**

hypothèse formulée lors de l'analyse de l'entretien de tutorat : **dans le financier « le petit machin » en 738 en 740 « il y a tout »** puis 7FT1 revient au cadre formatif du stage, le contrat, les objectifs, l'engagement des uns et des autres (778.7FT1) et puis je pense dit-elle qu'en groupe formateur « **on tourne autour du pot quoi on est à se poser la question aussi de notre posture** », puis le rôle potentiel du référent école. Se déploie alors les différentes modalités de relation entre terrain professionnel et établissement de formation pour assurer l'accompagnement du parcours de formation des étudiants-stagiaires. À la question (717. C) du partage en groupe de ce type d'analyse effectuée en co-explicitation 7FT1 renvoie sur l'employeur qui devrait prendre cette question et elle la pose en termes de reconnaissance de la fonction d'accompagnement en 718 et en 724 elle précise au fond ses attentes en termes de « formation » [peut-être mot fort] au minimum analyse de pratiques avec outils théoriques non surplombants » « je me dis que c'est bien quand on vient mettre de la théorie sur la pratique, c'est une chose indispensable , il faut qu'on soit vigilant là-dessus enfin, et puis sur notre façon de pratiquer ». Au-delà des outils qu'on échange dans le groupe et c'est intéressant, point jugé intéressant par 7FT1 en termes de mutualisation de pratiques, c'est d'avoir un regard sur comment on procède sans qu'il y ait immédiatement « un jugement, ... avoir quelque chose qui allait se boucler, se fermer...je cherchais moi, quelque chose pour m'aider à avancer » et en 726 « tu vois c'est cette dimension de comment moi je procède, à quelle place on est ensemble, parce que c'est à deux, voilà on est à deux ! » en 728 « on a cette dynamique-là , c'est pas simplement le stagiaire qui répond pas aux attentes du formateur ». Et quand C. nomme son approche interactionniste 7FT1 répond en 736 « ben oui ! C'est ça qui me parle ! »

Temps VIII de 853 à 953 la conclusion de l'entretien en remplissage du talon sociologique. Le parcours de 7FT1 et retour sur sa propre expérience de stagiaire, son désir et sa perspective d'évolution dans le métier et sur sollicitation de C sa conception de la formation en tant que FT de terrain (910. 912.7FT1) « je suis presque catégorique il faut se connaître, il faut sortir ce qui peut être fragile chez soi et connaître les motivations que l'on a pour faire ce métier ». Valorisation de la dimension relationnelle+++ dans le métier et suite à interrogation de C. Analyse du contexte institutionnel, et méthodes centrées sur résultats objectifs quantifiables.

L'intrigue de l'entretien

Tout au long de l'entretien de co-explicitation qui se situent pourtant 7 mois après, cette stagiaire représente encore un peu une énigme pour 7FT1. En particulier 257.7FT1 « c'est ça qui est aussi étonnant chez X, c'est qu'elle a une posture donc une force...elle ne se laisse pas déstabilisée ...enfin elle est...voilà alors c'est ...très déroutant ! » ou encore 431 « si t'es pas dans l'échange... tu ne peux pas avancer c'était vraiment la grosse difficulté de S » et 433 « à côté de ça, elle développait des compétences donc c'est un peu contradictoire, c'est ça qui reste mystérieux ». De même à plusieurs moments surtout quand il y a partage de l'analyse du chercheur que 7FT1 prend conscience au moment de la co-explicitation qu'elle est passée « à côté » par rapport à cette situation d'aide financière.

Le mouvement au fond de la co-explicitation : au départ c'était une **situation difficile car l'utilisateur s'est présenté à la stagiaire sur un mode exigence** et elle a été déstabilisée parce que c'était la première fois qu'elle se situait dans ce cadre interactif. Élément à rapprocher du point d'analyse de l'étape II de la recherche et le fait de mettre à jour deux cadres interactifs (DAF et PAF, Cf. communication) La stagiaire a privilégié dans cet entretien la création du lien avec la personne et ne voulait (ou ne pouvait pas) pas assumer la position de « contrôle » inhérente à ce type de situation. Elle a focalisé ensuite sur la difficulté de cette stagiaire globale pendant le stage à exprimer ses « ressentis » et FT1 prend conscience du fait de l'analyse du chercheur :

Que cette stagiaire était aussi en difficultés sur le plan procédural, technique et que les deux dimensions sont présentes concomitamment. Mais cela ne va pas de soi pour ce 7FT1.

À l'analyse, peut-être que 7FT1 aura reconsidéré sa proposition tenue pour vraie « **il faut qu'il dise ce qu'il ressent pour avancer** » ... elle a pris conscience en co-explicitation avec des moments de confrontation, et des moments de partage d'analyse de C, que le frontal ne marche pas toujours (341.7FT1) « s'acharner à lui faire sortir, à lui tirer les vers du nez », que l'évocation de sa propre expérience peut fermer l'échange et qu'il convient d'adopter d'autres modes : observer la stagiaire en entretien, différer la discussion avec le stagiaire, **ne pas répondre et combler le vide !**

Autre point de prise de conscience c'est que des **situations « classiques »** méritent la même attention pour la formation et que le « délayage » dont elle parle à propos de cet entretien (délayage = plus d'explication donnée par elle, *i.e.* pour la recherche) est atténué très vite (118.7FT1-ex) « je ne pense pas que j'ai complètement changé ma pratique ». Les traces lui révèlent des points qui n'ont pas été élucidés et qui auraient mérité de l'être selon elle dans l'après-coup (36.7FT1-ex) « je ne pense pas avoir retravaillé cette question-là avec elle » ...38 « pas jusqu'au bout » (52.7FT1-ex) « je pense qu'on était face à une situation qu'elle n'avait pas encore vécue, d'une personne qui venait exiger Et face à ça je pense que **l'enjeu de la relation, il n'est pas le même**. Vous exigez alors à ce moment vous devez aussi ... ».

Proposition et principe tenu pour vrai, fort, exprimé dans les entretiens de 2013. Ce n'est pas pareil d'être face à une demande de l'usager mode exigence/mode sollicitation et/ou de proposer une aide quand on est professionnel.

Dès les situations de demande d'aide financière, les stagiaires sont déjà convoqués sur des dimensions subjectives, intersubjectives et identitaires : question de l'intérêt à aider les formateurs à les conceptualiser comme tel ? Ensuite C fait remarquer à 7 FT1 qu'elle a travaillé dans l'entretien avec S à lui faire envisager que la situation de l'usager était potentiellement préoccupante, donc à considérer et dans l'échange (74.7FT1) « je n'ai pas eu de réponse à cette question (est-ce que la stagiaire a compris la situation du couple) et j'ai pas eu son ressenti par rapport à ça ! ». Ressenti pour 7FT1 = (78.7FT1) « Ben, les émotions, voilà est-ce que ça la touche ? Enfin est-ce qu'on est ... ? » 7FT1 ne finit pas sa phrase et enchaîne alors sur sa manière de s'y prendre c'est-à-dire de parler d'elle quand c'est difficile pour le stagiaire, ayant conscience que (80) « c'est à double tranchant, ça peut fermer aussi mais comme jusque-là ça a bien marché » et reconnaît (82) que ça n'a pas marché pour cette stagiaire » puis (90) « ben c'est ça qu'il faut que j'apprenne à faire ». A la question de C qui revient sur l'hypothèse faite entre 7FT1 et Stagiaire que monsieur avait été dérangé par la demande de fournir des justificatifs (qui s'est faite après coup par téléphone) suite au debriefing, 7FT1, nuance sa première formulation en disant « elle (la stagiaire, quand suite à son appel téléphonique la personne lui dit qu'elle vient et ne vient pas) s'est posée des questions et on n'a pas forcément retravaillé dans le détail à partir de ça, on ne s'est penchées pour dire écoutes –là il faut qu'on se pose ! Ce qui s'est produit dans l'entretien est-ce qu'il y a quelque chose, **voilà aujourd'hui je regarderais différemment** ...euh pour une stagiaire qui est en cette difficulté-là, je pense que je proposerais ma présence sur un entretien je n'hésiterais pas » puis (138.7FT1) « ouais, il aurait fallu que j'aie vérifié mon hypothèse que, avec l'usager euh... parce que j'ai eu des bons retours des gens hein ! Enfin ça veut rien dire tu me diras ! » A cette proposition C. lui propose de lier relation et contenu mais 7FT1 revient encore à la dimension relationnelle176 « **c'est vraiment sur cette ouverture à l'autre...quand on ne s'est pas ouvert à soi** ». C. va alors démarrer sa proposition d'analyse pour ramener vraiment 7FT1 aux traces car (166 7FT1) revient « à la globalité du stage » et 170 alors que C. revient aux verbatim « c'est toujours le même entretien, hein ? »

Comment la formatrice qui est face à une stagiaire qui exprime peu de choses, peut penser et conduire son accompagnement pour développer sa posture réflexive par rapport à elle-même dans l'intervention ? Quand le FT organise sa pratique professionnelle et de formateur autour d'une proposition qu'elle tient pour vraie « l'ouverture à l'autre qui bloque quand on ne s'est pas ouvert à soi » (176.7FT1) **Soit**

comment on peut s'y prendre en tant que FT quand on n'a pas le ressenti stagiaire. Concept ou notion qui se pragmatise et devient ici un concept pragmatique au sens Pastré, **Ceci se confirme en fin de co-ex en 908 et 910** « je suis catégorique il faut se connaître, il faut sortir ce qui peut être fragile chez soi et connaître les motivations que l'on a pour faire ce métier ».

En deuxième année, l'enjeu de la formation sur le terrain pour les stagiaires, c'est de réussir à s'engager en vraie grandeur auprès des usagers, comprendre leurs situations et se situer vis-à-vis d'eux de manière ajustée en fonction du diagnostic construit avec eux sur leur situation. Car ce qui s'échange en Co-explicitation c'est que 7FT1 ne sait toujours pas comment la stagiaire s'est représentée la situation de la personne. L'enjeu principal selon 7FT1 pour S c'était « oui **elle se mettait l'enjeu** d'arriver à créer du lien avec les personnes qu'elle recevait » en **527.FT1-ex**. C'est un enjeu particulièrement présent, Ici, pour cette stagiaire, à ce stade du stage car l'entretien de debriefing se situe en avril au 2/3 donc ! Ce qui peut paraître étonnant. Mais on découvre au fil de la co-explicitation que **c'est aussi un principe d'action du 7FT1** « ne pas s'encombrer avec les dispositifs et se focaliser sur le relationnel » (385 7FT1).

Question : l'enjeu de créer du lien « hors sol » n'est pas ce qu'attendent les usagers.

7FT1 reconnaît qu'il y a des « thématiques » comme elle dit en (90.7FT1) sur lesquelles elle a des automatismes « il y a des postures où je vais un peu automatiquement » mais pas sur « ça », le « **ça** » c'est le budget, le financier... (repérable en 84 **par rapport au budget**, à l'argent « parce que je vais jusqu'à lui demander ce que c'est pour elle la gestion du budget et elle dit oui, elle n'en dit pas plus quoi ! » puis plus loin (126. 7FT1) introduit « mais je veux dire que c'est blindé [elle parle de la stagiaire] sur voilà les entretiens classiques quand il n'y a pas de suites » entretien classique c'est celui-ci qui a fait l'objet du debriefing. Mais ensuite 7FT1 reconnaît en 132 « comme monsieur n'est pas revenu, elle s'est posée la question mais on n'a pas forcément retravaillé dans le détail à partir de ça...ce qui s'est produit dans l'entretien... alors aujourd'hui je regarderais différemment euh pour une stagiaire qui est dans cette difficulté, je pense que je proposerais ma présence dans un entretien ouais, j'hésiterais pas ».

II Les éléments de contexte de nature différente

Cette influence du contexte sur les interactions est présente ici fortement. Des « éléments » pertinents du contexte sont donnés par les professionnels concernés comme le suggère Kerbrat-Orecchioni (2005, p ; 75). Quand Kerbrat-Orecchioni dit « la plupart des conversations s'inscrivent dans une histoire conversationnelle », on retrouve ici cet aspect sur plusieurs éléments :

1) En (2.7FT1), **les groupes formateurs de la délégation** (site qualifiant) et la possibilité de prendre du recul /l'accompagnement des stagiaires. Oui, mais là pas vraiment car d'autres investissements professionnels de 7FT1, voyage d'études à Québec, et engagement dans un groupe de paroles concernant des femmes ayant subi des violences conjugales n'ont pas rendu possible calendairement l'inscription régulière dans ce groupe formateurs.

2) En (2.7FT1) **la formation de formateur de terrain** et la contrepartie exigée au CG d'accueillir ensuite des stagiaires quasi tous les ans. Contraire avec la « conviction » de FT qui ne veut pas de cette « obligation » de l'institution, d'accueillir systématiquement des stagiaires.

3) En (247, 249, 275.7FT1), **un contexte de dysfonctionnement d'équipe**. Les dysfonctionnements en équipe depuis plusieurs années, des relations malsaines entre collègues du même centre avec interférences dans l'accompagnement de stage. On retrouve dans cet entretien 7FT1-ex des éléments similaires à 0FT4-ex en termes de tensions dans l'équipe dont la présentation par le FT concerné permette de comprendre les enjeux présents pour lui dans l'accompagnement des stagiaires et donc la dynamique des échanges dans l'interaction tutorale.

A l'analyse de l'entretien de tutorat C. a émis au vu des échanges verbaux, (les mots, les interpellations, les injonctions et prescriptions fortes, la forme et le contenu du discours donc, mais aussi les rires à certains moments) l'hypothèse d'une lassitude, fatigue dans l'interaction avec la stagiaire. En co-explicitation ce qui apparaît c'est, à la fois, une difficulté éprouvée par rapport à une dimension du travail formatif jugée essentielle pour 7FT1 et difficile à mettre en œuvre avec cette stagiaire mais aussi un effet nommé par 7FT1 elle-même de « saturation » en lien avec une dimension de relations interpersonnelles et professionnelles difficiles au sein de l'équipe. En (247.7FT1) « c'est pas facile pour les stagiaires de tomber dans une équipe où il y a des dysfonctionnements où on est malmenés. Moi, quand même moi j'étais au bout, moi si X (une collègue) n'était pas partie, c'est moi qui quittait le centre, j'aurais pas tenu » et si elle rajoute en (249) « ça fait partie de l'apprentissage du stage, on ne choisit pas les gens avec qui on travaille ... j'étais peut-être moi-aussi dans ma propre saturation à l'alerter sur ce qui allait potentiellement se produire » (par rapport à son absence d'une semaine pour un voyage à l'étranger)

4) En 5249.7FT1) impact de ces dysfonctionnements **par rapport à son absence en lien avec le voyage** et le fait que, de plus, S ait à se situer en co-animation avec un autre collègue qui débute dans un groupe de parole particulièrement « cher aux yeux de 7FT1, frustrée 261 de ne pouvoir en être et culpabilisée, le mot est d'elle, de la laisser se débrouiller »

III Analyse du rapport à soi de 7FT1.

A la fois sur le registre **rapport de place** dans l'interaction et **positionnement en tant que sujet, prises de position de 7FT1**

6 « je m'étonne de mes réflexions. **Je vais tout de suite étaler ma science.** Je ne la laisse pas dérouler son truc »

8 « je m'interroge moi sur la place que je laisse à la stagiaire dans ce bilan, oui »

12 « je suis à la limite du jugement. Je suis limite »

14 « c'est marrant, enfin voilà je suis dans des réflexions que je ne ferais pas au niveau professionnel »

16 « quand je dis c'est marrant, mais en fait c'est pas marrant » **écart pour elle - même**

26 « j'impose mon point de vue...pour une stagiaire qui s'exprimait peu. Est-ce que je ne suis pas en train de compenser, par rapport à son ressenti ? »

36 « je vais être à partager pas mal mon expérience, et puis finalement quelle place je lui donne sur sa propre réflexion »

En 80 7FT1 « j'essaye d'ouvrir pour dire je ne suis pas superwoman, ...c'est pas parce que j'ai cette place aujourd'hui que y a pas des choses qui pourraient...je veux dire qu'on n'est à l'abri de rien et de dire ben **voilà cette question-là je l'ai travaillée** enfin y a cette conscience, alors c'est pas parce que on n'a pas vécu des choses qu'on ne peut pas être en empathie hein ! Je fais bien la distinction mais j'essaye d'ouvrir à, dire il y a des moments aussi qui font écho et qui ... après c'est à double tranchant... ; »

En 106 « j'ai vraiment l'impression que j'étais plus c'est à dire, j'étais encore plus dans le contrôle de ce que je pouvais dire enfin je me mettais une pression. C'est vrai qu'on faisait des bilans qui étaient plus longs » que le « délayage » dont elle parle à propos de cet entretien pour la recherche (délayage = 112, 114, plus d'explication donnée par elle, *i.e.* pour faire bonne figure / C. mais elle atténue l'affirmation très vite en 118 « **je ne pense pas que j'ai complètement changé ma pratique** »

En 247 « Ce n'est pas facile pour les stagiaires de tomber dans une équipe où il y a des dysfonctionnements où on est malmenés. **Moi, quand même moi j'étais au bout, moi si X** (une collègue) n'était pas partie, c'est moi qui quittait le centre, **j'aurais pas tenu** » et si elle rajoute en 249 « ça fait partie de l'apprentissage du stage, on ne choisit pas les gens avec qui on travaille ... j'étais peut-être moi-aussi **dans ma propre saturation** à l'alerter sur ce qui allait potentiellement se produire » (par rapport à son absence d'une semaine pour un voyage)

En 700 « c'est **ma culpabilité** ça de ne pas pouvoir être là »

En 876 et 878 « comme dit mon **mari ta passion à toi c'est ton métier**... quand les gens me demandent qu'est-ce qui te passionne je dis la relation humaine c'est un truc, j'en apprend tous les jours... je crois que bon les violences conjugales j'y arrive encore ! Mais euh... j'atteins quelque chose là, **je sens qu'au niveau professionnel ça va évoluer là ! Je ne vais pas rester forcément sur le terrain** ouais je sens que j'ai envie d'aller vers quelque chose » ... « au niveau politique s'il y avait un service spécifique par rapport à ça (les violences conjugales) que ce soit coordinateur dans la formation **Je suis là quoi ! J'arrive hein !** Non mais franchement je rêverais de ça hein ! » en 880 « ça serait un aboutissement pour moi ... d'arriver à rassembler dans un même poste toutes les compétences que je suis en train de développer, enfin ça fait peut-être prétentieux ! »

IV Rapport aux autres du FT (autres que stagiaire)

Positionnement de 7FT1 :

En 2 « **nous**, (les FT en général) on ne prend pas le recul nécessaire pour réfléchir à ce qu'on met en place »

En 2 « **je ne veux pas être dans l'obligation d'accueillir des stagiaires, je le fais par conviction, pas par obligation** »

En 303 « **on (l'équipe)** est resté en bons termes avec X hein ! mais professionnellement **on** « **(elle et moi)** était aux antipodes... enfin si tu veux ... voilà c'est chacun est comme il est. **On** fonctionne avec nos postures, **on** peut avoir des postures qui sont différentes... **mais quand** le résultat c'est de la souffrance, **ça je ne peux pas l'accepter... moi ça me touche donc je ne peux pas !** J'ai pu exprimer certains désaccords mais il n'y avait plus rien de serein dans nos relations **c'est à dire moi je** représentais un danger pour elle donc j'étais attaquée en permanence et elle embarquait aussi certains de l'équipe là-dedans ! **On** comprend aujourd'hui, moi **je** revis, j'ai des collègues qui sont là qui font leur boulot **on est dans l'échange** on n'est pas à se questionner si je dis ça comment elle va réagir »

En 508 /principe d'action ne pas projeter sur l'autres ses propres normes : « on **a** une collègue, une volante et qui s'offusquait que les gens aient le dernier portable, le dernier machin et puis voilà... **j'ai** toujours expliqué ce phénomène-là par le souhait qu'ont les personnes qui n'ont pas grand-chose d'être comme tout le monde ... voilà c'est une forme de, une valeur et c'est une façon de vivre leur vie pour ces personnes et c'est important pour elles »

Le passage du « **on a une** » au « **je** », le **nous du métier n'apparaît pas beaucoup**. Son cadre de référence professionnelle c'est son style et moins le genre ?

La co-explicitation collective aurait permis sans doute d'aller plus loin sur ce registre par exemple.

Le rapport à soi et aux collègues formateurs de terrain du service

En 782 « **j'ai** envie de dire **on est** aussi responsable (les ft) de c'est à dire au démarrage, de poser le c'est à dire-là et qu'on s'engage mutuellement, voilà poser cet engagement ! Plutôt que d'être dans il ne devrait pas y avoir ci, ...ou ça ! voilà on était dans ce débat-là (groupe formateurs) c'est super intéressant parce que je pense que toutes on peut être amenées à avoir la posture que les collègues avaient quand on a souffert d'un accompagnement et que ça s'est excessivement mal passé « puis en 784 « **on est quand même sur la création d'outils basiques** et aller au-delà parce qu'on est je pense qu'en fait **on tourne autour du pot**, depuis un moment on est à se poser la question aussi de notre posture ... alors certains ont fait la formation, d'autres pas, d'autres c'est en cours enfin voilà »

V Analyse du rapport à la stagiaire et au soi du stagiaire

Rapport des places est interrogé par 7FT1.

8 « je m'interroge moi sur la place que je laisse à la stagiaire dans ce bilan, oui »

36 « je vais être à partager pas mal mon expérience, et puis finalement quelle place je lui donne sur sa propre réflexion »

En 48 « je la mets en garde quoi, je la mets en garde sur voilà tu n'as que sa parole ! »

En 74 « je n'ai pas eu la réponse à cette question et je n'ai pas eu son ressenti par rapport à ça »

En 279 et 281/expression du ressenti de la stagiaire : « je me suis posée la question de la relation enfin de l'influence de ma ... », « enfin de ma, de mon attitude, j'essaye de me mettre à sa place je me dis ça peut être impressionnant de se trouver avec une formatrice qui fait des choses, enfin je ne veux, c'est pas pour me mettre en avant du tout hein, mais je me demande s'il n'y avait pas quelque chose de cet ordre-là quoi ! » 283 « ouais alors que je ne voulais pas y être hein ! » puis en 285 « peut-être qu'elle s'est freinée sur certaines choses de peur de, pas de me décevoir mais de la marche ... Je me demande s'il n'y a pas quelque chose de cet ordre-là »

Registre qui va être repris par 7FT1 plus tard

En 351 après que C parle du manque d'assurance de S « alors moi qui suis enfin j'arrive à un niveau, enfin au niveau professionnel enfin j'ai de la bouteille, je commence à avoir une assise, je suis dans du collectif, voilà » le langage dénote **une valorisation du travail collectif** « j'ai l'impression que ça a freiné son expression ... je ne veux pas dire qu'elle était impressionnée mais c'était un peu le ressenti que j'ai eu à un moment donné. Je me suis posée cette question ce que je n'ai pas nommée hein ! »

En 369, 371, 377 c'est le **positionnement du sujet : je te parle de moi** (et c'est la stagiaire) **quand tu as du mal à te livrer**, « moi c'est un outil que j'utilise sciemment et je me rends compte que je le fais (effectivement dans l'entretien de tutorat elle s'exprime abondamment en concluant je suis bavarde !) « ouais je le fais car j'essaye d'ouvrir », « mais ça n'a pas toujours les effets attendus euh et c'est sur du long terme et ... « devoir le faire et d'être amenée à le faire tu vois au mois d'avril c'est un peu tard quoi ! Parce que je n'ai pas souvenir de l'avoir fait avant avec X » cette stagiaire. « J'ai eu une autre stagiaire qui me poussait à parler de moi ... mais c'était réciproque tandis que **là ben ça fait flop quoi !** On n'a pas en face du tout ... donc je ne pense pas l'avoir fait, enfin je ne l'ai pas fait beaucoup alors tu vois je l'ai fait là, et **ça se ressent dans l'entretien !** »

Rapport des places de nouveau

En 411 « ça rejoint mon interrogation hein sur la place que je prends ! »

En 425 « complètement, je vais trop vite » (bémol de C en 426) en (427.7FT1) « si, si, si je pense, je pense complètement » et (429) « oui, si, si avec cette difficulté-là voilà ! Je veux pas, je vais pas la laisser toute seule avec son... alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail voilà et de lui dire ben là, la prochaine fois à ton retour que tu puisses réfléchir »

Le « rapport au soi » de la stagiaire

En 102 « il faut savoir quand même moi j'ai remarqué avec S que le fait d'enregistrer ou pas il y avait une expression qui se faisait plus librement »

En 122 et 124 « je pense qu'elle ne voulait pas se livrer sur les temps de bilan », « tout n'était pas sur les temps de bilan, sur son vécu, mais voilà il faut le dire il y a eu ce travail-là, mais pas en lien avec les situations, c'est – à – dire qu'elle n'a pas forcément... alors moi je lui demandais de tenir un journal avec son ressenti... ça allait pas au-delà de ... il y a des situations qui l'ont bousculée mais c'était plus des situations qu'elle venait observer chez moi ».

Le travail sur soi sans le lien avec les situations ? Par rapport à l'équipe ?

En 126 « il y a eu cet accompagnement long où elle s'est posée beaucoup de questions, ça a fait écho à son vécu et on a pu en parler et c'est ça aussi ce qui m'a rassurée moi en tant que formatrice, je me dis **il y a cette capacité à s'interroger sur elle**, son ressenti **mais** je veux dire **c'est blindé sur voilà, les entretiens classiques** quand il n'y a pas de de ... (presque inaudible) de suites »

En 136 après une évaluation de 7FT1 à l'égard de S « elle était charmante », « on était sur une tâche remplie mais on n'était pas dans un échange avec l'équipe.... Etre plus dans une relation à l'autre, **s'exposer c'est-à-dire que, elle ne s'expose pas** ».

En 271 et 273 « on a travaillé ensemble et puis S sur le groupe elle avait un peu la même posture qu'elle pouvait avoir autrement, c'est à dire qu'elle se faisait oublier », « alors qu'elle avait une analyse pertinente enfin voilà ! Je crois **qu'elle avait besoin de se mettre en retrait** » 7FT1 exprime ici la différence entre savoir, comprendre et réussir ou entre savoir et pouvoir agir.

En 317 « « mais je pense que j'aurais eu le retour sur son ressenti, ses émotions enfin tout ça plus tard, je pense qu'elle se réserve, elle se réserve, elle se réserve et puis à un moment donné ça viendra. Là elle m'a sollicitée sur son ISIC... »

En 339 et 341, à ce moment-là 7FT1 regarde les traces et reprend les verbatim « ressenti » (rires de sa part dans la co-ex) et « alors, petits rires (commentaires des verbatim de l'entretien de tutorat qu'elle a sous les yeux) parce que c'est ce qu'on a déjà nommé, que je m'acharne voilà, à lui faire sortir, les vers du nez comme on dit voilà, on est vraiment, ouais... »

En 664 « une fois...je parlais avec un partenaire et j'ai dit X (le prénom de la stagiaire) je vous présente ma collègue...et ça l'a marquée parce qu'elle s'est dit ah tu m'as appelée ta collègue ! Tu vois...je pense que X **avait beaucoup besoin oui, qu'on lui renvoie ses compétences, ce qu'elle savait faire ...voilà...au niveau de sa confiance en elle** »

Autre registre expression par 7FT1 en termes de **positionnement en tant que sujet de projections de sa part** sur S alors que C a fait remarquer que S dans l'entretien a pris position par rapport à elle, en se démarquant C. conduit cette analyse à partir des verbatim et des marqueurs linguistiques

En 295, 297, 299. 7FT1 valide la proposition de C et revient à elle (son propre ressenti à elle est encore là) « ben oui, c'est ça, je veux dire, c'est pour cela que je dis que c'est pas facile aussi, c'est là que je me dis que je la mets dans une situation qui n'est pas la sienne quoi ! Qui est la mienne enfin voilà on est ...et c'est pas simple », « je pense qu'il y a **quelque chose de violent** mais c'est ma propre violence par rapport à (une collègue en question), « ouais c'est notre propre saturation ».

La stagiaire et les autres

En 279 « les collègues, elles l'ont pas ...ouais elle s'est pas fait oublier quand même (comme une précédente stagiaire)

En 313 « elle avait raison en disant t'inquiètes pas parce que je l'ai vue à l'œuvre s'opposer à X, ...ne pas rentrer dans son jeu et ... »

En 441 « l'équipe me disait ben elle s'exprime pas et tout d'un coup elle va être dans la relation et puis ça va être super adapté enfin c'est vrai que c'était par à coup. Ce n'était pas quelque chose de continu et on découvrait ses compétences comme ça d'un coup voilà et enfin sur la relation à l'équipe c'était frustrant parce qu'on se disait mince il faut qu'elle y aille là »

VI Analyse du rapport du stagiaire à la situation /contenu, relation à l'utilisateur

En 46, 48 52 conceptualisation de 7FT1/utilisateur rencontré par S dans sa demande financière « sur la question qu'on doit se poser quand les gens viennent pour un soutien financier et qu'ils n'ont aucun justificatif, voilà c'est pas banal non plus ! Après la stagiaire elle exprimait son ...il connaissait les chiffres et elle voulait lui faire confiance sur les chiffres ce qui est tout à fait logique ... ». Posture professionnelle demande C ? « Complètement elle le voit pour la première fois et elle est aussi dans la création du lien, après je la mets en garde voilà t'as rien en fait tu n'as que sa parole ! » en 52 « ouaisft elle se mettait l'enjeu d'arriver à créer du lien avec les personnes qu'elle recevait ...mais je pense qu'on était **vraiment face à une situation qu'elle n'avait pas encore vécue, d'une personne qui venait voilà, exiger quelque chose** qui était dans cette posture d'exigence...voilà vous êtes dans cette exigence ben il y en a aussi de notre part, voilà on n'est pas non plus dans un service où/ »

En (56 et 58.7FT1) « par rapport à ce rendez-vous oui, oui, oui il n'est pas revenu après »... « **Il n'est pas revenu après pourquoi je ne sais pas**, mais en tout cas les questions que la stagiaire, elle comprenait ça comme ça que les questions qu'elle avait pu poser enfin c'était aller trop loin enfin, c'était pas aller trop loin mais l'investigation ...en 60 n'aurait pas dû avoir lieu c'était je vous amène tous mes chiffres vous m'aidez point ! » Dans la présentation de la situation de S à 7FT1, celle-ci a inféré cette hypothèse donc après l'entretien de tutorat. **Soit une forme de responsabilité est imputée à l'utilisateur !** Il est exigeant. A ce moment-là, de l'entretien de co-explicitation, c'est ce qui ressort de l'analyse de 7 FT1. Cet élément est intéressant car dans le même temps elle a amené la notion de contrôle en 36 et

c'est sans doute par rapport à cette dimension qu'elle aurait souhaité aller plus loin. Que le chercheur a formulé pour sa part en termes de tensions plus générales dans tout entretien gestion relation et créer le lien et gestion du contenu.

Interrogation de C. sur pourtant cette question du budget et sur « il me semble » dit le C, que tu l'aides à prendre conscience que ce monsieur a un budget qui est juste, proposition qui est corroborée par 7FT1 à trois reprises 68, 70, 72 et question suivante de C est ce qu'il te semble qu'elle a compris ? « Je ne sais pas »

Ce qui s'éclaircit à l'analyse de l'entretien de co-explicitation c'est que 7FT1 est « spécialisée » dans les violences conjugales avec mise en place d'un groupe de paroles pour les femmes qui est reconnue dans le service. 7FT1 reconnaît qu'il y a des « thématiques » comme elle dit en 90 sur lesquelles elle a des automatismes « il y a des postures où je vais un peu automatiquement » mais pas sur « ça », le « **ça** » c'est le budget, le financier... (repérable en 84 **par rapport au budget**, à l'argent « parce que je vais jusqu'à lui demander ce que c'est pour elle la gestion du budget et elle dit oui, elle n'en dit pas plus quoi ! » puis plus loin en 126 7FT1 introduit « mais je veux dire que c'est blindé [elle parle de la stagiaire] sur voilà les entretiens classiques quand il n'y a pas de suites » entretien classique c'est celui-ci qui a fait l'objet du *debriefing*. Mais ensuite 7FT1 reconnaît en 132 « comme monsieur n'est pas revenu, elle s'est posée la question mais on n'a pas forcément retravaillé dans le détail à partir de ça...ce qui s'est produit dans l'entretien... **alors aujourd'hui je regarderais différemment** euh pour une stagiaire qui est dans cette difficulté, je pense que je proposerais ma présence dans un entretien ouais, j'hésiterais pas ». **On voit le mouvement qui s'opère pour 7FT1.**

Par rapport au fait que les procédures n'étaient pas intégrées /aide financière, 7FT1 précise à la question de C c'était un dossier technique CAFIF, particulier que S n'avait pas vu auparavant et explique que c'était un choix conjointement fait avec la jeune stagiaire. Elle précise à l'occasion en 385 « **je voulais qu'elle se centre sur sa relation à l'utilisateur, dans un premier temps, et je ne voulais pas qu'elle s'encombre avec des dispositifs** ». Un principe d'action de formateur partagé avec plusieurs professionnels du panel interrogé mais qui se discute. Et ça va se discuter à l'invite du chercheur et des traces : C en 388 « on voit bien qu'elle avait pas ces bagages là et ça ne lui a peut-être pas permis alors c'est une hypothèse que je fais et je la soumetts, ça ne lui peut-être pas permis d'être adaptée dans la situation ». 7FT1 en 389 « ouais y'a une limite à ça quoi ! » puis argumente « alors ça on l'a fait par rapport à ce qui est le plus utilisé des outils. Tout ce qu'elle a pu voir en entretien d'observation, ça c'est tous les outils, elle les a travaillés », en 395 « celui-là de la CAF spécifique bon voilà. Elle n'était pas... en même temps on était au mois d'avril » **moment de prise de conscience.**

En 448 C introduit une proposition de conceptualisation de la situation d'aide financière sur un aspect procédural et des règles d'action avec recherche de validation ou non de ce qu'elle a identifié comme un principe sur lequel 7FT1 insistait auprès de la stagiaire à savoir « c'est important de ne pas foncer tête baissée dans une demande et de prendre le temps" **et en 7FT1 449 et 451** ne revient pas à l'interaction avec stagiaire et répond par rapport à son cadre de référence professionnel. Elle va dans un premier temps indiquer que ça dépend de l'utilisateur qui est en face, réitère son analyse que là c'était fermé (mais reste à son hypothèse première) « c'était fermé et il venait vraiment pour ça, et à ce moment-là on pose le budget on essaye de voir à travers le budget si...et puis après on se pose la question de savoir à quoi on participe ; à partir du moment où on aura répondu aux attentes de la personne quand c'est aussi fermé, peut-être que ça permettra d'ouvrir le reste ! Bien sûr on se pose des questions et on n'a pas toujours les réponses et **puis elle énonce un principe qu'elle tient pour vrai ou un principe d'action** « on ne peut pas toujours avoir tous les éléments de la situation, bien comprendre la globalité voilà, les gens ne s'ouvrent pas forcément et ça il y en a beaucoup moi dans ma pratique hein ! Où il y a beaucoup de situations, je constate en le faisant que ben j'ai pas été investigué sur tout un tas de points parce

que là il y avait cette urgence alimentaire et on devait pouvoir y répondre pour pouvoir ouvrir ensuite le reste ! ». C'est un point délicat pour les débutants car il faut déceler l'urgence (diagnostic de l'urgence rapidement) et dans la prise de décisions, il y a une prise de risque (celle de se tromper). 7FT1 est située au niveau des opérations de régulation et de contrôle de l'activité, les plus difficiles.

Cas de figure du circuit court dans une prise de décision (Schéma de Hoc et Amalberti) ou présentation des différents paliers d'aide financière ... on retrouve la proposition d'une FT2 « on ne va pas emmerder les gens avec les papiers quand le budget parle de lui-même ».

7FT1 le précise à sa manière en 451 toujours « car je ne vais pas dire ben écoutez c'est normal, il me manque des éléments, j'ai pas vos justificatifs je ne vais pas, non mais voilà y a des collègues qui vont être dans cette posture là en disant je n'ai pas vos justificatifs je ne peux rien faire ! » 7FT1 aborde ici un point intéressant **par rapport au métier (les différences de positionnement) qui interroge !**

Elle précise tout de même que en 453 « moi je ne me vois pas renvoyer la personne sauf si c'est la 3^{ème} fois qu'elle vient et qu'il n'y a toujours pas les justificatifs »

Donc, ce n'est pas **un principe partagé de façon homogène dans tout le métier !** Question de style ou question de délitement du genre ? En lien avec l'impact du contexte institutionnel par exemple ?

En 455 7FT1 associe la position adoptée par la stagiaire dans l'entretien analysé et rapproche ce qu'elle a vu dans l'entretien ou ce qu'elle a échangé avec la stagiaire et ce qu'elle pense « comme on dit et comme le disait S (la stagiaire) l'important c'est d'être en relation avec cette personne et de ne pas fermer cette relation d'emblée parce qu'il n'y a pas ces justificatifs, **alors je ne l'ai peut-être pas assez valorisé** mais c'était quand même important mais je lisais mission accomplie tout à l'heure enfin voilà c'est important ». 7FT1 montre qu'elle fait lien avec l'intervention (397.7FT1) où elle dit à S **objectif atteint** à la fin de l'entretien de tutorat.

En 456 C. reformule sa proposition « donc en fait ce que tu veux dire quand « c'est important de ne pas foncer tête baissée » il faut quand même mettre au regard les différents types de situation c'est pas aussi » 7FT1 va alors préciser « **oui et puis aussi de se voir dans l'action**, c'est à dire de voir que on est ...euh ben oui ça va pas être possible, ça mais on en a conscience et voilà on va faire ça, mais voilà **faut aussi prendre ce recul**, enfin se voir en fait dans l'action se dire bon là je vais accepter de faire différemment parce que je sens bien que cette personne, si je pose pas ça si on n'atteint pas enfin si on va pas vers sa demande ben...voilà le reste ne suivra pas, ne viendra pas ». La difficulté justement c'est de le faire en situation quand on est aux prises avec et que l'on ne sait pas trop où on est situé.

En 472 C revient sur un élément présent dans l'entretien, la réflexion recherchée par 7FT1 sur le rapport entretenu par la stagiaire à l'argent 472.C et **un autre principe de métier** « surtout ne pas projeter sur l'autre » en 503.C. C indique que 7FT1 navigue entre c'est **subjectif** et en même temps il y a de **l'objectivable** (seuil de pauvreté...) Et les interventions qui vont suivre démontrent que pour faire avancer la stagiaire sur le registre la place de l'argent dans la vie de chacun, 7FT1 vient la chercher elle par rapport à son propre budget « je lui tendais des perches pour qu'elle puisse s'exprimer sur sa situation » mais pas comment elle a compris ce que vivent les personnes. En fait à la question de C. « est-ce que ta proposition a eu un écho » la réponse est « je ne sais pas, je ne sais pas ! » en 483 puis en 490 « j'essaye par tous les moyens de faire réagir sauf qu'il n'y a pas de réactions ».

Comment pouvoir décentrer un stagiaire de son monde si on l'y ramène en permanence ! L'hypothèse serait que plus la personne parlerait de son expérience, son vécu personnel en termes de budget plus elle pourrait s'en extirper ? Le ressenti est davantage tourné ici sur la dimension émotions affectés et moins sur la dimension cognitive. Que la notion de ressenti contient aussi ?

Si les deux sont intimement présentes et liées comment s'y prendre autrement quand le stagiaire en construction est en difficultés pour exprimer cette dimension plus subjective. Contrairement à la stagiaire de 2FT3 par exemple qui amène d'elle-même cette dimension « d'affectation » ou la stagiaire

de 0FT1 qui expose ce registre d'emblée qui d'ailleurs surprend le FT à l'inverse de 7FT1. Lien avec Schwartz et la notion de dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi⁸. La nuance est subtile. Toutefois elle fait toute l'aventure de l'apprentissage ». Ou travailler c'est solliciter le corps-soi : en fait le corps-soi n'est autre que l'histoire, l'histoire de vie, du genre, de la personne

Ici encore on retrouve un questionnement à prolonger, dans l'entretien de tutorat 7FT1 développe abondamment sur quoi elle fonde ses prises de position. En précisant à la stagiaire tu auras à savoir au nom de quoi, toi tu intervies.

Par rapport au principe de métier « ne pas projeter ses propres normes »/budget 7FT1 apporte une restriction (quant à son caractère partagé dans le métier) à C en 508 « on a une collègue, une volante et qui s'offusquait que les gens aient le dernier portable, le dernier machin et puis voilà...j'ai toujours expliqué ce phénomène-là par le souhait qu'ont les personnes qui n'ont pas grand-chose d'être comme tout le monde ...voilà c'est une forme de , une valeur et c'est une façon de vivre leur vie pour ces personnes et c'est important pour elles »

C'est le style qui domine semble-t-il, ou bien en même temps, le genre se délite aussi ?

En ce qui concerne les liens théorie vue en cours et pratique qui n'apparaissent pas dans le debriefing et qui fait l'objet d'un questionnement du C. en (515 7FT1) précise que, elle le fait habituellement mais là non ? En revanche elle précise que cette stagiaire a fait des liens réguliers avec une activité du centre de formation consacrée aux analyses de situation (les TP) et elle dit « j'ai l'impression que ce qu'elle n'arrivait pas à exprimer en stage, elle l'exprimait en ateliers ».

C revient sur l'aide financière et en ramenant là encore FT1 aux traces « aide technique ou étude du budget » en 547 et 549.C en termes de généralisation par rapport aux stagiaires de 2^{ème} année. N'est-ce pas une difficulté en début de formation ?

550 7FT1 « si, si ben si ! Parce que ce n'est pas non, non voilà **c'est d'être sur les deux, sur ces deux apprentissages en même temps**, c'est pas simple et **même moi en tant que professionnelle, j'ai** appris à le faire au fur et à mesure des expériences quoi ! Ça n'a pas été quelque chose d'automatique au départ, ...c'est une collaboration avec une CESF aussi qui m'a aidée parce que elles, elles sont dans l'accompagnement budgétaire, nous est-ce qu'on est dans l'accompagnement budgétaire ? oui, parfois on va aller jusque-là mais c'est pas évident par contre de s'interroger avec la personne sur le mode de fonctionnement du ménage sur la difficulté, l'origine réelle de la difficulté voilà c'est autre chose, enfin on est sur une première réponse à un budget déséquilibré, aux besoins vitaux voilà et ce que j'essayais de transmettre à la stagiaire c'était ça, c'est-à-dire ça va bien au-delà (de la demande, donc ne pas foncer tête baissée en fait C. revient aux traces en 31 « mais après...je lui lance cette perche mais c'est pour tout son avenir professionnel enfin **voilà c'est pas si...c'est pas si évident quoi... j'ai conscience de ça hein, après je le nomme pas forcément comme tel** ». 7FT1 fait état de nombreux savoirs d'expérience, elle peut en anticipation avoir en « tête » les différents paliers possibles de l'aide financière et savoir dans quoi elle est « située dans une situation particulière ».

Plusieurs points d'analyse : 1) ce qui arrive en premier c'est le cadre de référence professionnel de 7FT1 lié à sa propre expérience, même moi, 2) il y a effectivement l'empan d'un stage et la question redoutable de l'apprentissage et du développement pour le stagiaire. C'est ce qu'évoque ici d'une certaine manière 7FT1 et qu'elle a déjà nommé quand elle a fait état de la difficulté de l'évaluation de ce stage en 437, 439 441. Et 3) **Prise de conscience** de sa manière de s'y prendre avec la stagiaire dans l'entretien qui va se poursuivre du fait de l'échange avec C. En 554 7FT1 « **oui, oui, même moi ça m'interrogeait mes interrogations en lisant** je me disais mais qu'est-ce que je, je ? Pourquoi je suis allée là-dessus [Ft va se « refigurer » son activité avec l'aide C] mais tu as une idée ? En 556 « oui, bien sûr j'ouvre voilà en fait ! » Et en 558 « je ne partage pas forcément mes interrogations »

En fait, on peut se dire que 7FT1 effectue une prise de conscience qu'elle ne communique pas son cheminement de pensée par rapport à la compréhension de la situation or, elle en a un très professionnel qui peut être inféré. Et quand C essaye de focaliser sur la dimension formative par rapport à la stagiaire très vite, c'est son cadre de référence professionnel qui revient en 564 c'était pour elle (la stagiaire) la frustration qu'il ne revienne pas « parce qu'elle était prête à y aller pour vérifier ses hypothèses. Puis en 566 et 568, 570 « elle **était prête** à aller dans une relation d'analyse et enfin je ne sais pas comment dire d'essayer d'enclencher un travail sur du long terme. **Mais moi j'ai posé** une hypothèse pour ce dossier qui était inquiétante, c'est très orienté les interrogations que j'ai hein ? », « La place de madame ? Après il y a une question culturelle aussi je ne vais pas forcément mais on est un peu déformées ici ! On va aller vérifier enfin je pourrais déjà parler pour moi déjà si on n'est pas sur une situation de violences conjugales », 570 « on ne va pas alors les signes c'est le déséquilibre budgétaire point ! L'explication du déséquilibre on va avoir 90% des dossiers qui vont être liés à des violences conjugales, des dossiers de surendettement... [**Proposition tenue pour vraie sur le réel**] Alors ici car les collègues disent que c'est moins fort ailleurs, j'en viens peut-être à être déformées dans le sens où je ne me pose plus la question de la même façon c'est-à-dire, c'est pas les éléments que je prélève au fur et à mesure...c'est d'emblée est-ce qu'on n'est pas dans une situation de violences conjugales ? C'est un peu la posture attendue par les associations de lutte contre les violences ... »

On voit bien ici dans la co-explicitation qu'il y a une variable surdéterminante pour 7FT1 quand elle est confrontée à une situation budgétaire déséquilibrée, c'est le fonctionnement familial, pas seulement sur la dimension des rôles vis-à-vis de la gestion de l'argent mais relatif à un dysfonctionnement grave de couple, entraînant des violences conjugales. Présupposé qui n'est jamais nommé explicitement en tutorat. **Elle explicite en 574** comment elle procède avec les personnes et comment la compréhension de la dynamique et le cycle des violences amène à se situer en posture d'ouverture à une expression possible sur ce registre. Ensuite échanges entre 585 C ; et 608 7FT1 sur la problématisation à développer et les tensions entre relation et contenu. Mouvement perceptible du côté de 7FT1

Question ouverte par C.

D'abord (592.7FT1) « après j'ai envie de dire il y a une forme d'assurance qu'on va acquérir **dans la relation** et qui va asseoir cette pratique là, mais après qu'on cherche à la mettre en place et qu'on y arrive pas tout de suite c'est logique »

En 596 « ouais comment l'amener, c'est pas simple ? »

En 606 « certainement qu'avec X (la stagiaire) que le relationnel ça avait été le plus, voilà, ça a demandé d'être vérifié ce qui avait de c'est pour ça qu'on s'est pas encombrées mais je pense comme tu dis il y a cet équilibre à quand même imposer, voilà parce que comme tu dis elle n'aurait peut-être pas la même posture si elle avait maîtrisé l'outil » C en tout cas il y a des tensions, tu vois, qu'on observe entre la gestion du contenu et la gestion de la relation de l'autre tu vois ? (608 7FT1) complètement !

VII Les moments de prise de conscience/rapport aux traces

Dans cet entretien de co-ex, le point essentiel c'est tout d'abord, l'effet de décentration qu'opèrent les traces. **La prise de conscience qui se parle, dès 8 FT1** « je m'interroge moi sur la place que je laisse à la stagiaire dans ce bilan, oui » qui s'énonce devant un tiers (car elle était latente pour FT1) en termes je fais ce que je ne veux pas faire ! Je réalise que je prends la place, je m'impose, je ne laisse pas le stagiaire dérouler ...

6 7FT1 « ce que je vois moi, on est dans ...un rapport du stagiaire qui vient dire, donner les éléments recueillis, ce qu'ils ont pu en penser et euh... **moi je m'étonne de moi** »

26 7FT1 « est-ce que je ne suis pas en train de compenser son absence d'expression tu vois ?, je me pose la question, **là, ça me percute là, avec le recul** »

Il y a un effet d'amplification dans la prise de conscience de ce qui s'est joué pendant l'entretien d'accompagnement en termes d'écart entre ce que FT1 aurait voulu faire, ce qu'elle a fait, le réalisé.

36 7FT1 **Aurait aimé revenir à des points de posture** par rapport au budget et rôle de contrôle des ASS /vérification des ressources et les enjeux qu'il y a derrière « parce que je partage beaucoup mon analyse et finalement quelle place en fait je lui donne sur sa propre réflexion quoi ! »

Cette prise de conscience représente pour ce formateur un « élargissement des possibles » car elle poursuit dans cette même intervention 36 « je me dis ça c'est quelque chose qu'il faudrait que je puisse développer quoi en entretien ; peut-être pas sur le moment mais de se dire voilà aujourd'hui on a abordé telle thématique, est ce que tu pourrais réfléchir sur cette question...sur ta propre posture à toi... »

En 134 à la question de C tu observerais quoi désormais « ben son attitude. Sachant que je l'ai fait elle était vraiment rassurante, elle a ...elle manifestait son empathie, il y avait vraiment de la considération pour l'autre, une traduction de sa posture »

VIII Les moments de prise de conscience dans l'entretien

En 319 « mais ça y est **j'arrive à mettre le mot dessus, tu vois grâce au travail que je fais avec toi ce matin** j'ai envie de provoquer un ressenti ». En 321 « j'ai envie de lui provoquer cette émotion [à savoir lui annoncer que la personne qu'elle a suivie pendant plusieurs mois est décédée] pour qu'elle puisse l'exprimer quoi ! J'en viens à faire quelque chose que je ne dois pas faire » !

A l'invite du chercheur et des traces, C **en 388** « on voit bien qu'elle avait pas ces bagages là et ça ne lui a peut-être pas permis alors c'est une hypothèse que je fais et je la soumets, ça ne lui peut-être pas permis d'être adaptée dans la situation ». **7FT1 en 389** « ouais y'a une limite à ça quoi ! » puis se justifie « alors ça on l'a fait par rapport à ce qui est le plus utilisé des outils. Tout ce qu'elle a pu voir en entretien d'observation, ça c'est tous les outils, elle les a travaillés », en 395 « celui-là de la CAF spécifique bon voilà. Elle n'était pas... en même temps on était au mois d'avril » **moment de prise de conscience.**

En 425 « complètement, je vais trop vite » (bémol de C en 426) en 427 ft1 « si, si, si je pense, je pense complètement » et en 429 « oui, si, si avec cette difficulté-là voilà ! **Je veux pas**, je vais pas la laisser toute seule avec son...**alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail** voilà et de lui dire ben là, la prochaine fois à ton retour que tu puisses réfléchir ». La proximité avec le stagiaire est ici un obstacle pour l'apprentissage. Cette réflexion est aussi présente dans la co-explicitation OFT1, il y a là un élément transversal.

Les Propositions Tenues pour Vraies et les principes d'action dans la co-explicitation

En 80 « j'essaye d'ouvrir pour dire je ne suis pas superwoman, ...c'est pas parce que j'ai cette place aujourd'hui que y a pas des choses qui pourraient...**je veux dire qu'on n'est à l'abri de rien** et de dire ben voilà cette question-là je l'ai travaillée enfin y a cette conscience, alors **c'est pas parce que on n'a pas vécu des choses qu'on ne peut pas être en empathie hein !** Je fais bien la distinction mais j'essaye d'ouvrir à, dire il y a des moments aussi qui font écho et qui ... après c'est à double tranchant... ;

En 176 Quand 7FT1 organise sa pratique professionnelle et de formateur autour d'une proposition qu'elle tient pour vraie « l'ouverture à l'autre qui bloque quand on ne s'est pas ouvert à soi » et le **concept pragmatisé** de « **ressenti stagiaire** » qui sert à comprendre et à agir. **En 385** « **je voulais qu'elle se centre sur sa relation à l'utilisateur, dans un premier temps, et je ne voulais pas qu'elle s'encombre avec des dispositifs** ». Un principe d'action de formateur partagé avec plusieurs professionnels interrogés mais qui se discute. Et qui va se discuter dans l'entretien de co-explicitation.

En 431 « moi je lui ai dit si tu ne parles pas de toi, si tu ne parles pas de ta pratique professionnelle aux collègues, si t'es pas voilà dans l'échange c'est parler de ce qu'on ressent quoi, c'est parler de soi ! Les autres ne peuvent pas te connaître tu ne peux pas non plus te confronter à un autre regard euh tu ne peux pas avancer et tu ne peux pas faire ta place dans l'équipe c'était vraiment la grosse difficulté de S » et en 433 « et à côté de ça, elle développait des compétences malgré ça donc c'était un peu contradictoire quoi c'est ça qui reste mystérieux »

En 459 « /oui et **puis aussi se voir dans l'action**...se dire bon là je vais accepter de faire différemment parce que je sens bien que cette personne, si je pose pas ça, si on n'atteint pas enfin si on va pas vers sa demande ben...voilà le reste ne suivra pas, ne viendra pas »

IX Remarques générales

1) Dans les entretiens de tutorat analysés il y a des interventions qui sont adressées à d'autres partenaires « ratifiés ». Dont le chercheur ici. Et le centre de formation par l'intermédiaire du chercheur !

Il est intéressant de considérer les acteurs ou actants présents-absents. Car ici on voit bien qu'il y a 7FT1 et la stagiaire bien sûr, mais il y a le personnage de la collègue qui a quitté le centre, il y a l'équipe, la hiérarchie par rapport aux orientations actuelles du travail, le groupe formateurs de terrain, il y a les co-intervenants dans les situations, et le centre de formation, via les groupes de TP et la référente école de la stagiaire.

2) **dans la dernière partie de la co-explicitation** l'échange porte sur l'activité en général de 7FT1 ; Voir temps VII autour de 778 de la structure de la co-explicitation.

7FT1 déploie dans ce moment ses manières de s'y prendre :

- **Cadre formatif** : d'emblée contrat de stage (fait référence à sa propre expérience de stagiaire) et formalisation des engagements réciproques (horaires, congés, tenue vestimentaire) le temps d'observation et puis au bout d'un mois on reprend les objectifs de l'école mais on va aussi essayer de personnaliser avec ce que nous, on a pu observer et ce que le terrain peut offrir, être dans le dialogue, pour éviter d'être dans un jugement
- **Réflexion sur accueil à deux suite à une expérience difficile en 894**
- **Assister aux entretiens des stagiaires** (ce qui fait débat chez les FT) en 784 : réflexion posée sur quel sens ça prend et différence quand c'est d'emblée inscrit comme un moyen comme les autres ou quand c'est utilisé quand difficultés.
- **La place de l'école /réfèrent de l'étudiant** en 802, et puis la place et l'intérêt des échanges lors des rencontres tripartites entre référent professionnel et référent école et stagiaire, notamment les rendez-vous prévus au cours du stage de 2^{ème} année.
- **Réflexion partagée entre C et FT sur le travail à faire sur les représentations initiales des étudiants** de 822 à 853

En 908 et 910 « **le plus difficile c'est faire exprimer le ressenti quoi !** Quand la stagiaire dans sa propre nature n'est pas expansif » puis, « c'est ce qui va être le plus important pour moi si tu veux je le dis aux stagiaires **il faut se connaître** « je suis presque catégorique il faut se connaître, **il faut sortir ce qui peut être fragile chez soi** et il faut **connaître les motivations que l'on a pour faire ce métier**, il faut avoir conscience de tout ça, moi ce n'est pas de la thérapie le stage hein ! Mais il faut avoir conscience de tout cela, de ses fragilités aussi parce que on doit pouvoir être soi-même, **je veux dire, on est professionnel mais on fonctionne aussi avec ce qu'on est** et si on n'est pas avec cette conscience-là de ce qu'on est il y a aussi une forme naturelle hein dans la relation à l'autre euh... on ne peut pas avancer enfin pour moi, on ne peut pas avancer je suis presque catégorique »

Tu l'as expérimenté ? C.911 pensant formation

En 912 « pour moi oui ! Tu parlais de la formation et ce qu'on a reçu alors moi j'ai eu de la chance de faire l'analyse transactionnelle au démarrage en 2000...c'était au début de ma pratique et j'ai pu oui terminer ce chemin sur moi-même, en fin terminé ! Ça ne se termine jamais au moins les choses sont très claires pour moi je sais pourquoi je fais ce métier je me connais des côtés qui peuvent être fragiles et j'ai un épanouissement personnel qui me permet d'être réceptive à l'autre quoi ! **Sinon on va se bloquer sur ses propres émotions et on ne va pas entendre l'autre ...dans ce qu'il est, dans ce qu'il amène et dans ce qu'on comprend de sa situation** »

En 950 « j'en reviens à ça ! Et c'est pour ça que c'est important aussi sur la deuxième année moi j'ai vraiment une motivation à accueillir les 2^{èmes} pour leur permettre de leur offrir comme moi je l'ai reçue, de leur permettre de faire ce travail-là, de le commencer tout du moins mais de l'enclencher ! Faut que

ça soit enclenché et qu'après ça puisse se continuer...je vois bien pour mes collègues qui vont être en difficultés j'ai vraiment cette sensation-là. Ça s'est pas enclenché ...c'est toujours en souffrance, c'est toujours en douleur y a des collègues qui craquent. Qui font des *burnouts* donc ...attention quoi ! **Ça veut dire qu'elles n'ont pas pris soin d'elles, pour prendre soin de soi, il faut déjà le faire dès le départ enfin ! Se pencher sur soi ...pour ensuite avancer...c'est la première chose à faire !**

Le travail sur soi se charge de la signification et du sens que 7FT1 lui accordent.

Aspect valorisé dans le métier par les institutions : demande de C. en 913 et 915

7FT1 916, 918 « je m'interroge ! je m'interroge car je vois des collègues qui sont violentes dans leurs interventions parce que ce que renvoie la personne leur fait violence on voit encore ça et en formation [continuée] ce n'est pas forcément repris voilà quand on évalue notre travail c'est pas une dimension pour laquelle si la collègue en question va l'exprimer elle-même c'est pas la hiérarchie (qui) va pas aller chercher or c'est crucial pour moi » en 918 propos raccourcis mais à reprendre si besoin en 930 « or c'est crucial sinon on fait des dégâts », « on peut faire de sacrés dégâts quand même non ? » en 932

Le pouvoir d'agir tel que pensé par « l'institution »

En 936 « on a des objectifs imposés ! Et on est dans le pouvoir d'agir, là objectifs imposés et qui s'imposent à nos cadres et qui s'imposent à nous c'est le pouvoir d'agir ! »

Question de C le pouvoir d'agir ?

En 940 et 942 « ...Le pouvoir d'agir c'est être créatif c'est mettre en place des actions malgré notre charge de travail, répondre différemment par du collectif aux usagers. On est convaincus de cela mais quand c'est imposé il y a quelque chose qui ne va pas ! », « ouais C'est comme ma notation précédente où ma cadre me disait il faut se mobiliser sur la contractualisation je lui ai dit je refuse que ce soit noté de cette façon-là, je suis déjà mobilisée sur la contractualisation et je peux te donner mes chiffres, tout ça pour moi c'est quelque chose, c'est un outil que j'utilise au quotidien je suis déjà très vigilante là-dessus mais parce que je suis convaincue de l'intérêt de cet outil dans l'accompagnement des bénéficiaires du RSA et c'est dans leur intérêt ! Je ne veux pas, je n'accepte pas que mon institution m'impose cela comme si c'était quelque chose que je ne faisais pas et puis voilà qu'on l'impose en termes de résultats ! J'ai fait modifier cette phrase parce que ça s'était mis quand même ! ». Différence pour cette professionnelle entre outil de travail et finalité du travail !

Car évolution dans l'entretien, en 706 « je trouve cette analyse très intéressante », 708 « j'en attendais pas tant, car très à la fois très pointue et très « objective » et pas de jugement ! » 710 « c'est pas seulement une analyse de la pratique enfin ça va au-delà je ne sais pas comment dire c'est très décortiqué et c'est très objectif aussi voilà c'est pas ... ce n'est pas jugeant, on n'est pas dans l'évaluation de la compétence du formateur ». Or, en plus des difficultés de contexte d'une équipe dysfonctionnante, 7FT1 fait état d'une réserve à parler de situations difficiles avec stagiaires avec collègues Formateurs de Terrain, ou collègues proches car dit –elle en 724 « on est tout le temps à chercher des outils dans le groupe formateur, on est dans le partage des difficultés qu'on peut avoir avec nos stagiaires. Et ...nous FT sur la façon dont on procède, faut vraiment qu'on ait ce regard là je veux dire parce que partager ce que je vivais moi avec S, c'était pas évident ! Parce que je savais que vu de l'extérieur, j'allais tout de suite avoir un jugement. J'allais avoir quelque chose qui allait se boucler, se fermer... voilà ça se ferme voilà c'est fini basta, elle peut pas ...en (726.7FT1) tu vois cette dimension comment moi je procède, **à quelle place on est ensemble parce que c'est à deux hein ?**

C3. Co-explicitation de 4FT2

Analyse de la séance de co-explicitation de 4FT2 est la deuxième dans la série des trois, 2 mois et ½ après la première. Elle réunit 4FT2, 0FT1, 0FT4 et le chercheur, dans une salle réservée par ce dernier. C'est une séance dont la durée est de 2h15.

Éléments de contexte

Le chercheur y a été amené à introduire des éléments de son analyse plus tôt qu'initialement prévu dans le dispositif car une « dispute professionnelle » en début de séance a « chahuté » les positions des uns et des autres. La dispute professionnelle concerne une induction excessive du formateur quant au travail de la stagiaire, en contradiction avec son intention de l'autonomiser et la convocation exagérée d'un registre « émotionnel », qui, ne faciliterait pas la conceptualisation pour la stagiaire pour un des pairs. Le troisième FT va prendre position et affirmer son désaccord quant à cette affirmation. N'est ce pas un effet du dispositif lui-même qui amène les formateurs de terrain à entrer autrement dans les « traces de l'activité » et plus rapidement comme nous avons pu l'exprimer.

I La structure de la séance de co-explicitation

Temps I [1 à 3] : le cadre de communication

Temps II [4 à 42] le point de vue de 4FT2 à la lecture des traces de son activité pédagogique

Temps III [43 à 353] Réactions des pairs : une « dispute professionnelle » entre les FT, introduite par 0FT1

Temps IV [354 à 473] le chercheur, reprend la « main » en proposant des éléments de son analyse à la lecture des traces pour réinstaller une posture compréhensive et non évaluative de l'activité.

Temps V [474 à 1086] échanges entre FT et le chercheur est en retrait plutôt dans une position d'explicitation ou d'invitation à revenir aux « traces »

Temps VI [1087 à 1526] le chercheur expose son analyse, l'échange entre et avec les FT se déploie et la validation par 4FT2 est mêlée à ce temps.

Le premier temps de la séance de co-analyse, permet à la formatrice de présenter la lecture qu'elle a faite des traces de son activité avec une stagiaire de 3^{ème} année de formation à qui elle a demandé d'effectuer un bilan final d'accompagnement d'une jeune : accompagnement qui s'est déroulé pendant un an « **pratiquement en autonomie professionnelle 4FT2 4** ».

Deux éléments à relever rapidement,

- l'activité de « conseil » de cette formatrice terrain se situe dans un cours d'action pour elle. Le fait que ce soit elle qui le rappelle en co explicitation corrobore le point de vue de Kerbrat-Orecchioni sur la question du **contexte des interactions verbales** ou du discours en interaction ; 4FT2 [4] « l'entretien, il se passe en fin de stage de 3^{ème} année, il y a eu des bilans à peu près toutes les 3 semaines... dans ces bilans on échangeait sur la progression du travail éducatif, au-delà du cadre, des choses de l'accompagnement sur des aspects d'éthique, de posture professionnelle, **là c'est l'entretien de bilan** »
- le « pratiquement en autonomie professionnelle » : le **terme pratiquement** va se révéler être chargé de beaucoup de significations en co-analyse et faire l'objet de débats.

Ce qui apparaît assez rapidement pour 4FT2 qui explique à ses pairs les éléments de contexte de l'entretien et qui se met dans une posture réflexive par rapport à son activité, **ce qu'elle a découvert à la lecture des traces**, c'est qu'elle a délégué à la stagiaire un travail qu'elle aurait aimé effectuer elle,

« travail vécu par procuration comme elle le nomme » [4FT2 4] qu'il est difficile pour elle de « **formaliser** » la « **conceptualisation** » qu'elle peut en faire.

L'intrigue

Ce qu'elle en dit dans un premier temps, si la situation en elle – même de la jeune est « prototypique » de l'activité dans son service mais c'est la « commande » qu'elle a effectuée à la stagiaire qui en fait « la spécificité » pour elle. Elle qualifie ainsi cette spécificité :

4FT2 [4] « *j'avais demandé à la stagiaire un travail un peu particulier euh qui était de jouer la proximité avec cette jeune fille, proximité entre copinage et éducatif parce que cela me semblait important dans la problématique de cette jeune, pour l'accompagner vers l'autonomie* »

L'organisation de son activité pédagogique dans l'entretien ne lui apparaît pas d'emblée même si elle peut exprimer sa satisfaction quant aux résultats de celle-ci (et/ou de l'accompagnement de la jeune ?) « 4FT2 [4] « *je trouvais qu'on s'en est pas si mal sorties* » et c'est ce sur quoi elle va d'abord « partager » avec le collectif en invoquant l'indulgence de ses pairs, elle expose la démarche qui a été la sienne (et « s'expose »):

4FT2 [4] « *on se dit n'importe quoi, c'était dur enfin j'espère que vous n'avez pas eu trop de mal mais je crains que si...mais ce n'est pas moi qui ai dit cela, je trouvais qu'on avait fonctionné dans une espèce de triangulation alors moi, j'ai pas les mots pour le dire, il me manque de la théorie, je ne sais pas, voilà* ».

Le but de l'accompagnement éducatif de la stagiaire vis-à-vis de la jeune est qualifié :

- FT2 [4] « *il s'agit d'accompagner, de faire passer la jeune d'une prise en charge sociale et éducative importante à une solitude, une autonomie complète* ».

Le but de l'accompagnement pédagogique du FT vis-à-vis de la stagiaire est aussi qualifié, mais pas explicité quant aux motifs qui le sous-tendent :

- FT2 [26] « *mon souci c'était de baliser cet accompagnement parce que le support de proximité ça pouvait être un danger, ça pouvait très vite déraiper et que ça a bien fonctionné dans cette, voilà, ...j'ai l'impression qu'il y a eu passage de relais où je ne sais pas comment l'appeler* ».

Progressivement 4FT2 indique les choix qu'elle a effectués et va nommer les « choses » de la situation de la jeune. L'important, pour elle, dans cette situation, ce n'était pas les aspects administratifs (financiers et matériels) car ça, elle (la stagiaire) sait se débrouiller « *même mieux que moi* » dit-elle ; elle a convoqué la stagiaire sur la dimension relationnelle de l'accompagnement avec une orientation forte donnée d'être dans une grande proximité compte tenu de l'évaluation qu'elle a faite de la situation de la jeune.

La première séance de co analyse avait amené une réflexion à propos de l'accompagnement pédagogique à penser y compris dans les situations prototypiques pour le formateur quand la stagiaire est en début de formation. « L'induction » possible du FT par rapport à la stagiaire avait été évoquée en fin de séance par rapport à des actes professionnels posés par ce même FT en présence de la stagiaire vis-à-vis de l'usager comme un élément à prendre en compte pouvant induire la représentation de la stagiaire et la parasiter ensuite dans sa propre action mais n'avait pas fait l'objet de discussions. Dans cette séance, 2 mois 1/2 après, ce point va être plus développé et faire l'objet de débats.

Ici, 4FT2 indique sa position d'emblée

4FT2 [30] « *dans la façon dont s'est passée cette prise en charge, y avait un entretien de passage de relais où je lui transmets ce qu'est la situation et comment elle se l'approprie... et ce qu'elle en retient c'est ce qui me semblait important...et là elle a retenu ce qu'il me semblait le plus important c'est-à-dire la fragilité de la jeune et ...l'absolue nécessité de prendre en compte tout ça dans l'accompagnement » ...elle s'était très bien débrouillée avec le cadre mais *mon souci... l'essentiel pour moi c'était qu'elle prenne en compte la fragilité de cette gamine et que c'était ça qu'on devait porter* ».*

Ce que décrit 4FT2 quant à sa manière de « passer le relais » fait penser aux consignes de la méthode « d'instructions au sosie » d'Oddone⁹ quant à la précision des informations transmises : ainsi la qualification « spontanée » de la formatrice à savoir les notions de « délégation de travail » et de

⁹ Clot Yves, 1995, Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie, Editions La découverte.

« travail vécu par procuration » [4FT2 4]. Un des pairs, OFT4, va qualifier à sa manière cette phase de transmission :

OFT4 [520] « Tu lui as fait rappel à sa mémoire... c'est elle qui dit, qui te renverse en fait, **qui dit**, voilà tu m'as passé le relais euh j'ai pu m'approprier en fait **elle parle de ton travail...mais ce qui lui a permis, à elle, de s'approprier la situation de cette jeune** ».

Le « on devait porter » indique aussi un *Principe Tenu* pour Vrai de 4FT2 par rapport à l'activité professionnelle : « **quand, dans une situation d'accompagnement professionnel, l'usager est fragile** (grosse dépression, solitude), **on porte** ». Présence aussi de **savoirs pragmatiques déjà formalisés**. Il y a le cadre, donc la prescription (le droit via la mesure, finances, administratif, matériel) et les savoirs y afférents et il y a les aspects plus psychologiques et donc relationnels.

Le « on » peut aussi s'analyser en termes de non désolidarisation d'avec la stagiaire, **ou non effacement par rapport à elle**. La spécificité du **contexte d'apprentissage** et les modalités de l'alternance le « côte à côte » apparaît, ici, dans sa complexité.

La formatrice indique plus précisément ensuite le but formatif qu'elle attribue à l'échange avec la stagiaire et ses savoirs professionnels et d'expérience :

-à la fois, elle indique son **diagnostic de la situation du jeune et fait état de savoirs d'expérience**

4FT2 [30] « c'était important de ne pas lâcher sur ce morceau euh c'était une jeune qui est pas allée à l'école pendant très longtemps parce qu'elle était dans une grosse dépression... ; c'était une jeune qui n'était pas allée à l'école pendant très longtemps...qu'elle a été remobilisée dans le lieu de vie où elle était... et **qu'on savait très bien alors qu'elle allait se retrouver toute seule que ça pouvait se casser la figure** »

-et, elle précise que la « **spécificité** » pour elle de la situation d'accompagnement au **niveau professionnel et donc pédagogique** réside dans le fait que les supports à la proximité « commandée » avec la jeune ne sont pas « habituels ». Elle indique aussi le sens de son questionnement sans le nommer explicitement à savoir comment rester dans une position professionnelle quand **on risque des moyens d'action** peu « classiques » et par rapport **auxquels il n'existe pas de référence professionnelle** »:

4FT2 [34] « comment on peut être dans l'éducatif en utilisant des supports qui ne sont pas du tout habituels et qui, euh, sont pas forcément théoriques, qu'on retrouve pas dans les livres, qu'on apprend pas à l'école mais comment on a pu avancer là-dedans... »

On sort donc d'une situation prototypique de l'activité professionnelle, **ce n'est pas une situation courante du métier**, une variable est introduite qui rend la **situation plus complexe** : les moyens d'action envisagés ne sont pas traditionnels, pas connus, pas théorisés.

L'échange au sein du collectif va s'engager sur plusieurs aspects présents dans l'activité des formateurs terrain.

Quand on « transmet » une situation à une stagiaire, et qui plus est quand on y a été engagé fortement et que l'on aurait souhaité s'y engager, **comment s'effacer suffisamment**, comment ne pas induire ? Comment transmettre l'histoire ? Car c'est important ; et en même temps **comment faciliter l'autonomie** du stagiaire ? En restant vigilant, en **responsabilité par rapport à l'usager** et au service et donc par rapport à la mission que l'on a à assumer.

La mission en question est de faciliter le passage d'une situation de « **prise en charge** » par le service d'aide sociale à l'enfance à la prise d'autonomie pour une jeune fille âgée de 18 ans fragile (sur les plans psychologique, relationnel, économique, professionnel et social) et qui ne dispose pas d'un réseau « familial, personnel » porteur. Il s'agit donc d'une étape, d'un passage « sensible » dans l'autonomisation progressive de cette jeune à la fois par rapport à l'institution et sur le plan personne

Dans le service concerné par l'activité du formateur de terrain, le « **passage de relais** » ou le **passage de témoin dans une situation d'accompagnement d'une jeune en fragilités** entre un formateur et un stagiaire, autrement dit, **confier en responsabilité une situation d'accompagnement d'une jeune en situation de fragilité** est une **situation prototypique** de l'activité du formateur, quand le FT a été, est et/ou sera engagé dans la situation.

C'est une **classe de situation avec des variations** selon :

- le moment du stage dans la formation, (ici fin de formation)
- la nature de l'activité confiée (ici le passage à une plus grande autonomie et la fin d'une mesure assumée par le service) ou la gravité de la situation et le degré d'engagement du FT dans la situation,
- le moment de la passation /situation, soit en référence à la durée de l'accompagnement précédent,
- le degré d'autonomie personnelle/professionnelle du stagiaire, qui nécessite une évaluation par le formateur

Ici, la **situation de métier est complexe** en raison de l'enjeu de l'accompagnement confié au regard de la situation de la jeune (fragilités multiples) vu l'évolution du contexte législatif et réglementaire qui entraîne un empan temporel moins grand a priori, par exemple et des moyens ou supports « éducatifs » envisagés, (à savoir un engagement relationnel « fort ») et qui sont à la limite entre le « travail éducatif » de type professionnel et un registre d'activités familiales, voire familiales.

En fonction du diagnostic de situation posé, le curseur peut donc se déplacer sur une échelle qui va de **liberté ou autonomie à induction ou emprise/stagiaire**.

Ce qui fait aussi objet de discussions, dans cette séance de co analyse, c'est le caractère spécifique de la « commande » passée par le formateur à la stagiaire : les tensions, les contradictions qui vont s'exprimer pendant la dispute professionnelle vont tourner autour de plusieurs paradoxes identifiés :

- de demander à la stagiaire d'acquérir son autonomie professionnelle en « *induisant* » en guidant donc son action sur un mode prescriptif, où /et comment peut-elle être créative ? Si le FT lui rappelle en permanence le cadre de l'intervention par exemple.

-demander à la stagiaire d'être dans une relation de « copinage », de « maternage » avec une jeune fille dans le but de l'autonomiser ? Comment comprendre l'insistance sur le registre émotionnel de la gestion de la relation professionnelle à l'usager ? à la stagiaire ?

Ce qui apparaît à l'analyse de l'ensemble de la séance ASS2-ex, c'est que progressivement les FT vont quitter une posture évaluative y compris la formatrice terrain, 4FT2, concernée par sa propre activité ; les jugements évaluatifs en question peuvent être positifs ou négatifs : ils concernent de façon dominante l'activité du FT.

Positifs :

OFT4 [224, 226, 520,] « moi je pense que tu lui as permis de parler d'elle ce qui n'est pas évident pour une stagiaire », « et dans une formation de travailleur social qu'une formatrice permette ça à une stagiaire ça ouvre des portes, tu as insisté pour qu'elle aille jusqu'au bout », «

OFT1 [179] « après quelque chose qui m'a paru ...un tournant dans l'entretien et je trouvais ça intéressant d'ailleurs de la part du formateur c'est d'introduire une nouvelle donnée de ce qui s'est passé et là **vraiment on est effectivement** dans un entretien pédagogique, là du coup on est .. ; à partir d'une situation réelle euh 4FT2 introduit quelque chose qui n'a pas été posé dans la réalité »

Négatifs :

OFT1[50, 66, 68, 113,239] « effectivement quand tu disais qu'on a l'impression d'être l'empêcheuse de tourner en rond, j'ai senti ça en permanence en confrontation, en contradiction on va dire avec ta volonté d'autonomiser professionnellement la stagiaire », « alors la première chose **qui me choque** », « c'est la confusion des rôles et des places », « mais là, c'était même pas ça on voit 4FT2 camper sur le cadre », « on t'attend tellement sur l'expression de ce que tu ressens, que c'est tellement socio affectif tout ça cette ambiance que euh, bah j'ai pas vu de réels échanges sur la construction des compétences »

4FT2 [280,514] « ben oui... c'est pas, c'est pas clair », « peut-être c'est ça que tu remarques toi dans ce que tu observes c'est que les choses elles sont noyées dans du relationnel et que la transmission des savoirs elle émerge pas, elle est pas visible (silence), je sais pas »

On peut se demander si les FT ne restent pas encore à ce moment-là, centrer sur l'effet miroir de la trace par rapport à leur propre posture de FT ? Sur la focalisation quant à la dimension intersubjective de l'activité d'accompagnement qui n'inclue pas beaucoup la place qu'occupent la stagiaire et la situation de la jeune à propos de laquelle l'entretien de bilan est effectué ?

Néanmoins, à l'occasion de leur débat, des échanges vont porter **sur les sens** (significations) que l'on peut attribuer au terme « **permettre** » à un stagiaire et à la posture pédagogique qu'ils orientent. L'un des FT s'est interrogé sur une formulation utilisée par la stagiaire « *tu m'as permis de...* ».

Selon que permettre signifie « donner l'autorisation » ou « autoriser à » la position de la stagiaire s'en trouve différente et la nature de la relation pédagogique aussi.

Les FT ont interprété en fonction de la représentation qu'ils se faisaient de la situation d'accompagnement pédagogique (leur modèle de la situation) et qu'à ce moment-là de la co-analyse l'ensemble des indicateurs qui peuvent fonder le diagnostic ne sont pas encore tous identifiés. Il peut y avoir donc « focalisation » en fonction de l'importance attribuée aux éléments jusqu'alors repérés. Le climat socio affectif et l'émotionnel qu'induit trop fortement 4FT2 pour 0FT1. Alors que 0TF4 a retenu le travail qu'avait effectué 4FT2 autour des contraintes du contrat, du service [FT3 520]

L'analyse du chercheur va ramener les FT à considérer l'ensemble de l'interaction et la manière qu'a 4FT2 de conduire son activité pédagogique en lien avec la situation de la jeune et faciliter l'entrée dans une posture compréhensive et une co construction de la situation en réintroduisant la stagiaire et le but formatif spécifique et des éléments de contexte liés à la situation de la jeune et au fait que l'entretien pédagogique soit lui-même situé dans un cours d'action pour les deux protagonistes. 4FT2 va elle-même prendre conscience de ce que signifie « l'empêcheuse de tourner en rond », expression « spontanée » du début de la séance de co analyse.

4FT2 [523 puis 535] « *fin moi, là maintenant que j'y pense dans ce que j'avais envie de lui transmettre c'est que je l'avais peut-être un peu mise en situation insécurisante...* », « *Parce que cette stagiaire, elle était particulièrement émotive...et j'avais peur que ça puisse dérapier et donc je me rends compte que j'ai du lui rappeler le cadre pour qu'elle s'y accroche régulièrement* »

La situation de l'activité de formateur de terrain va se conceptualiser en mettant en relation les éléments déjà cités à savoir le fait que la situation de terrain est considérée comme **complexe** par la formatrice terrain en tant que situation de métier avec un autre, cette situation est potentiellement « porteuse de développement » (Mayen, 1999) pour cette stagiaire car les modalités relationnelles « induites » par la FT et les contenus et supports à cette relation (courses, rapport au corps via régime alimentaire...) sont :

- d'une part, peu habituels dans l'activité dans ce service et,
- d'autre part, ils comportent une « prise de risque », en général par rapport **au genre professionnel** pourrait-on dire en référence à Yves Clot, d'une part, et d'autre part, en particulier, en raison de l'évaluation qu'a faite la formatrice de terrain de la propension de la stagiaire à avoir des difficultés à gérer les limites entre le personnel et le professionnel dans les relations professionnelles.

Elles en avaient fait, toutes deux, un objectif spécifique de travail pédagogique. 4FT2 explicite les motifs de son choix et le « contrat » pédagogique qu'elle avait passé avec cette stagiaire :

4FT2 [479, 482] « *ça faisait partie, en dernière partie de stage, ça faisait partie d'un des objectifs clés, les limites professionnelles* », « *parce que c'était pas des failles mais des choses avec lesquelles je l'avais vu un peu en difficultés* ».

La question devient donc comment accompagner une stagiaire y compris en fin de formation quand « prise de risque » sur ce registre de la gestion de la relation à l'usager ?

La formulation employée par 4FT2 rend sans doute compte de la difficulté à expliciter certains savoirs d'expérience, savoirs incorporés. N'est-il pas, de plus, difficile de conceptualiser cette notion de proximité relationnelle.

A travers cette question « comment peut-on être dans l'éducatif » soit sur un registre professionnel en utilisant des moyens et/ou en posant des actes physiques ou langagiers du « registre de l'éducatif personnel/familial » comme acheter des livres à la FNAC ? :

N'est-ce pas celle des **limites**, de la frontière, de la **distance**, autant de mots utilisés usuellement dans les pratiques professionnelles des ASS entre d'une part rôle professionnel et rôle personnel ?

D'autre part par rapport à cette notion de distance, de la juste mesure, donc du curseur à fixer entre grande **proximité et distance dans la gestion de la relation interpersonnelle**, ce, en fonction de l'évaluation du diagnostic posé de la situation de l'utilisateur. Mais comment ? Car il n'y a pas de référence « toute prête ».

Plus généralement, les situations professionnelles de travail social sont des situations dynamiques complexes (Rogalski, 2003), mais avec une caractéristique supplémentaire d'importance à savoir être situées dans le cadre d'activité de service pour et avec autrui. Au fond la question est : Comment peut-on conceptualiser ces situations ?

La visée du dispositif on l'a vu, porte sur ce que peuvent apprendre les professionnels entre eux et avec le chercheur et sur ce que le chercheur peut apprendre de la co - élaboration d'une pratique proposée à l'analyse d'un collectif.

L'expérience est écart : entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait, entre ce que l'on souhaite faire et ce que l'on arrive à faire. C'est cet écart qu'a exprimé d'entrée de jeu FT2. Ce qui a du mal, au début, à s'expliquer pour elle va progressivement se charger de significations. L'engagement du collectif avec le chercheur dans l'analyse des traces de l'activité va favoriser le dépassement de la description de la situation en termes de vrai ou faux ou bien fait ou mal fait et la construction de sens qu'elle a revêtu pour l'acteur concerné et pour le collectif.

Il y a une évolution nette dans la manière de considérer la situation

Comment accompagner une stagiaire en fin de formation sur un registre du travail relationnel avec l'utilisateur où les savoirs d'expérience, l'expérience du formateur terrain et celle de la stagiaire elle-même, peuvent être mobilisés. Sachant que ces savoirs « incorporés » sont ceux qui sont les plus difficiles à identifier, nommer et expliciter d'une part ! Et que ces notions de proximité et distance sont elles-mêmes, intrinsèquement, difficilement explicites d'autre part ?

Au-delà des prescriptions liées à la mesure administrative qu'est le CESAJ (Contrat Educatif et de Soutien à l'Autonomie des Jeunes) qui fixent la **durée** de l'accompagnement, certains aspects matériels et financiers (aide financière du service pour le paiement des études de la jeune par exemple) ;

Les buts de l'accompagnement éducatif et social de la jeune dans sa prise d'autonomie progressive /service sont :

- De l'aider à construire et mener son projet de formation gage d'une insertion professionnelle à venir, porteuse de sens pour elle ; **plusieurs sous buts sont présents** soutenir son projet auprès des différentes institutions (service employeur pour validation et financement, démarches auprès d'institutions scolaires et d'organismes sociaux, recherche active de stages nécessaires à la validation de sa formation, achats de livres), créer les conditions matérielles du soutien à la motivation et de l'autonomisation (via logement, les finances, l'inscription sociale dans des réseaux), soutien personnel via relation pour dépasser les obstacles éventuels rencontrés (structuration d'une relation avec accompagnement intensif au départ et renforcements positifs puis graduellement accompagnement plus léger, travail sur image de soi)

- Faciliter la transition entre un accompagnement intensif du service à une situation de « solitude » assumée : plusieurs sous buts faciliter la création de liens avec des éléments de ses réseaux, travail sur image de soi, se désengager progressivement sur le plan relationnel (espacement des rencontres, initiative de la jeune recherchée)

Les principes tenus pour vrai

4FT2 [26] « le support de la **proximité** (dans la relation à l'usager) ça peut très vite **déraper** »

0FT1 [545] « faut faire gaffe de jouer avec ça quoi »

0FT1 [474] « un truc qui est très fort aussi qu'il y **avait des limites** à nos interventions »

0FT1 « pour développer l'autonomie il faut **prendre soin de** » voire parfois « se situer dans un registre de l'**intimité** »

Les règles d'action

Quand prise de risque relationnel, « **baliser** » l'accompagnement via le **cadre, l'équipe** et **analyser** les résonnances personnelles éventuelles

Il faut rappeler le **cadre professionnel**. Quand le cadre n'est pas stable, tu as des gardes fous

Quand fragilité d'un usager **ne pas lâcher** : on doit **porter, faire avec, passer du temps** avec.

Les concepts organisateurs de la situation du métier relative à l'accompagnement dans la prise d'autonomie d'une jeune.

Soutien dans l'accompagnement et écoute, étayage, défense (projet) et écoute du désir, portage, (balises, gardes fous), notion de limites, proximité relationnelle et dans les actes, le prendre soin de l'autre, protection et sécurité.

III Le rapport de S à la situation : le développement de S

0FT1 va reprendre la formulation spontanée de 4FT2 « *l'empêcheuse de tourner en rond* » soit le rappel permanent au « cadre ». L'insistance par la formatrice terrain sur un élément de la situation/ l'usager à savoir, ici, **le cadre** du dispositif qui devient un élément de la situation pédagogique d'entretien formatif a pris des significations différentes pour les FT c'est ce qui se déploie au début de la « dispute professionnelle » :

0FT1 [54, 60, 101, 113, 131] « je sens dans la progression de l'entretien et effectivement avec ta référence au cadre permanente que du coup il n'y a pas de place à la créativité », « il y ait des conceptions presque contradictoires parce que tu restais sur le dispositif », « tu te maltraites avec le cadre », « du dispositif, j'ai senti ça moi cette tension entre la stagiaire et la formatrice », « on voit 4FT2 camper sur le cadre », « pourquoi cette insistance ? »

Ce à quoi 4FT2 en [148] va réfuter les arguments en indiquant qu'il n'y avait pas eu opposition comme supposé par 0FT1 au départ :

4FT2 [148] « parce qu'il n'y a pas eu d'opposition (rires) c'est juste que là ».

0FT1, jusqu'alors, a mis en relation cette focalisation sur le cadre avec ce qu'il a interprété comme une projection de la formatrice du fait de l'instabilité réelle de cette nouvelle mesure, pensant qu'elle veut orienter le projet de la stagiaire à l'égard de la jeune. Ce qui heurte son approche de l'accompagnement pédagogique très éthique en termes d'autonomie, de guidage et de pédagogie de la « voie ».

Ce point va évoluer considérablement pendant la séance de co analyse. 4FT2 va passer de la notion d'activité « intuitive » « inconsciente » dans cette situation à celle d'une activité organisée autour du prendre soin de la stagiaire ; car il y avait « risque de dérapage », « danger » donc pour la stagiaire (et l'usager) et « peur » de la formatrice **4FT2 [535]**. En fait ce qui se déploie au moment de l'analyse

collective c'est **qu'il y avait des tensions** dans la réalité de l'accompagnement de la jeune. Au niveau des **prescriptions**, liées au **cadre lui-même**.

Le chercheur a fait en sorte que le collectif revienne très précisément aux traces pour que l'élaboration porte sur l'ensemble de l'interaction :

C [416, 419, 421, 445] « *quand l'étudiante elle dit ...on est sur le même registre là encore ... est-ce que c'est pas déstabilisant que d'avoir un cadre qui n'est pas stabilisé quand on est face à une jeune en fragilité parce que c'est ça que tu as introduit entre temps », « effectivement l'étudiante dit non j'ai pas senti ...ça me fait revenir là-dessus c'est que au début quand même... », « **on** avait un projet pour elle (la jeune) qui était celui du cadre et on peut comprendre ce moment-là comme un moment de prise de conscience pour l'étudiante, je l'ai compris par rapport à ta posture de formateur, d'alerter l'étudiant surles différents cas de figure, soit les différentes situations professionnelles » « je pense que ça a été introduit avant ». (Par la formatrice de terrain)*

L'autre pair va intervenir dans le débat pour apporter sa propre manière d'envisager la place que peut avoir cet élément pour la formation de la stagiaire.

OFT4 [520, 524], « moi, j'ai pas lu pareil, ... ton souci du cadre légal de l'institution et se répète souvent c'est vrai...tu l'a amenée à réexpliquer le cheminement dans le travail et elle a pu situer les contraintes de l'ASE, du contrat (donc du cadre), mais moi j'ai trouvé important que le formateur resitue le cadre légal pour la démarche de l'étudiante ... ; Surtout avec le CESAJ dont on ne connaît pas vraiment les finalités », « pour trouver ses limites, car **c'était difficile** » (pour elle, la stagiaire).

Le dialogue à trois formateurs s'engage alors, ils terminent les phrases les uns des autres [entre **520 et 560**] et 4FT2 va pouvoir préciser la signification qu'elle attribue à ce qu'elle a qualifié elle-même comme « *posture professionnelle logique* » du début de séance.

Elle avait bien précisé d'emblée qu'il y avait des « **pressions** » du service pour que les jeunes accompagnés, en général, ne s'engagent pas dans des formations longues [**4FT2 34**] « *nous on avait des pressions pour qu'elle fasse de l'alternance parce qu'on nous disait... le conseil général pourra pas payer* » mais elle n'avait pas indiqué en quoi ces pressions pouvaient être délicates à gérer et ce, d'autant plus dans **cette** situation-là.

4FT2 [631, 634, 636] « *de savoir si cette jeune elle allait pouvoir aller au bout, d'aller dans cette école qui était hyper chère* » « *plutôt que d'aller en alternance comme on nous le demandait, et l'alternance c'était **hyper destructeur pour elle** parce qu'elle allait se retrouver dans le travail et qu'elle ne se sentait pas prête psychologiquement à y faire face* », « *donc l'enjeu il était fort* ».

Il va y avoir alors une prolongation de cet échange sur les tensions vécues parfois dans la réalité entre désir et projet d'un jeune et conditions de réalisation via les cadres et dispositifs.

La question de la temporalité va aussi apparaître comme un élément, **une variable qui influe sur la situation** et son évolution. Le chercheur va questionner en [**1378**] sur la dimension plus politique et sa prise en compte par la stagiaire : 4FT2 va pouvoir expliciter les différentes démarches effectuées par la stagiaire pour connaître et comprendre ce dispositif, faire état des questionnements qui ont jalonné leur travail. Les dimensions politique et technique apparaissent et font l'objet d'un dialogue entre FT et cela permet à 4FT2 de préciser les difficultés vécues au sein de son service par rapport aux effets de cette nouvelle mesure : elle trouve un écho chez OFT1 qui fait part de ce qu'il a aussi connu dans son propre exercice professionnel.

4FT2[1415, 1417, 1420, 1434, 1442] « *nous les enfants confiés avec le **contrat** jeune majeur c'était tous les ans* », « *alors que là, d'emblée pour cette jeune c'était d'abord six mois* », « **donc six mois, le couteau sous la gorge** parce que... elle n'avait plus d'argent », « *et comment on l'a fait évoluer ce CESAJ parce que au départ il était éminemment matériel* », « *pour travailler... toute la question de la solitude, comment on vit au quotidien...* » et **OFT1 [1428, 1431, 1437]** « *avec une **temporalité qui est imposée et qui n'est pas celle du jeune avec...*** », « *Plein de pressions* », « *ou, il n'y avait plus d'aide financière* ».

La notion de « sécurité du cadre » introduite par le chercheur, va s'élaborer à la fois au niveau de la nécessaire réflexion quant à **l'écart entre prescriptions formelles et situation des jeunes** mais aussi au niveau de ce que le cadre d'intervention peut représenter comme garde –fou par rapport à un engagement fort sur le plan relationnel avec la jeune ici concernée.

4FT2 [733,735] « mais j'ai besoin que ça soit balisé autour », « et c'est ça, **je pense** que c'est ça que j'ai tenu à rappeler tout le temps », « c'est qu'on allait d'une manière instinctive mais c'était il y avait des garde fous »

Le rappel du cadre d'intervention et la place de l'équipe sont considérés comme des gardes fous importants quand il y a prise de risque. La notion de tiers n'est pas nommée comme telle à l'exception du chercheur qui l'introduit en **C[1336]** mais la notion de triangulation va revenir et se chargée progressivement d'une signification nouvelle :

4FT2 [719, 731] « la grande partie de mon autre mission c'est la protection où on est sans cesse de faire appel au cadre », « et du coup ça se déplace sur les autres missions, mais en même temps-là, je pense en vous entendant puis après avoir relu tout ça que comme c'était mouvant et quand c'est mouvant, **j'ai besoin que ça soit balisé** autour ».

C'est donc un principe tenu pour vrai qui s'exprime de la part de 4FT2 quant à son activité professionnelle de terrain et qui se retrouve dans son activité pédagogique ainsi que les règles d'action qui en découlent.

4FT2 [733, 735] « et c'est ça, **je pense**, que c'est ça que j'ai tenu à rappeler tout le temps ((e cadre) », « c'est qu'on allait d'une manière instinctive mais **c'était il y avait des garde –fous** quoi, il me faut ces garde fous pour avancer et ça apparaît là et **je l'ai transmis aussi** dans »

Le rappel au cadre va être ensuite relié à deux autres éléments présents dans cette situation à savoir la situation particulière de la jeune (cela vient déjà d'être un peu évoqué), la notion de ses fragilités et surtout l'attention portée par la formatrice à la stagiaire. **OFT1** va l'amener :

OFT1 [738] « c'est marrant ce que tu dis parce que **tu as eu besoin** effectivement de mettre donc des **garde fous à l'intervention** (petit silence) parce que tu risquais une méthode d'intervention quasiment hors cadre qui est de jouer cette relation de proximité et c'est vrai que c'est intéressant ».

Le hors cadre, les frontières entre le professionnel et le personnel (la proximité dans la relation à l'utilisateur, le « maternage » commandé ou les risques d'une relation « mère – fille ») vont faire l'objet de débats et d'élaboration partagée au sein du collectif

IV Le rapport à la stagiaire

La formatrice terrain a exprimé très tôt sa crainte vécue dans le stage avec cette stagiaire de n'avoir pas eu de rôle formatif tant cette dernière était autonome. La stagiaire en question avait fait fonction d'éducatrice avant d'entrer en formation initiale, forme d'accès à la qualification qu'elle avait choisie par préférence à une démarche VAE. Elles ont sensiblement le même âge.

Ses inquiétudes sur ce registre vont entraîner des propos de soutien de la part des pairs.

Ce que la séance de co-analyse va permettre de mettre en évidence c'est que, d'une part, 4FT2 a fait un diagnostic de situation complet qui intègre la variable « professionnalité de la stagiaire » avant de lui confier la situation et surtout le mode d'accompagnement.

4FT2 [30, 535,] « pour tout ce qui est le cadre le **CESAJ**, je savais qu'elle se débrouillait et qu'elle gérait ça » « parce que cette stagiaire avait tout, tout ce qu'elle pouvait apporter toutes ses compétences » et en même temps elle a aussi identifié ce qu'elle a nommé des « failles ». Cela va se préciser

La proximité dans la relation à l'utilisateur, c'est intéressant :

pour 4FT2 [550, 552, 555, 557] « et pour cette jeune là mais avec cette stagiaire-là », « mais par contre, c'était limite... », « c'était risqué pour la stagiaire parce que à un moment donné bon là je le resitue mais je crois qu'elle lui a filé son numéro

de téléphone personnel », « ça je lui ai dit faut mieux que tu évites .. ; donc mon souci tout au long de cette prise en charge c'était de lui rappeler ...le cadre professionnel ».

Puis elle va indiquer les indicateurs de son évaluation et sa manière d'aborder l'accompagnement sur ce registre.

4FT2 [756, 758] « et puis elle étudiante ma stagiaire et l'autre en face était étudiante le jeune fille enfin y avait des similitudes de situations qui faisaient qu'il fallait que ce soit balisé autour »

puis alors que le chercheur **C[832,834,1218]** a cherché à introduire cette question d'une manière plus générale en questionnant sur comment un FT confie ce genre de travail à une stagiaire et à partir de quand et comment il interpelle le stagiaire sur ce registre de l'intersubjectivité:

4FT2 [840, 843, 850] « et euh la stagiaire **je pensais qu'elle était en capacités**, avec une autre stagiaire fille peut-être que je ne l'aurais pas fait », « c'est parce que **je pensais que (la stagiaire) avait cette sensibilité là pour comprendre le travail que j'imaginai avec la jeune** »

Quant au registre « émotionnel » du « **ressenti** ». Ce qui était « *choquant* » pour **0FT1** au début de la séance de co-explicitation en termes de discours omni présent sur les émotions « t'as pas senti » « *tu la convoques sur ses émotions* » **0FT1 [167]** va aussi s'explicitier :

4FT2 [1221, 1223, 1227, 1237] « c'est ce que l'autre me donne à voir que je peux ressentir donc si j'ai l'impression que c'est quelque chose avec lequel il va travailler, je vais m'autoriser à le faire, si je sens que c'est verrouillé et fermé je ne vais pas le faire », « bon, là ça arrive en fin, mais elle, très vite elle a pu dire qu'est- ce qui la touchait, donc à partir de là où elle me livre c'est qu'elle a envie que j'aille la chercher là-dessus et si elle a pas envie elle me le dit », « mais je ne vais chercher les gens sur ce terrain-là à chaque fois, c'est qu'ils m'en donnent l'autorisation »

Elle va ensuite qualifier ce sur quoi porte l'accompagnement pédagogique et notamment quand il est question de projections éventuelles du rôle personnel de mère de famille » dans l'intervention éducative

4FT2 [1373] « parce que les résonances personnelles, on a passé beaucoup de temps à en parler, comment elle pouvait être, sur quoi elle pouvait être remuée et qu'est-ce que, ce à quoi cela la renvoyait »

0FT1 [1043, 1045, 1049] « et après effectivement ça taraude le formateur terrain de savoir à quelle place s'est sentie la stagiaire, mais après, je comprends pourquoi cette question », « puisqu'effectivement d'emblée la commande c'est tu es dans une relation de proximité qui n'est pas forcément la plus facile à tenir », « et du coup je voulais savoir comment tu t'es sentie là-dedans »

Le fait de rappeler les limites entre le personnel et le professionnel pour **4FT2** est donc essentiel pour que la stagiaire sache préciser aussi à la jeune les limites de son intervention ce qui nécessite beaucoup d'écoute de la part du formateur.

Ce qui se travaille comme « objet ou contenu pédagogique » est étroitement mis en relation avec « la manière de conduire » ce travail du côté formateur.

La perspective « Vygostkienne » du rôle primordial des interactions sociales s'illustre ici. Le langage a une fonction de communication et une fonction de pensée et ce qui s'est joué dans cette séance met bien en évidence aussi la dialectique des rapports entre la fonction inter psychique entre les professionnels et la fonction intrapsychique pour le professionnel concerné, ici **4FT2**.

Le dispositif de co analyse a « fonctionné » comme un outil en tant que médiation inter psychique. **4FT2** peut proposer alors sa conceptualisation de cet ensemble, elle formalise là très précisément un certain nombre de principes tenus pour vrais et de règles d'action :

4FT2 [1267, 1271] « oui, parce que ce que j'avais envie de dire, **je pense** que c'est aussi possible à un temps, à un moment donné d'un parcours d'accompagnement d'un stagiaire, **quand** il y a une relation de confiance et **qu'on sait qu'on peut se faire confiance** dans les choses que l'on peut se dire et **qu'on ne sera pas jugé** et que cet entretien-là, on ne l'a pas en début de stage parce qu'en début de stage on apprend à **se connaître**, on s'**apprivoise** enfin il y a tout ce **registre de reconnaissance**

de l'un par l'autre... et puis là il y a beaucoup de confiance, 'fin moi je lui faisais confiance comme elle me faisait confiance je pense », « et on a pu s'autoriser à, et puis à se protéger, à prendre soin l'une de l'autre ».

C'est ce qu'elle avait nommé en début de séance comme très difficile à faire pour elle. Le **permettre, l'autoriser** se chargent ici de significations et de sens en référence à une démarche éthique de la formatrice de terrain. On n'est pas dans « donner la permission » donc « assujettir ou rendre l'autre acteur/objet» ici, la stagiaire, mais dans autoriser, être autorisé par et s'autoriser à, qui fait davantage référence à « rendre l'autre acteur/acteur et sujet ».

V Le rapport à la situation de la jeune

Pour 4FT2 il y avait nécessité que la stagiaire ait l'histoire et donc transmission de l'évaluation faite antérieurement : pour elle « **absolue nécessité** » que la stagiaire ait le diagnostic de la situation déjà effectué puis que c'est une situation qu'elle prend en cours.

Le fait de focaliser d'emblée sur les fragilités de la jeune dans l'entretien de transmission va faire l'objet de débats : selon l'importance accordé à cet élément de la situation de la jeune, le diagnostic peut légèrement varier. Nous retrouvons les diagnostics « différentiels » de la recherche effectuée dans le cadre d'un DEA¹⁰ et les approches analytique ou systémique qui les guident, d'une part et aussi le fait que ce diagnostic soit orienté en fonction du but poursuivi.

Pour 0FT1 qui a une approche plutôt systémique [865, 867, 869, 875, 877] « *c'est marrant ce que tu disais sur la fragilité, que ... la stagiaire, elle, avait bien capté que dans la phase de relais ben oui il faut comprendre que cette jeune fille est fragile psychologiquement* », « *et moi quand tu dis cela moi je l'ai lu autrement moi j'ai lu que dans l'approche psychosociale forcément on est confronté à la fragilité de l'usager , point* », « *et une dimension n'exclue pas l'autre et que voilà tu vois j'aurais pas...* », « *pour moi ça fait partie de l'intervention, voilà c'est tout* », « *mais je ne l'aurais pas mis en exergue de cette façon-là comme l'a mis 4FT2* ».

Pour 4FT2 [868, 880], qui acquiesce pour partie seulement à la proposition de 0FT1 car la fragilité de la jeune, « *oui, mais celle-ci est particulière* », « *elle est moteur, elle était moteur, quoi, c'était la problématique principale* ».

L'organisation de l'activité pédagogique de 4FT2 dans cet entretien de bilan d'un l'accompagnement réalisé par la stagiaire pendant un an est **très orientée par les buts** qu'elle poursuit, à la fois par rapport à ce qui « lui tenait à cœur » pour le projet de la jeune et aussi par rapport à la stagiaire et par **le contexte**. Ce que révèle très précisément et très fortement l'analyse collective c'est que **certains éléments** de cette « situation de métier », **de la structure conceptuelle de cette situation** ont été travaillés auparavant : les enjeux politiques et pragmatiques de l'évolution du dispositif, « le cadre de la mesure », les connaissances théoriques nécessaires pour le diagnostic en termes de ressources pour le projet, la dimension de l'installation matérielle de la jeune dans son logement. La question de la proximité dans la relation à l'usager va faire l'objet de discussions entre les FT quant à sa fonction, sa nature, son statut dans le travail. C'est **une question de métier**.

SYNTHESE

La conceptualisation de la situation d'accompagnement pédagogique quand situation complexe et porteuse de développement pour un stagiaire sur un registre des compétences relationnelles peut se formaliser comme :

¹⁰ Ollivier Elisabeth, 2003, Analyse de l'activité d'évaluation de jurys préparatoires à une épreuve certificative du DE ASS, DEA « formation des adultes : champ de recherches » CNAM Paris, Université Louvain La Neuve et université Paris XIII.

Les buts : Développer la compétence relationnelle de la stagiaire en fin de formation

Sans la mettre en danger et mettre en danger l'utilisateur

Le formateur terrain effectue **un diagnostic** qui prend en compte un certain nombre de variables, sensiblement les mêmes que celles précédemment indiquées pour la situation analyse ASS1-ex à savoir :

- **variables liées à la situation** : prototypique en quoi, pour qui → nécessite de se représenter très précisément à partir de quels indicateurs et quel diagnostic fait lui-même de la situation, le stagiaire. Plusieurs situations sont possibles : le formateur connaît un peu la situation car il l'a suivie avant ou à l'opposé il ne la connaît pas du tout.
- **variables liées au contexte –environnement de la situation : le cadre...**
- **variables liées à l'évolution de la situation du fait de l'action engagée par le stagiaire** : en effet situation dynamique et les actions du stagiaire produisent sur la situation, sur l'utilisateur et sur l'interaction Stagiaire—utilisateur
- **-variables liées au stagiaire** : moment de la formation, moment dans le stage début ou non, étape dans sa construction identitaire professionnelle, connaissances, savoirs et auto-évaluation que peut faire le stagiaire concernant ses besoins de formation...
- **variables liées au contrat pédagogique et à la relation pédagogique engagée avec le stagiaire**. Confiance installée, connaissance en réciprocité

Les Principes tenus pour vrai

- **4FT2 [840, 1267]** « il faut évaluer si le stagiaire est capable de s'engager dans ce travail » donc se connaître, s'approprier »
- **4FT2 [1221, 1225, 1267]** « pour aller sur un registre d'analyse « émotionnel » , il faut des conditions : se connaître en réciprocité, se reconnaître, avoir confiance et se faire confiance, dialoguer » il faut donc du temps, une relation établie, **0FT1[1265]** de l'écoute
- **0FT4 [226]** « dans une formation de travailleur social, qu'une formatrice permette ça à une stagiaire, ça ouvre des portes »

Les Règles d'action

- Quand on transmet une situation à une stagiaire où l'utilisateur est en difficulté on transmet les éléments de l'histoire,
- Quand on fait prendre des risques à un stagiaire, on « balise », on reste présent, on valorise le travail effectué, on rappelle le cadre, on permet l'expression des doutes, on protège, on fait attention à lui, ne pas juger, laisser dire et l'expression des doutes/limites professionnelles par exemple, on fait exprimer les ressentis,
- on travaille sur les résonances et sur ce qui « touche ».

Les Concepts organisateurs de l'activité d'accompagnement pédagogique

L'Autorisation, la Protection et le prendre soin, la réciprocité, la reconnaissance

Écoute, confiance, balises, conseils, soutien, prendre soin, présence.

C4. Co-explicitation de 2FT3

Analyse de l'entretien de co-explicitation de 2FT3, 5 mois après l'entretien de tutorat. La durée de l'entretien de co-explicitation est **de 2h03**. Cet entretien se déroule dans le bureau de travail de 2FT3, qui a fait en sorte de n'être pas sollicitée par téléphone.

Éléments de contexte

La formatrice, 2FT3 exerce en service de psychiatrie adulte depuis le début de son activité professionnelle c'est son premier et seul poste. La stagiaire concernée dans l'entretien de tutorat enregistré est la 4^{ème} stagiaire de 2^{ème} année, sur les 10 accueillies au total soit une par an. Les 6 autres sont des stagiaires de 3^{ème} année. Cet entretien de co-explicitation entre le chercheur et le formateur de terrain, ici une formatrice, se déroule 5 mois après l'enregistrement de l'entretien par la formatrice et la stagiaire, la 10^{ème} que 2FT3 accueille. 16 semaines de stage se sont passées environ.

Lors de l'engagement dans la recherche, 2FT3 et stagiaire avaient proposé d'enregistrer plusieurs entretiens et 2FT3 de choisir parmi eux. Cela n'a pas été possible car un problème de transfert de fichiers entre deux supports numériques a été fatal à un enregistrement. Celui, enregistré et retranscrit a semblé intéressant à 2FT3, elle le dit en co-explicitation en raison de sa particularité. C'est un entretien qui se situe après les vacances d'hiver pendant lesquelles la 2FT3 a « laissé » la stagiaire dans le service alors qu'elle-même était en congés.

L'entretien de co-explicitation permet de comprendre que c'est une modalité habituelle de la pratique « formative » de cette 2FT3 et les conditions de sa mise en œuvre. Au demeurant, l'entretien de tutorat est consacré à un retour sur chaque situation dans lesquelles la stagiaire a été impliquée, concernée. Les entretiens sont réguliers entre elles deux, celui- se présente un peu différemment des autres dans le sens où S va choisir de présenter les situations d'usagers, une à une, à 2FT3 afin de faire un point complet. C'est le premier point sur lequel elles se sont mises d'accord en début d'entretien.

Elles travaillent côte à côte depuis le début du stage, et ici dans la co-explicitation on va comprendre ce que cette notion a pu recouvrir pour elles deux. En fait, comme sur beaucoup de terrains de stage ASS, la stagiaire partage quotidiennement avec la 2FT3 son bureau en tant que pièce mais aussi meuble ! Elles ont partagé beaucoup de temps ensemble, en dehors des temps formels de rencontre pour des points sur les situations, des temps de rédaction au bureau assises l'une auprès de l'autre, par exemple. Les modalités de l'immersion proposées par 2FT3 sont et elle les explicite un peu dans cet entretien quand il est question des situations d'aide financière dans son activité, question du chercheur.

Particularité de cette co-explicitation, ce 2FT3 ne peut pas écrire sur le papier, en 15. 32FT33 « pour moi l'écrit c'est un peu, c'est quelque chose de sacré », elle a lu très attentivement les verbatim et n'a pu se résoudre à surligner donc en fait il est nécessaire de venir aux traces concrètes, soit les feuilles de l'entretien retranscrit. 2FT3 a écrit sur des feuilles à part ses annotations et commentaires à la lecture seule, des traces. Le premier temps de la co-explicitation va donc permettre l'expression sur ce que cette lecture a provoqué pour 2FT3 comme surprises, étonnements, et son analyse sur plusieurs aspects. Puis l'analyse proposée par le chercheur va amener discussion et explicitation sur certains aspects.

Les autres interlocuteurs ou les « actants » nommés par 2FT3 : ses formatrices de stage ASS pendant sa formation initiale, sa prof de piano, l'ASS de secteur qui a « critiqué « le travail de la stagiaire, l'équipe, les stagiaires qu'elle a reçues, un juge rencontré par rapport à une situation.

Les éléments de contexte interlocutif

L'entretien de tutorat retenu témoigne déjà d'une manière générale du fait que le stage de cette stagiaire se déroule globalement « positivement » du point de vue du 2FT3. Ce qui va se révéler confirmé très rapidement en co-explicitation. à la fois sur le plan du contenu des apprentissages et sur le plan relationnel entre les deux acteurs.

- 1) Le fait que 2FT3 ait été absente pendant une semaine. C'est un élément qui a une influence sur le déroulement de l'entretien lui-même, dans sa structure même et le choix des deux acteurs de faire un point bilan d'un ensemble et sans doute dans la manière qu'a 2FT3 de conduire son activité de tutorat.
- 2) Les relations partenariales externes à l'Hôpital : l'influence qu'a eue l'intervention d'une collègue ASS à la fois pour la stagiaire et la formatrice qui éprouvent le besoin de revenir sur ce qui s'est passé. La stagiaire dans l'entretien de tutorat mais la formatrice aussi dans l'entretien de co-explicitation. Les atteintes identitaires ont été fortes.
- 3) L'importance du travail en équipe et l'hôpital. **En 713, 715** « Il faut faire sa place », « c'est à dire qu'on n'est pas nombreuses, moi le service à l'intra je suis toute seule, il y a deux équipes de 13 infirmiers et aide soignants enfin en A et B il y a 4 médecins ils ont une position euh les équipes sont garantes du soin les infirmiers sont hyper nombreux, tu pourrais facilement te faire bouffer et ne rien faire quoi ! Donc il faut faire sa place ! Une fois qu'elle est faite et que tu es bien identifiée, tu peux être sûre qu'ils te sollicitent », « mais être respecté c'est aussi respecter les autres ». C'est un élément qui se retrouve dans sa manière de penser la transmission et la formation. Elle engage littéralement la stagiaire dans cette dimension de la pratique et ce, très tôt, seule.

I La structure de l'entretien et « l'intrigue »

La structure de l'entretien

Temps I de 1 à 8 : rappel du cadre c'est à dire de la co-explicitation. Première réaction de 2FT3 /découverte à la lecture de l'écart entre ce qu'elle pensait avoir fait pendant l'entretien (bien articuler, par ex) et ce qu'elle a lu, « il y a des bouts de phrase ! C'est pas du tout ce qu'on pensait faire ».

Temps II de 9 à 390 : l'analyse faite par 2FT3 à la lecture des traces. Initiative 2FT3 avec demandes de précision de C. si de besoin pour explicitation et recherche de compréhension. 11 et 13 2FT3, 1^{er} élément d'analyse, **l'impact des traces** « je suis directive et peut-être ... ne pas l'avoir laissée venir d'elle-même » puis en 31 « je ne lui laisse pas la liberté peut-être de développer, c'est moi qui développe et elle n'a plus qu'à dire oui » puis la proximité entre elles deux en 35, puis le principe organisateur de la pratique « le sens de ce que tu fais, si ça du sens tu peux continuer ! » en 36 discussion avec C jusqu'en 80 puis de nouveau je suis directive et en même temps on est complice 81 ... puis de nouveau, **le principe organisateur de l'activité** formative apparaît et est discuté entre C et 2FT3 jusqu'en 130.

De 131 à 164 : c'est la situation vécue par S « du jeune homme en pleurs et qui l'a déstabilisée ». 22FT33 revient là-dessus comme un élément significatif pour elle de l'entretien. Moment de déstabilisation personnelle de S sur le plan subjectif et intersubjectif dans la relation à l'usager mais aussi en lien avec une déstabilisation identitaire en tant que stagiaire ASS du fait de l'intervention critique d'une collègue ASS extérieure.

Ensuite **de 165 à 234** : ce qui a été facile/difficile : trouver la distance par rapport à la stagiaire dans le rapport intersubjectif/ et expression d'une difficulté plus générale, personnelle en tant que 2FT3 de dire à une stagiaire que ça ne va pas !

Puis en 244 jusqu'en 328 : prolongation de C par rapport à l'échange sur les modalités d'immersion dans les situations, qu'en est-il de l'aide financière ?

Puis de **329 à 390** le travail sur les émotions du stagiaire et la posture du 2FT3.

Temps III de 391 à 759 : présentation de l'analyse de C. avec ses outils et discussion avec 2FT3.

L'analyse structurale en termes d'épisodes est relativement facile à présenter sur les 11 épisodes car 7 sont consacrés à une situation et les 4 autres soit à un approfondissement pour l'une d'entre elles à l'initiative de la stagiaire ou du 2FT3. La notion de proximité est reprise en 398 avec le tutoiement

systématique, les rires déjà nommés par le 2FT3, le fait que 2FT33 interpelle très directement le S (exemples donnés) et le fait que S interpelle directement le 2FT3, point relevé par le 2FT3 dans sa propre analyse et donc introduction de la notion de proximité dans l'échange.

De 391 à 431 : ce temps va permettre de revenir et d'aller plus loin sur l'épisode demande de postcure pour une personne et le fait que la stagiaire puisse interpeller directement le 2FT3 sur la compréhension de la situation qui lui avait échappé à elle. Cette capacité d'interpellation à son égard se retrouve régulièrement pour 2FT3, elle met ça en relation avec un autre principe l'accueil du stagiaire en 423 et 425 et là encore en lien avec expérience de vie et de stagiaire elle-même, puis une question posée par C sur la place des savoirs et des connaissances entre 432 et 449 puis c'est la dimension relationnelle dans l'entretien de tutorat et l'invitation de C à regarder de plus près comment S se situe dans l'interaction à savoir qu'elle est en mesure de solliciter 2FT3 y compris quand celle-ci vient de clôturer un épisode et notamment solliciter la formatrice sur un aspect de gestion de la relation à la personne qu'elle a besoin d'approfondir. Les principes d'action de 2FT3 reviennent et elle ne saisit pas de l'invite de C. de généraliser à plusieurs stagiaires et revient à elle en 479 « je ne suis pas avec eux quand ils sont avec les usagers mais ils me voient faire quand je suis avec les usagers et **moi je fais** comme ça » puis de nouveau C. revient au positionnement de S dans l'interaction en 482 et revient aux traces et 2FT33 reprend, alors, elle-même les traces et des propos qu'elle a tenu en 485, elle va affirmer de nouveau un principe d'action pour elle en 501 « ne fais pas à autrui... » et C va faire des propositions de régularités dans les procédés langagiers de 2FT3 qui visent à soutenir la stagiaire.

C. Nomme le prêt de parole d'abord en 504 qui amène 2FT33 à discuter **on est d'accord mais** « je ne peux pas me mettre à la place de l'autre : il y a un malentendu entre C et 2FT3 à ce moment-là de la co-explicitation 2FT3 est au niveau se mettre à la place de l'autre (empathie) alors que C. est au niveau « cognitif » prêt de conscience aurait peut-être été plus juste pour qualifier ce qui se passe. Car quand C revient en disant « non mais tu lui proposes des choses qui vont l'aider à réfléchir » elle acquiesce en 519 puis après va revenir à elle, son expérience de stagiaire !

En 540 c'est C. qui introduit un des procédés dont elle voulait mieux comprendre auprès de 2FT33 le but, à savoir **les retour-arrière ou flash-back** par rapport à la stagiaire. 2FT3 va apporter les éléments de contexte : le juge dont il est question a valorisé auprès de 2FT3 le travail de la stagiaire « votre stagiaire elle est comme ça ! » en 551 puis et avait dit « c'est une bonne professionnelle elle sait se défendre », « or un juge quand même avec tout ce que ça peut représenter et il l'a complimentée devant moi car je n'avais pas assisté à l'audience sciemment je trouvais que c'était formateur » et quand C. explicite à 2FT3 son hypothèse à savoir qu'elle cherchait à travers ce procédé le renforcement de la stagiaire dans son apprentissage, en termes d'étayage en formation. 2FT3 **562** « ben oui voilà c'est ça » et elle va enchaîner ensuite en 563 et 565 « oui parce que là c'était quelqu'un d'extérieur au service qui l'a vue juste 20 minutes, il ne l'a pas connue 6 mois comme le médecin ...qui m'ont fait des retours sur elle, mais là c'était quand même là en plus un ...[une figure propose C] une figure au niveau de la société le juge ! », la question de la relation de confiance et ses indicateurs entre 628 et 637.

La place des savoirs et des connaissances en 648 les modes d'hospitalisation, les pathologies « oscillation entre on en a pas besoin, pour faire une aide financière par exemple dit 2FT33 en **655** « je leur donne un bouquin sur l'introduction à la psychopathologie et donc ils lisent ou ils vont se renseigner, par contre ça va me servir par rapport à la conduite à tenir avec la personne mais finalement ce que je te disais tout à l'heure moi ça fait 14 ans que je suis là j'ai l'impression que je suis passée au-dessus si tu veux de la pathologie et ça ne me dérange plus » à la question de C oui mais les stagiaires parce que c'était ma question **659** « ah peut-être mais on en parle, on en parle » puis 2FT33 apporte une précision par rapport à la confrontation des stagiaires à ces pathologies en 665 « aussi quand j'accueille des

stagiaires j'essaie de ne pas les mettre en danger avec des pathologies trop lourdes », « ben quelqu'un qui pourrait délirer pourrait être agressif ou violent pendant l'entretien euh... ils sont en apprentissage ! » **669** « et donc le but c'est qu'ils apprennent et pas qu'ils se sentent mis en danger. Déjà ils se sentent déjà assez en danger par rapport à leurs apprentissages et je ne veux pas qu'ils soient danger par rapport à leur personne, à leur intégrité physique par rapport à certains patients. Les patients dangereux la stagiaire ne va pas les rencontrer toute seule ! ». L'importance du travail en équipe et le contexte de l'hôpital. **En 713, 715** « Il faut faire sa place ».

L'intrigue

Ce 2FT3 a un **principe organisateur fort** qui se dégage à l'analyse de la **co-explicitation** [voir dans l'entretien global relatif à l'activité] : « **le sujet capable** » ! **Il est puissant car il oriente l'activité professionnelle de cet ASS/usagers mais aussi l'activité formative /stagiaires**. Dans la manière même de conduire le stage : cette absence d'une semaine véritablement négociée avec le stagiaire pour chaque stage en est une première traduction. Cette manière de s'y prendre avec une stagiaire de deuxième année qui la convoque fortement sur les aspects identitaires, d'une part, on le comprend mieux dans la co-explicitation avec l'épisode consacré par 2FT3 à un incident critique pendant le déroulement du stage et qui a été réactivé en son absence, requiert une attention du 2FT3. D'autre part, la dimension subjective est aussi fortement convoquée et là encore on le comprend en co-explicitation quand 2FT3 peut expliciter grâce à la discussion avec le chercheur comment elle « renforce » dans l'après coup l'assurance et la confiance de la stagiaire en elle-même.

Un deuxième aspect est aussi **puissant par rapport à l'apprentissage en situation** réelle « tu fais avec ce dont tu disposes à un moment donné et si tu peux **donner sens** à ce que tu as à ce moment -là, tu fais » et ensuite tu reviendras dessus pour augmenter ton pouvoir d'agir. Plusieurs points qui peuvent mériter discussion car effectivement on comprend en co-explicitation que 2FT3 met en position de faire face potentiellement à des situations qui se situent « **hors** » **de sa Zone de Proche Développement** (voir Kunegel) ou pour le dire plus justement qui la situe en deçà pour elle-même sur le plan de certaines connaissances et informations mais qui lui permettent de faire « l'expérience » de savoir vivre au sens d'éprouver « **si je ne sais pas, je fais appel** ». Car 2FT3 n'est pas là pour des débriefings « à chaud », ce que dit la stagiaire au tout début de l'entretien d'ailleurs quand 2FT3 la sollicite sur son « vécu » de la semaine mais il y a des « bouées » prévues au cas où (l'équipe, des collègues ASS prévenues et prêtes à renseigner). L'expérience est « balisée au sens de bordée ».

Le rapport à l'expérience où la place de l'expérience est centrale pour ce 2FT3, pour elle-même qu'il s'agisse de son expérience de vie, ses expériences professionnelles de professeur et d'ASS, ses expériences de formation, en tant que stagiaire professeur ou ASS ou expériences de formation continue (formation à la systémie).

Le « **donner sens** » va être discuté par C entre 38, 40, 42, 44 et nécessiter de la réflexion de la part de 2FT33 avec des temps de silence entre les interventions 39, 41, 43 45 et 47. En 45 « oui je vois ce que tu veux dire, alors la réponse est difficile parce que ça a du sens pour l'étudiant enfin ça aurait du sens pour l'étudiant, après ça ne serait peut-être pas dans l'optique alors du métier et également du projet thérapeutique, ...ben ça on en discuterait, c'est dire certes, ça avait du sens pour toi de faire ça, ça veut dire que tu n'es pas d'accord avec ce qui s'est décidé en réunion de synthèse et par rapport à l'éthique ou la profession donc pourquoi ? ». Le sens s'entend donc pour 2FT33 en termes de signification et de direction mais comme elle va utiliser « je questionnerais ça parce que quelquefois, moi la première » un exemple personnel /professionnel d'écart entre son projet et le projet de l'équipe pour un patient en 47, et qu'elle conclue sous la forme d'une prescription « moi je leur dis il faut que ça ait du sens pour toi ! » **en 51**, C. va revenir à la charge par rapport à la stagiaire pour mieux comprendre

ce que ça signifie au regard de la situation dans laquelle elle s'est engagée. Interventions 54 à 79. En fait dans la situation dont il est question, la discussion engagée permet de comprendre que S s'est rendue compte en sortant de la chambre de la patiente qu'elle avait dû aller trop loin dans l'engagement de celle-ci par rapport à la signature d'un dossier au regard du fait qu'elle était sous tutelle. Elle l'a fait au nom d'un principe de métier, on ne dépossède pas les personnes de leur existence, donc de leur dossier mais aussi sans mobiliser en situation le fait que la signature n'avait pas de valeur juridique.

C'est dans l'après –coup qu'elle en a pris conscience d'où malaise pour elle. 2FT3 réitère en co-explicitation ce qu'elle a développé en situation d'entretien à la stagiaire. 2FT3 sait, elle, que le tuteur va contresigner et qu'il n'y a aucune conséquence dommageable dans cette situation, ce que va reconnaître 2FT3 à l'invite de C en affirmant ensuite un principe qu'elle tient pour vrai. **En 73 « moi je dis que on peut toujours...enfin la plupart du temps, on peut récupérer les choses quand quelqu'un fait quelque chose...c'est des choses qu'on peut rattraper ».**

Elle minimise d'une certaine manière ce que cela entraîne subjectivement pour la stagiaire. Quand C revient en 74 sur la dimension subjective « est-ce qu'elle était à l'aise avec ça pour retourner voir la personne ? ». 2FT3 va entreprendre un mouvement entre « elle est retournée voir la personne pour se rassurer elle » en 75 c'est comme ça que je l'ai compris, puis en 77 « pour se rassurer, aller voir la personne et lui expliquer mais aussi pour se dire aussi je vous ai fait faire quelque chose que je n'aurais pas dû mais tout va bien » et en 79 « **c'est comme cela que je le comprends maintenant !** ».

« **Le prendre soin** » de la stagiaire se charge de l'ensemble de ces significations et la focalisation principale du 2FT3 sur les dimensions subjectives et identitaires pour cette stagiaire, à ce moment-là du stage se comprend mieux elle-aussi. Que le stagiaire soit « transformé » en termes de développement à l'issue de cette expérience, comme le dit le 2FT3, se comprend aussi, il s'est sorti de l'expérience au sens « épreuve ou péril » et le temps de debriefing ex-post consacré au fait de conforter, valider et reprendre ce qu'il a pu faire parfois avec beaucoup de questionnements, le soir, procède de cet ensemble.

Quand tu fais prendre des risques à un stagiaire, tu bordes (Cf. ASS2-ex), ici après coup.

II. Analyse /rapport à soi du 2FT3

A la fois sur le registre **rapport de place** dans l'interaction et **positionnement en tant que sujet**.

En début d'entretien, on retrouve cette position de jugement par rapport à la « production » que la trace révèle. (3.2FT3), « ça m'a surprise puisque j'avais fait l'effort de bien parler ...et en fait à la relecture on s'aperçoit que ce n'est pas du tout ça ! »

En 11 et 13 2FT3 « et j'ai eu l'impression à la lecture d'être très directive par rapport à X, de lui dire ben là tu as fait ça ... d'avoir été directive pour lui faire marquer les choses » et « de ne pas l'avoir laissée venir, elle-même », « j'ai repéré ça par rapport, pour toutes les situations ».

Il est vrai que le procédé se répète à chaque situation présentée par la stagiaire. On verra plus avant dans la co-explicitation qu'il y a des différences selon la nature de celles-ci et plus précisément le rapport de la stagiaire à ces situations sur les plans subjectif et identitaire. **81** 2FT3, 2FT3 reprend quasiment dans les mêmes termes **81** 2FT3 mais en introduisant une modalisation « alors moi... ce qui m'a...voilà j'ai été directive, après à la relecture je trouve qu'il y a beaucoup de moments de complicité aussi, enfin on rit beaucoup dans cet entretien comme tout au long du stage d'ailleurs ».

En 83 « et au début je me suis dit bon ! Je lui dis, je lui dis pas « décolles toi un peu...mais c'était important pour elle et puis voilà je me suis adaptée, voilà je m'adapte ». Elle fait référence à une très grande proximité géographique sur le bureau partagé où elles étaient côte à côte et non pas face à face comme habituellement les autres stagiaires. Elle met en œuvre son principe d'action « l'accueil et que les stagiaires se sentent à l'aise... ». Elle reviendra néanmoins sur cet aspect un peu plus loin dans la Co-explicitation de sa propre initiative alors qu'elle analyse les traces. (167 et...) **en 169** 2FT3 « il a

fallu que je m'habitue mais après ça ne m'a pas dérangé et d'ailleurs une fois que le stage a été terminé il n'y avait plus personne, il y a comme un manque. Donc à chaque fois que **j'accueille un stagiaire**, il faut faire un chemin, c'est une **rencontre** »

A la fois **2FT3 se positionne très nettement comme sujet** tout au long de l'entretien, moi je dis, je dis quand je ne suis pas d'accord en même temps la décision d'équipe est actée, je fais pour le patient mais j'ai dit ce que j'en pensais... en 47 et 49. Son positionnement est très référé à son **expérience de vie** ainsi en **107** « moi-même quand j'étais jeune, j'ai pris des décisions dans ma vie aujourd'hui avec ce que je sais je ne prendrais pas les mêmes »

En 185, 187 2FT3 exprime très clairement comment **l'atteinte identitaire vécue par la stagiaire**, atteinte à sa face par une collègue ASS de secteur l'a **atteinte elle-même à la fois comme professionnelle et comme formatrice**. « Ses difficultés (à la **stagiaire**) avec la fameuse collègue du CG qui lui a renvoyé car à travers X je me suis sentie atteinte dans notre position d'ASS à l'hôpital vous faites rien pour les gens enfin voilà et dans ma position de formatrice », « qu'est-ce que vous inculquez à vos stagiaires qu'ils ne savent pas faire les choses ». C'est en relisant les traces de l'entretien en 193 « c'est à distance ! » Toi aussi tu avais été touchée ? « Oui, oui » répond 2FT3 en 197.

On comprend dans l'entretien ce qui organise cela pour ce 2FT3 en 179 « c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas **d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal** et etc » puis en **463** « ...on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ...et la formation d'ASS **enfin le métier voilà plus les formations** et le **fait de travailler en psychiatrie m'a appris** en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas. Et en faisant ça les gens **ils ont une autre image d'eux-mêmes** tu vois (expérience personnelle de piano convoquée à l'appui et référence à un reportage sur le système éducatif pays nordique où on pointe ce que l'élève sait faire). Et donc c'est ce que j'essaye de faire avec mes stagiaires ». Et aussi en 501 « moi quand les gens me font un reproche, que c'est un reproche hyper braque, ça me met mal donc moi **ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse**. Ça aussi c'est un des grands principes que j'essaye d'appliquer »

En 423 et 427, cette capacité d'interpellation à son égard se retrouve régulièrement pour 2FT3, elle met ça en relation avec un autre principe l'accueil du stagiaire en 423 et 425 et là encore en lien avec **expérience de vie** « l'accueil est important » et de **stagiaire elle-même** « arriver dans un lieu de stage et ne pas se sentir accueillie, moi j'en ai souffert, certainement et je ne veux pas faire vivre ça aux gens que j'accueille ».

Ces éléments significatifs de ce 2FT3 par rapport à elle-même se redoublent parfois dans le rapport aux autres.

III Analyse /rapport aux autres du 2FT3 (autres que stagiaire) métier, collègues...

Le « nous » sous forme de « on » du métier est présent en 73 2FT3 ou alors un nous d'équipe « moi je dis que ...la plupart du temps on peut récupérer les choses, quand quelqu'un [la stagiaire ou X] ...c'est des choses qu'on peut rattraper »

En 47 et 49 c'est **le rapport à l'équipe** qui fait l'objet de prise de position, c'est un élément qui revient à plusieurs reprises « **je** pense à un projet pour un patient avec lequel **je** ne suis pas forcément en phase et le médecin chef de service est au courant...par contre c'est quelque chose qui **est acté au niveau de l'équipe** donc **je m'y conforme** tout en disant mes réticences à chaque fois », « donc je mets en œuvre pour que ça se passe bien pour le patient et puis **on fera le bilan** après et **on dira pas je vous l'avais bien dit, non !** ...je pourrais dire au final ben j'avais pas complètement tort ou finalement ben j'ai eu tort et ça se passe bien pour le patient ! ». Il y a à la fois ce positionnement en « **je** » par rapport à sa parole et au contenu au sens qu'elle met à son travail mais en même temps **la référence à l'équipe** qui a pris une option. D'où l'insistance de 2FT3 sur le positionnement, pour elle-même mais aussi quand

elle encourage la stagiaire, tu t'es positionnée ! Ce qui revient à plusieurs reprises dans l'entretien de tutorat.

En 135 2FT3 « elle (la stagiaire) voyait qu'elle était impuissante ...et elle est allée voir les infirmiers et elle ce qui l'embêtait c'était qu'elle arrêtais ...mais en même temps c'est vrai que quelque fois on ne peut pas, il faut passer un relais », et en 139 « je lui **rappelle qu'on est une équipe pluridisciplinaire !** »

En 185, 187 2FT3 exprime très clairement comment **l'atteinte identitaire vécue par la stagiaire**, atteinte à sa face par une collègue ASS de secteur **l'a atteinte elle-même à la fois comme professionnelle et comme formatrice**. « Ses (à la stagiaire) difficultés avec la fameuse collègue du CG qui lui a renvoyé car à travers X je me suis sentie atteinte dans notre position d'ASS à l'hôpital vous faites rien pour les gens enfin voilà et dans ma position de formatrice », « qu'est-ce que vous inculquez à vos stagiaires qu'ils ne savent pas faire les choses ». C'est en relisant les traces de l'entretien en 193 « c'est à distance ! » Toi aussi tu avais été touchée ? « Oui, oui » répond 2FT33 en 197. Les interventions 199 à 235 reviennent longuement sur cet épisode douloureux pour la formatrice « ben c'est vrai que quand y a des collègues qui font des réflexions ça, ça moi j'ai envie de leur dire moi je ne vous dis rien sur votre travail, ne jugez pas, ne soyez pas disqualifiante vis-à-vis de moi » et qui explicite ses modalités concrètes (courrier au bailleur objet de l'interpellation de l'ASS de secteur qui ne les fait plus sur indication de l'employeur ce que 2FT3 ne savait pas) où la question du sens revient car pour elle faire un courrier qui n'a pas de chance de modifier le réel en termes d'attribution d'un logement « je ne suis pas dupe dit 2FT3 en 227, mais ça une autre fonction ça sert à créer une alliance avec le patient, ce qui est très important en psychiatrie, qui n'a peut-être aucun sens pour les collègues du CG ! (201). 2FT3 reconnaît qu'elle ne connaissait pas la règle en vigueur dans l'autre institution et donc elle fait une interprétation (219)

IV. Analyse par rapport au rapport à la stagiaire et au soi de la stagiaire

Rapport des places qui est interrogé par 2FT3 et l'impact des traces se retrouve ici encore. À la fois la lecture provoque pour 2FT3 la découverte d'être directive et en même temps la présence d'une complicité et proximité perceptibles entre elle et la stagiaire (à travers les rires, notamment). On dirait donc qu'elle a trouvé à la fois de la verticalité et de l'horizontalité dans sa manière de s'y prendre.

On trouve dans cette co-explicitation des éléments en tension entre très grande proximité (relationnelle, métier, physique) et la nécessité de trouver une distance (la semaine d'absence comme symbolisant ce décollage) et trouver cette distance (**de 167 à 234**, voir structure) n'est pas si simple que ça pour 2FT3 qui explique qu'elle se trouverait en difficultés si elle avait eu à renvoyer des difficultés majeures « rédhibitoires pour l'exercice du métier » ce qui n'est pas le cas ici et n'a jamais été le cas lors de ces 10 accueils. Et quand elle est sollicitée elle explicite ce qu'elle dit à d'autres moments en 179 « c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas **d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal** et etc » et en fait le lien qu'elle fait alors avec la stagiaire en question c'est l'attitude adoptée par une collègue ASS de secteur qui a chahuté la stagiaire en remettant en question des actes professionnels qu'elle avait pu poser.

Je m'étonne de ma directivité dit 2FT3 et associe en même temps la proximité avec cette stagiaire et le positionnement de celle-ci **en 35** « ben elle me dit oui spontanément et il y a du rire, beaucoup, c'est quelque chose que j'ai noté » puis **en 37** « il y a une complicité donc elle pouvait se permettre de dire les choses aussi ». A ce moment-là, 2FT3 analyse son rapport à sa stagiaire à l'aune de ce qu'elle a connu elle-même en tant que stagiaire ASS ainsi en 37 toujours « moi je me souviens dans ma position de stagiaire, quelque fois quand je n'étais pas très à l'aise voilà, même si je m'entendais bien avec mes formatrices quelque fois je n'osais pas leur dire ben là j'ai pas trop bien compris, tandis qu'elle, voilà,

elle n'avait pas ce filtre elle disait voilà, à ce moment-là j'ai pas été bien. Ou j'ai fait ça, mais j'aurais pas dû, je me suis posée plein de questions ».

En 65 « **ça l'a beaucoup chagrinée** j'ai fait signer à la personne et elle était sous tutelle et elle avait pas le droit » voilà et là, mon rôle de formateur c'est de lui dire mais tu as bien fait de lui faire signer ...tu t'es posée la question a posteriori ...elle n'a pas le droit certes, mais le tuteur contresignera et il n'y aura pas de problèmes ». Voir analyse supra page 4.

En 81 2FT3 reprend quasiment dans les mêmes termes 81 2FT3 mais en introduisant une modalisation « voilà j'ai été directive, après à la relecture je trouve qu'il y a beaucoup de moments de complicité aussi, enfin on rit beaucoup dans cet entretien comme tout au long du stage d'ailleurs ». Le positionnement de la stagiaire en « je », son engagement au sens de S. Billet dans l'apprentissage, est un élément sur lequel 2FT3 peut s'appuyer par comparaison avec 72FT31 qui ne trouve pas le même écho chez sa stagiaire pourtant située au même moment du chemin de formation mais qui ne chemine pas de la même façon.

En 83 « elle était en côte, côte sur le bureau, bon je lui dis, je lui dis pas, je ne lui ai jamais dit décolles –moi » j'avais l'impression que c'était rassurant pour elle et puis voilà je me suis adaptée »

Le rapport au soi de la stagiaire

en 33 « **j'étais** en train de la rassurer enfin de la ré-assurer par rapport à ce qu'elle avait fait ». **Rapport de places** et proposition de 2FT3 à S de se mettre en place d'ASS et moins de stagiaire ASS, pendant une période donnée située environ à la mi-temps du stage.

En 97, 2FT3 explicite à C sa pratique formative qui consiste à laisser seule le stagiaire qu'elle a pendant qu'elle part en vacances d'hiver, ça fait partie du protocole d'accueil « je dis à la stagiaire, moi je serais en vacances, **tu fais ce que tu veux**...soit tu prends des vacances en même temps que moi parce que tu ne te sens pas de rester toute seule et **je trouve que ce serait bien si tu restais toute seule** parce que ça te permettrait de voir les choses d'un autre œil, c'est à dire tu serais en position d'ASS, puisque je ne serais pas là » on peut y voir de la **directivité !**

Puisque d'une certaine manière le « ce serait bien » on peut l'analyser de plusieurs manières : ce serait bien, par rapport à moi, ou ce serait bien par rapport à toi et ici c'est plutôt la deuxième en termes de « **je pense que tu peux**, c'est bien si tu peux » donc à la fois confiance en la stagiaire et son potentiel d'action. La liberté est présente dans le choix possible : ce serait intéressant de voir comment ce 2FT3 pense la progression dans le stage et les modalités d'immersion dans les situations. Notamment avant cette fameuse période test qui « provoque à chaque fois la même chose à savoir le stagiaire est transformé quand elle revient de ses vacances ! [Sauf une stagiaire pour qui ça n'a pas marché ! mais une 3^{ème} année en plus !]

2FT3 est consciente de ce que cela provoque pour les stagiaires avant, en 99 « **je connais** tous les, tout ce qui se passe dans leur tête ah je vais rester seul une semaine ! Beaucoup d'appréhension, d'inquiétudes etc et puis je retrouve mon stagiaire transforme ! ...j'ai pu m'affranchir de toi et après ils sont plus euh...ils font les choses plus en autonomie, plus seuls »

En 103, elle va évoquer une autre stagiaire et conclure « j'ai remarqué ça chez tous les stagiaires que je laisse, il y a une espèce de prise de conscience à ce moment, c'est à dire je suis toute seule, ...il faudra que je prenne des décisions, j'ai personne à qui me confronter donc comment je vais faire soit je vais vers les collègues...ils ont les coordonnées et ils connaissent...voilà ils trouvent des stratégies ...voilà et donc ça, je trouve que ça leur donne de l'assurance ».

L'invariant opératoire ! Pour être capable il faut faire ! Et plus tu fais et plus tu es capable. C'est-à-dire que tu sais que tu peux ! Le sujet capable selon Rabardel c'est celui qui dit « je peux avant je sais ! » or, souvent les stagiaires éprouvent le besoin de savoir avant de faire et dire je peux !

En 105 2FT3 « j'ai trouvé qu'à chaque fois qu'elle se questionnait ... j'essaye de la conforter, de la conforter enfin oui de la conforter dans ce qu'elle fait » et de nouveau elle réitère son principe organisateur en 105 et 107 voir infra. **En 517** « je peux essayer de comprendre ce qu'elle ressent mais je ne peux pas me mettre à sa place parce que je ne suis pas elle »

Le positionnement de la stagiaire /2FT3

En 37 **2FT3** « il y a une complicité donc **elle pouvait se permettre de dire** les choses aussi ... elle n'avait pas ce filtre (2FT3 fait référence à son expérience à elle) **elle disait, j'ai pas été bien..** ; je me suis posée plein de questions...»

C'est C. vient le pointer en indiquant en ayant recours aux traces comment elle a pu l'analyser 454 et **456** « tu vois en 104 tu vois, on voit que la stagiaire elle est toujours aux prises avec cette interrogation [parmi la clôture faite avant par 2FT3] mais pour elle du coup et elle formule oui, après ça veut dire ben oui, mais en même temps y a autre chose ça veut dire que **c'est une contre-proposition qu'elle te fait, tu vois !** » et « elle te demande d'aller plus loin et tu prends quoi elle t'engage sur autre chose, elle ne se satisfait pas complètement de ce que vous avez pu échanger » puis en 458 idem « elle veut approfondir avec toi et toi tu prends, elle t'engage sur autre chose » en effet la stagiaire souhaitait reprendre l'aspect gestion de la relation à la personne (mesure de tutelle) car celle-ci était inquiète (donc au-delà du droit de signer /mesure) et de la mesure de protection et de ce que cela pouvait engager pour elle ».

On voit ainsi très nettement dans le rapport à la collègue ASS, la stagiaire solliciter la formatrice quant aux conséquences qu'elle anticipe à l'idée de revoir cette collègue. Elle fait part de ses doutes, de ses questions et de l'atteinte en termes de face et de territoire d'un côté et au contraire de l'effet « re-narcissisant » qu'a représenté le rendez-vous chez le juge à propos duquel la stagiaire a été félicitée devant la formatrice par le magistrat pour son professionnalisme à l'égard d'une personne âgée.

V. Analyse du rapport du stagiaire aux situations / contenu et relation

C'est un point difficile à analyser ici dans la co-explicitation car la succession des situations ne facilite pas l'analyse ex-post sur les situations en tant que tel : il faut regarder plus avant dans la co-explicitation les moments où il est question notamment de la femme qui était en attente de post cure, ou encore le jeune homme en pleurs et enfin le vieil homme en recherche de maison de retraite et l'épisode chez le juge. 2FT3 a noté les moments qui lui ont paru significatifs à la lecture de l'entretien.

Tout d'abord il va être question du rapport de S à la gestion de la relation à un jeune homme en pleurs dans une situation qui a été critique pour elle de façon plus globale, tout au long du stage sur d'autres aspects, comme la relation avec des partenaires extérieurs dont une ASS

En 131 2FT3 « je sens bien que **ça l'a déstabilisée hein les pleurs**, en plus un jeune homme », en 135 « en 552 (2FT3 revient aux traces) il n'arrêtait pas de pleurer j'avais l'impression de répéter tout le temps la même chose » c'est à dire **qu'elle n'arrivait** pas à stopper les larmes et elle a arrêté l'entretien et elle est allée voir les infirmiers. Et elle, ce qui l'embêtait c'était qu'elle stoppait, qu'elle n'arrivait pas à stopper les pleurs mais en même temps c'est vrai que quelque fois on ne peut pas, il faut passer le relais, on est face à une situation particulière, et elle est allée chercher le relais pour pouvoir continuer à travailler avec le jeune homme ». En 139 « on veut tout bien faire quand on est étudiant ! **Donc on (procédé de généralisation au passage) aurait voulu sécher** les larmes du jeune homme et qu'il reparte avec la banane ! Or en fait ça n'a pas été possible, donc là il y a sans doute un peu de sentiment d'impuissance et de culpabilité, j'ai pas su faire ... et donc je lui rappelle qu'on est une équipe pluridisciplinaire».

Suit une interrogation de C. puisque c'est 2FT3 qui a retenu ce passage, quant au fait que la stagiaire est encore aux prises avec cette situation et qu'elle éprouve le besoin d'en reparler encore. La situation

particulière va se charger de significations. Tout d'abord en 147 une longue explicitation de la part de 2FT3 sur l'antériorité des enchaînements dans l'accompagnement effectué par S dans cette situation qu'elle connaît depuis le mois de décembre.

Vignette clinique intervention 147 de 2FT3

Je l'avais laissée rencontrer seule ce jeune homme hospitalisé en décembre, je ne le connaissais pas. Ce jeune homme qui n'avait pas de toit veut sortir et l'interne ne lui trouve plus de motifs psychiatriques pour le garder, les soins avaient été dispensés, et donc il sort sans solution d'hébergement autre que le 115. Ce jeune homme connaissait une ASS du CG sur le secteur où il habitait. La stagiaire prend contact avec cette ASS et lui annonce la sortie du jeune homme, mois de décembre, fêtes de Noël !

La collègue ASS la renvoie alors sa position de stagiaire comme quoi elle était dans l'incapacité de faire les choses parce que comment ! On ne laissait pas sortir un jeune homme de 23 ans dehors alors qu'il n'avait pas de toit, elle savait pas faire ! Ça l'a beaucoup marquée ça l'a mise mal à l'aise et mal en tant qu'individu. Elle s'est sentie attaquée dans son choix de profession, dans sa position de stagiaire et dans son positionnement par rapport à ce jeune homme et donc elle en a beaucoup parlé à l'interne qui l'a rassurée, à moi.

L'hypothèse que fait 2FT3 c'est que l'entretien vécu où le même jeune homme pleure (il est revenu en hospitalisation entre temps) a réactivé le sentiment d'impuissance vécu et renvoyé **en pleine face** par la collègue extérieure. « Je pense que ça prend une autre dimension que si ça avait été un autre patient » en 155. Elle associe par rapport à une autre situation (vieux monsieur) mais dit-elle –même que ce n'est pas du même ordre. **C en 568** va reprendre avec 2FT3 le but qu'elle poursuit à faire se remémorer cette expérience négative pour S.

En 577, 581, 583, 589, 591 2FT3 « parce que je savais que c'était une situation très importante pour elle parce que c'était une expérience aussi avec les partenaires extérieurs et aussi avec le patient et il y avait quelque chose de douloureux », « qui restait encore parce qu'elle en a parlé tout le stage », « et je te dis comme cet été elle a travaillé au CG en secrétariat voilà je l'ai revue cet été et je lui ai dit alors est-ce que ? Et on en a parlé ...je pense que **dans son identité professionnelle ... ça la meurtrit ...** c'est quelque chose dont elle se souviendra ...tu sais ? Quelque fois on retient ce qui nous a meurtris. Donc, c'est pour cela que je voulais aussi en reparler, dédramatiser les choses », « parce que à chaud on en a parlé mais après c'est bien aussi avec de la distance de reprendre les choses ...mais n'empêche son appréhension c'était de se retrouver face à elle quoi ! », « alors elle a dû la rencontrer mais voilà ça s'est passé comme ça finalement elle n'en a plus parlé parce que ça a été »

Le travail sur les émotions sujet amené par 2FT3 en 329

Où il va être question du « comment tu t'es sentie » donc forme de « ressenti » comme pour 2FT3 en 335 « questionnement en comment tu t'es sentie, à l'aise, pas à l'aise, quelles émotions ? Ressentir de la sympathie, de l'antipathie voilà j'essaye de travailler là-dessus » quel sens ? pour toi dans l'accompagnement des stagiaires ? demande C. En 337 « je trouve que c'est important que dans un entretien **on puisse comprendre ses émotions** et qu'on puisse se sentir bien, c'est à dire bien dans sa profession, bien dans l'identité professionnelle **savoir qui on est, savoir ce qu'on peut encaisser, pas encaisser** il y a des choses qui sont dures à entendre parfois en psychiatrie ». Il y a ici une grande proximité entre 2FT3 et d'autres collègues dont on a pu analyser aussi des entretiens de tutorat comme 7FT1, 4FT2 et même 0FT1 mais peut-être moins engagé sur le registre émotionnel.

En 339, même procédé « comment **on peut** accompagner une personne avec nos émotions **moi ça m'est** arrivée de me recentrer, voilà t'es pas là pour l'aimer pas l'aimer c'est une personne en souffrance t'es ASS comment tu peux l'accompagner... mais ça c'est aussi avec l'aide de l'équipe et puis les stagiaires au début **ils sont hyper stressés donc c'est important de leur demander comment tu t'es senti qu'ils puissent mettre des mots là-dessus** et puis après on va voir comment s'est passé concrètement l'entretien où est ce qu'ils se sont sentis, **et puis on va re-pointer par rapport à ce qu'ils ont dit** avant

qu'est ce qui tu vois ? » Comment on est ASS, moi et puis les stagiaires. 2FT3 travaille avec traces écrites ou pas c'est pas obligatoire.

Situation du vieil homme ...puis chez le juge

En 159 « elle avait eu un petit monsieur qui avait été un peu agressif parce qu'il ne voulait pas à P dans une maison de retraite ...donc elle a négocié et il avait fini par accepter. Enfin là c'était une autre émotion dans l'agressivité mais elle avait réussi à ...faire avec et faire avancer les choses et à garder une alliance thérapeutique qui était forte entre ce vieux monsieur de 90 ans et elle ». En 484, 486, « il savait qu'il pouvait compter sur toi, tu avais pu le rassurer » et 2FT3 « et le juge à la fin de l'audition il est venu me voir et il...m'a félicitée pour la stagiaire c'est à dire voilà elle est compétente, elle pouvait être ASS, le juge me l'a dit. Ça X était ouh »

En 550 C. « c'est l'épisode c'est en 343 quand tu lui dis et tu l'as accompagné aussi chez le juge » et là tu lui demandes de se remémorer cet épisode là en particulier et je me suis demandée quel est son but » à 2FT3. C indique cela parce que l'épisode précédent était sur le plan linguistique conclu sur un accord potentiel.

En 551, 55, 557, 559, 563 2FT3 explicite ce qu'elle cherche à faire en introduisant ce flash –back. 2FT3 va apporter les éléments de contexte : le juge dont il est question a valorisé auprès de 2FT3 le travail de la stagiaire « votre stagiaire elle est comme ça ! » en 551 puis et avait dit « c'est une bonne professionnelle elle sait se défendre », « or un juge quand même avec tout ce que ça peut représenter et il l'a complimentée devant moi car je n'avais pas assisté à l'audience le juge il a bien vu que je n'avais assisté à l'audition sciemment parce que je trouvais que c'était formateur » et quand C. explicite à 2FT3 son hypothèse à savoir qu'elle cherchait à travers ce procédé le renforcement de la stagiaire dans son apprentissage, en termes d'étayage en formation. 2FT3 562 « ben oui voilà c'est ça » et elle va enchaîner ensuite en 563 et 565 « oui parce que là **c'était quelqu'un d'extérieur** au service qui l'a vue juste 20 minutes, il ne l'a pas connue 6 mois comme le médecin ...qui m'ont fait des retours sur elle, mais là c'était quand même là en plus un ...[une figure propose C] une figure au niveau de la société le juge ! ».

VI. Les moments de prise de conscience /rapport aux traces

En 11 et 13 2FT3 « je suis directive et... peut-être de ne pas l'avoir laissée venir d'elle-même » puis en 31 « je ne lui laisse pas la liberté peut-être de développer, c'est moi qui développe et elle n'a plus qu'à dire oui ». En 79 2FT3 « voilà moi c'est comme ça que je le comprends, **maintenant** » elle [la stagiaire] avait besoin de se rassurer »

En 81 2FT3 « à la relecture, je trouve qu'il y a beaucoup de complicité aussi, on rit beaucoup... peut-être pour dédramatiser des situations qui sont parfois dramatiques ...c'est aussi parce qu'on a été très à l'aise toutes les deux, très complices ça se ressent enfin je ne sais pas toi ? Enfin je trouve que ça se ressent dans la retranscription...en même temps on essaye d'être sérieuses ...mais le naturel reprenait le dessus et on oubliait qu'on était enregistrées »

En 105 2FT3 « alors j'ai trouvé qu'à chaque fois qu'elle me disait quelque chose, ou qu'elle se questionnait j'essaye à chaque fois de la conforter dans ce qu'elle a fait » ça c'est un principe que j'ai »

VII. Les moments de prise de conscience dans l'entretien de co-explicitation

En 527 2FT3 « ce qui a c'est que je ne **me rends pas compte** » à l'évocation par C des procédés qu'elle utilise en entretien pour reprendre avec la stagiaire son embarras et lui donner des clefs de compréhension en adoucissant les propos qu'elle tient sur elle-même. Procédés incorporés des traits de ma personnalité dit 2FT3 **en 531 puis en 533** ! « j'aime pas ...qu'on dise les choses mais il y a une façon de les dire avec diplomatie...voilà parce que ça peut blesser les gens, j'aime pas blesser les gens et quand je le fais, je ne suis pas bien donc, les stagiaires sont des petites choses fragiles en devenir. On ne va pas les sabrer comme ça puis c'est vrai qu'il lui manquait des éléments sur la situation...je ne lui

ai pas tout donné donc je me remets en cause aussi je ne lui ai pas tout donné les éléments, il ne faut pas qu'elle s'en fasse non plus ». **En 175, 177** « ça c'est quelque chose qui est difficile pour moi « [nommer les difficultés chez un autre], « voilà de pointer, là ça ne va pas, les écrits ça ne va pas, les entretiens c'est pas... **voilà il faudrait peut-être revoir les choses** ouais ça c'est compliqué ». Donc j'ai eu de la chance jusqu'à présent d'avoir des étudiants pour qui ça se passait bien... »

En 609 2FT3 « c'est ce que j'ai essayé de ... **c'est vrai maintenant que tu le dis** les situations alors cette dame où elle s'est sentie en difficultés, elle n'avait pas perçu que cette dame n'était pas prête pour une postcure, ou le jeune homme avec la collègue, je reprends à mon compte pour quelle se sente pas atteinte enfin tu vois et par contre au tribunal et les situations où ça s'est bien passé je la laisse dérouler elle »

En 611 « voilà oui, oui, non **mais maintenant ce que je me dis** c'est que je l'ai fait sciemment en 613 « ben oui parce que je savais qu'elle s'était trouvée en difficultés dans ces deux situations-là donc c'était pour les pointer et donc »

C essaie de dire non je te propose mais 2FT3 persiste en 615 « je sais qu'elle s'est sentie en difficultés et donc j'essaie de lui pointer ce qui a été fait le sens qu'elle y a mis et en fait voilà cette difficulté elle en a fait une force » **et en 619** « et voilà pour l'épisode du juge, je voulais le reprendre pour qu'elle reprenne aussi parce qu'elle avait été contente de faire ça et elle ne m'avait pas dit et je voulais qu'elle redise ...pourquoi et ce qu'elle avait fait et à ce moment-là je lui laisse la parole ».

Les PTV et principes d'action pendant la Co-explicitation. Principes métier et formation

Dès 23 le PTV organisateur pour ce 2FT3 est affirmé « elle a su prendre des décisions qui étaient les siennes, c'est à dire **enfin le sens qu'elle leur donnait, enfin ça faisait sens au moment où elle les prenait, c'est ça qui m'importait** »

En 37 « quand ils (les stagiaires) ne sont pas surs d'eux, quand ils font quelque chose qui, qui... ils font et je les laisse faire et ils doutent de ce qu'ils ont fait voilà, ils se remettent en question et ils disent ben peut-être que j'aurais pas dû faire ça et moi j'insiste sur le fait quel sens ça avait pour toi de le faire ? **Si ça a du sens pour toi c'est ça va, tu peux continuer** ». Affirmation qui va entraîner une discussion avec C qui confronte 2FT3 /ce principe à ce que peut faire éventuellement un stagiaire qui ne serait pas adéquat en termes de pratique.

En 73 « quand quelqu'un fait quelque chose euh et que voilà sous tutelle, voilà elle fait signer un document et qu'en fait elle peut pas! Bon elle l'a signé mais c'est un être humain euh...malgré tout elle conserve un minimum de libre arbitre après le tuteur contresignera voilà ». **Principe du métier d'ASS**, où malgré les atteintes en termes de capacité juridique quand tu peux, tu reconnais la personne au nom **des valeurs de respect de dignité et de liberté**. **En 105** « **quand on fait ...**, c'est qu'à ce moment donné on était prêt à faire ça, **c'est le sens qu'on lui donnait, à ce moment-là**, deux semaines après on aurait peut-être fait autrement c'est ce que j'essaye de dire à X...avec les éléments qu'elle avait [elle ne les avait pas tous les éléments] elle a pu mener un entretien, faire une démarche qui avait du sens, et qui n'a pas mis en péril le projet thérapeutique de la personne ». **Ce principe organisateur** s'explique un peu plus en 107 « ben c'est aussi **l'expérience de la vie** qui fait que moi-même quand j'étais plus jeune j'ai pris des décisions dans ma vie, aujourd'hui avec ce que je sais, je ne prendrais pas les mêmes... **parce qu'il faut avoir des informations pour pouvoir prendre une décision, pour faire des choix donc on fait avec les informations qu'on a** ».

Pour 2FT3 en fait cette manière de procéder a pour but de faire sortir la stagiaire, mais tout stagiaire en général de « est ce que je fais bien ou est-ce que je fais pas bien et puis aussi qu'est-ce que tu en penses toi, 2FT3 à j'ai fait ça parce que ça et ça et parce que c'était important pour moi de faire ça comme ça » on passe d'une posture d'évaluation à une posture de compréhension de l'activité.

Il semble que la stagiaire en question ait intégré la proposition de 2FT3 cela fait l'objet d'un moment de co-explicitation et 2FT3 et C retrouvent en 566 le moment où la stagiaire dans l'entretien de tutorat fait référence à cela « c'est pas c'est bien ou mal mais est-ce que j'aurais pu faire autrement » donc elle s'est décalée d'une posture de jugement en l'occurrence d'auto-jugement vers une posture de compréhension.

Le principe s'origine aussi de **l'expérience de 2FT3 comme stagiaire elle-même**. Son expérience personnelle avec une formatrice en deuxième année qui l'avait extirpée aussi de : est-ce que c'est bien ou c'est mal. En 115 2FT3 fait référence aussi au « formatage » de l'éducation, à ce moment-là elle dit « parce que j'insiste beaucoup aussi parce que j'avais une de mes formatrices moi –même quand j'étais en deuxième année qui m'avait dit...je suis restée là-dedans enfin parce **qu'on est aussi formaté, éduqué comme ça entre c'est bien, c'est pas bien** ! Et moi j'essaye, je leur dis, il ne faut pas raisonner comme ça même si je ne le fais pas toujours pour moi... c'est pas ça qui est le plus important et donc après, elles arrivent enfin j'espère qu'en fin de 2^{ème} année elles ont bien intégré ça... ».

En 173 et 175 177 et 179 2FT3 explique la dimension **subjective** qui sous-tend aussi ce principe : elle se trouverait en difficultés si elle avait eu à renvoyer des difficultés majeures « rédhibitoires pour l'exercice du métier » ce qui n'est pas le cas ici et n'a jamais été le cas lors de ces 10 accueils. Quand elle est sollicitée elle explicite ce qu'elle dit à d'autres moments en 179 « **c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas** d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal et etc » et en fait le lien qu'elle fait alors avec la stagiaire en question c'est l'attitude adoptée par une collègue ASS de secteur qui a chahuté la jeune stagiaire en remettant en question des actes professionnels qu'elle avait pu poser. On voit l'enjeu subjectif pour elle et dans l'intersubjectivité. En 337 autre PTV « je trouve que c'est important que dans un entretien **on puisse comprendre ses émotions** et qu'on puisse se sentir bien, c'est à dire bien dans sa profession, bien dans l'identité professionnelle **savoir qui on est, savoir ce qu'on peut encaisser, pas encaisser** il y a des choses qui sont dures à entendre parfois en psychiatrie ». Elle va revenir au principe c'est pas, c'est bien, c'est pas bien... encore en **461** à partir de l'évocation de C des moyens de valorisation utilisés et le fait qu'elle puisse aussi se saisir des perches tendues par S en 456 et 458 « ça aussi c'est important j'y pensais hier soir ...en me disant voilà parce que ...**le système français** est construit comme ça c'est à dire et ça j'ai appris en faisant de la systémie, c'est toujours nul, nul enfin c'est toujours pas bien, ce qu'on fait »

Elle a été professeur, le système éducatif elle l'a pratiqué elle dit même que les principes dont elle parle elle a essayé de les appliquer à l'école mais qu'elle n'y était pas bien parvenue. **Elle confirme en 463** « ...on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ...et **la formation d'ASS enfin le métier voilà plus les formations et le fait de travailler en psychiatrie m'a appris** en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas. Et en faisant ça les gens **ils ont une autre image d'eux-mêmes** tu vois (expérience personnelle de piano convoquée à l'appui et référence à un reportage sur le système éducatif pays nordique où on pointe ce que l'élève sait faire). Et donc c'est ce que j'essaye de faire avec mes stagiaires » puis en 469 « c'est important de leur pointer qu'ils ont des compétences et qu'ils savent faire des choses et leur dire » puis à l'invite de C. « en 473 « pour permettre d'avancer pour aller plus loin ! Autrement ils vont stagner si on leur dit ça, tu sais pas faire et on va recommencer jusqu'à ce que tu saches » et en 477 « parce que je pense que ça leur permettra d'être pareil avec les usagers tu vois ! »

Donc ce principe **du sujet capable** dont il faut, quand il est en phase d'apprentissage dans son métier soutenir, renforcer l'image de lui-même, la confiance qu'il peut avoir en lui, donc conforter rassurer, principe qui par transposition pourrait ensuite se retrouver dans la position qu'il pourrait adopter vis-à-vis des personnes qu'il a en face de lui.

En 423 et 427 2FT3 « j'ai un principe aussi, ça vient sans doute aussi de toute mon histoire de vie pour moi l'accueil c'est quelque chose de très important donc quand **j'accueille** un stagiaire je veux qu'il soit bien, qu'il se sente à l'aise et j'essaye de mettre en place des choses pour » puis « moi, je me souviens

avoir vu parce que j'ai fait différents stages parce que j'ai fait différentes formations dans ma carrière et arriver dans un lieu de stage et ne pas me sentir accueillie. Et donc, moi ça m'a marqué », j'en ai souffert certainement et je ne veux pas faire vivre ça aux gens que j'accueille ». En 501 « moi quand les gens me font un reproche, que c'est un reproche hyper braque, ça me met mal donc moi **ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse**. Ça aussi c'est un des grands principes que j'essaye d'appliquer »

En 517 2FT3 « on est d'accord. Mais on ne peut pas se mettre à la place de, parce que chacun a sa propre histoire, euh son propre bagage culturel, intellectuel etc... et donc je ne peux pas me mettre à la place de quelqu'un d'autre ! Je suis moi ! Je peux essayer de comprendre ce qu'elle ressent, mais je ne peux pas me mettre à sa place parce que je ne suis pas elle ! enfin ! » C ; va insister ensuite non mais tu lui proposes des choses qui vont l'aider à réfléchir et là 2FT3 acquiesce et ensuite C. déploie l'analyse qu'elle a fait de l'épisode nommé par elle prêt de parole où effectivement dans l'entretien de tutorat 2FT3 est venue dire à haute voix les hypothèses qu'elle fait sur ce que S a fait comme hypothèses elle-même un peu à la manière du « prêt de conscience » et là de nouveau 2FT3 revient à elle en 521 « ben oui parce que moi j'ai connu ça au début, ce qu'on peut dire, ce qu'on ne peut pas dire, on se censure ! Par moment et puis après on se censure avec l'âge avec l'expérience ! Et C de nouveau ramène 2FT3 à la stagiaire en 524.

VIII. Etayage de C

La place des savoirs et des connaissances introduites par C en 432, 440 et position de 2FT3 en 441 et 447 « mais si en fait mais ce que je n'aime pas faire c'est dire quelque chose de théorique et puis après on ne le vérifie pas sur le terrain parce qu'on ne voit pas la situation. Donc je préfère partir du terrain, donc de l'empirique et puis après... »

C y revient encore plus tard en 648 les modes d'hospitalisation, les pathologies « oscillation entre on en a pas besoin, pour faire une aide financière par exemple dit 2FT3 en **655** par contre ça va me servir par rapport à la conduite à tenir avec la personne mais finalement ce que je te disais tout à l'heure moi ça fait 14 ans que je suis là j'ai l'impression que je suis passée au-dessus si tu veux de la pathologie et ça ne me dérange plus » à la question de C oui mais les stagiaires parce que c'était ma question 659 « ah peut-être mais on en parle, on en parle » en 661 « on n'en a pas parlé là mais on en parle ! On parle des pathologies quand même ! Telle ou telle personne il faut faire attention pour telle raison telle autre il a la même pathologie mais il ne va poser de problème » puis 2FT3 apporte une précision par rapport à la confrontation des stagiaires à ces pathologies en 665 « aussi quand j'accueille des stagiaires j'essaye de ne pas les mettre en danger avec des pathologies trop lourdes », « ben quelqu'un qui pourrait délirer pourrait être agressif ou violent pendant l'entretien euh... ils sont en apprentissage ! » **669** « et donc le but c'est qu'ils apprennent et pas qu'ils se sentent mis en danger. Déjà ils se sentent déjà assez en danger par rapport à leurs apprentissages et je ne veux pas qu'ils soient danger par rapport à leur personne, à leur intégrité physique par rapport à certains patients. Les patients dangereux la stagiaire ne va pas les rencontrer toute seule ! »

Donc en fait 2FT3 ramène à elle et à sa position. **En 492 et 494** « les adoucisseurs « utilisés par 2FT3 et qui permettent de dire des choses mais sans mettre l'autre à mal mais en même temps en nommant voilà et en proposant des clefs de compréhension hein ? » de nouveau 2FT3 ramène à son expérience en 495 « alors ça ce sont mes études d'anglais qui m'ont aidée parce qu'il y a beaucoup de modalités en anglais » C va revenir à la notion de gestion de la relation à la stagiaire en 502 et 2FT3 va valider en 503

En 630, 632, 634, 636 C nomme les procédés de généralisation que 2FT3 utilisent de façon intuitive ; tu mets les mots du métier soutien, relation de confiance et tes indicateurs

IX. Remarques générales

Le financier a été introduit par C en 244 car les situations évoquées par S en contiennent peu. De 244 à 285. En 245 « c'est les premières situations que je vais leur confier enfin premières tâches, c'est une entrée en matière où je vais pouvoir tester plusieurs choses c'est à dire la manière du stagiaire d'entrer en relation avec la personne, de l'accueillir, comment il va mener son entretien... je sais pertinemment que d'avoir un support écrit c'est rassurant enfin je sais, j'imagine que c'est rassurant d'avoir quelque chose à remplir parce que tu sais dans le dossier il y a évidemment toute la partie identité donc ça permet de faire le fameux recueil de données... après évaluer leur capacité à synthétiser pour faire un écrit. Donc quelque chose pas si simple et évident que ça parce que euh il y a plusieurs choses à prendre en compte ...la situation de la personne son budget et ce qu'elle y met, ce que la stagiaire et nous aussi f'in j'essaye d'évaluer à partir de quelque chose de pseudo-facile » « parce que ça ne l'est pas » en 247

En 251 « il y en a dans l'activité je viens d'en faire 3 avant que l'entretien démarre ! »

« Je donne aux stagiaires on en discute mais ce n'est pas systématique, comme les autres situations mais souvent en première entrée en matière pour certains c'est simple pour d'autres c'est grimper l'Himalaya notamment par rapport à l'écrit ». En ce que ça révèle comme obstacles ou difficultés question en 260

En 261 2FT3 « le rapport à leurs propres finances quand ils sont précaires en tant qu'étudiants, prise de conscience de la réalité financière de certaines personnes ou familles, familiarisation en termes de connaissance concrète de ce que c'est qu'un budget (fumeux pour certains) qu'est ce qu'on met dans les dépenses, il n'y a pas que les charges fixes, le tabac et on essaye de travailler là-dessus »

En 263 et 265 « ben de voir que les gens ne peuvent pas faire grand-chose, de la grande précarité aussi la prise de conscience que le budget tabac ici est énorme et prime sur l'alimentaire donc avec ce questionnement y a qu'à fumer moins oui mais c'est une addiction ...ça peut pas s'arrêter comme ça en 271 moi je dis s'il préfère s'acheter des livres des cigarettes, on peut penser qu'il n'a pas besoin de ce livre moi je préfère qu'il s'intéresse à la culture et d'un autre côté je sais qu'il pourra avoir un bon alimentaire »

En 273 « après c'est les paliers dans l'accompagnement si quelqu'un vient 2 4 fois, on va travailler sur le budget, quelque fois peut-être qu'on va regarder de plus près voter budget comment vous faites quoi. En 275 « on va parler de mesure d'accompagnement au budget et on voit si les personnes reviennent ou pas »

2FT3 introduit un thème intéressant entre de 295 à 328 c'est le rapport aux personnes hospitalisées en psychiatrie. Elle parle d'elle et de l'incorporation de certains savoirs d'expérience, difficilement transmissibles aux stagiaires. et en gros ici la porte d'entrée c'est la psychiatrie je ne vois que des gens qui sont en psy mais c'est pas moi qui fait les soins ils ont des troubles ils sont suivis mais on ne fait pas un travail si différent d'accueil de prise en compte de la personne que quelqu'un qui travaille au CG, pour 2FT3 la variable trouble psy (introduite par C n'est plus prégnante comme au début de ma carrière maintenant ce que je peux dire, ce que je ne peux pas dire est ce que ça va la faire flamber ou pas je pense que c'est quelque chose que j'ai intégré et que **je le fais sans m'en rendre compte** et je ne peux pas en donner l'explication à la stagiaire parce que voilà j'ai intégré **en 309** mais ça je pense que ça s'acquiert **par l'expérience** on n'apprend pas ça en formation initiale. On sait qu'on doit prendre en compte la personne, qu'on ne la réduit pas à son symptôme mais la maladie même si on a quelques cours après ça s'acquiert par l'expérience »

Point sur l'accueil des stagiaires à partir de 365 à 383 travail sur les représentations de la psychiatrie, le cadre de communication, une règle pas d'intervention de la stagiaire pendant les entretiens menés par 2FT3.

C5. Co-explicitation de OFT4

Cette troisième et dernière séance de co-analyse s'est déroulée, soit un mois après la seconde. Sa durée est de 2h. Elle réunit OFT4, OFT1 et 4FT2 et le chercheur.

Comme indiqué précédemment, les temps sont moins respectés strictement et les interactions entre les pairs et le chercheur sont présentes dès le temps II : au départ, pour des questions de compréhension car cette séance de co-analyse va avoir un caractère particulier en raison du **contexte professionnel** de la formatrice terrain d'une part et du fait qu'elle ait utilisé pour l'entretien de tutorat un « outil », à savoir les cartes d'analyse des réseaux présents sur le territoire d'intervention.

Éléments de contexte

Or, à la **lecture des traces**, la formatrice s'est aperçue en effet que les échanges entre elle-même et la stagiaire ne pouvaient se comprendre en totalité **sans une visualisation de l'outil**¹¹. Elle va, donc, amener les « cartes réseaux » dont il est question dans l'entretien de tutorat et qui lui servaient pour l'activité professionnelle et pédagogique. Le fait de les proposer au collectif pour faciliter la compréhension puis l'analyse de son activité, a « coloré » le début de la séance de co-explicitation qui a pris aussi un ton différent car le chercheur et les pairs avaient, en effet, un vif intérêt à connaître ces supports. Ce temps de présentation va concerner 40 interventions de 22 à 62 au cours desquelles la formatrice va en expliquer la clef de lecture, la signification et la finalité.

I La structure de l'entretien collectif de co-explicitation

Temps I [1 à 3] : le cadre de communication

Temps II [de 4 à 125] : le point de vue de OFT4, Elle introduit la présentation d'outil utilisé dans cet entretien de tutorat, les cartes réseaux, nécessaire, pour elle, à la compréhension de l'entretien et reprendre à partir de 62 l'analyse qu'elle fait à la lecture de la trace de son activité en indiquant son but pédagogique.

Temps III [de 126 à 852] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.

Temps IV [de 853 à 1096] : l'analyse du chercheur, recherche de validation auprès de OFT4 et interactions entre C et les FT.

Ce qui s'exprime, aussi, c'est ce avec quoi la formatrice était elle-même aux prises dans son activité professionnelle à savoir une solitude ressentie dans certains projets collectifs et une difficulté de travail en équipe OFT4 [18, 20]

OFT4 va ensuite rapidement faire part au collectif de son trouble à la lecture des traces par rapport au fait qu'elle ait monopolisé la parole et n'ait pas été suffisamment attentive à l'évaluation que la stagiaire avait effectuée. **OFT4 [16]** « *Moi j'ai l'impression de ne pas avoir été aussi attentive que ça à l'évaluation qu'elle peut faire, elle, de son travail. Ce qui m'a étonné, c'est que je la re-questionne sur le travail collectif. Moi j'ai eu l'impression que ça la laissait plus du tout parler* » (silence)

Puis elle **commente cette évaluation négative d'elle-même** en indiquant le but qui selon elle, a pris le pas dans cet entretien par rapport à celui qu'elle s'était fixé au départ : « que la stagiaire comprenne le sens de ce qu'elle a fait et puisse situer l'activité qu'elle a vu se déployer et ce **qu'elle a effectuée comme du vrai travail social** et non pas de l'animation ». En fait, OFT4 fait rapidement état de **son questionnement de professionnelle** présent au moment de l'enregistrement de l'entretien et de sa crainte que le stage, en raison de sa spécificité, ne permette pas à cette stagiaire de s'y retrouver

¹¹ Un enregistrement vidéo de l'activité aurait permis d'avoir l'ensemble des dimensions.

professionnellement comme future ASS. Elle prend rapidement conscience de l'impact de ses différents rôles professionnels sur la manière de conduire l'entretien.

D'une part, elle est chargée de cours au centre de formation sur le domaine en jeu dans l'entretien de tutorat et prend conscience qu'elle est parfois en même temps dans une logique de « **transmission** » et fait référence aux séquences où elle intervient au centre de formation : **OFT4 [119, 121, 125]** « *c'était l'impression que j'avais envie de **transmettre**. J'étais...j'étais comme formatrice de stage et puis intervenante ici en ISAP et ISIC¹² (soit le travail collectif) à l'époque », « je voulais savoir si elle avait bien compris et est-ce qu'elle pense que c'est pas du travail social, que c'est que de l'animation d'activité ». D'autre part, elle fera état de l'opportunité qu'elle a eu d'effectuer un DEA de sociologie dont **l'objet de recherche était « ancré » sur le terrain professionnel** et qui portait sur l'analyse en vue de la compréhension des tensions, des relations entre les habitants et les groupes d'habitants sur le territoire concerné : Enfin, l'impact de son contexte de travail est aussi fort présent ce, jusqu'à la fin de la séance de co-explicitation.*

OFT4 [572, 574] « *en fait, euh... j'étais en conflit avec mon chef et mon chef disait « c'est une fête de voisins ordinaire », « non c'est pas ça, on soutient la fête parce que ça a du sens dans une action ».*

La proposition d'analyse du chercheur et l'interrogation sur l'opportunité pédagogique « d'expliquer autant » à la stagiaire des éléments très théoriques en termes de recevabilité par celle-ci en fonction de sa relative « jeunesse dans la formation » **C [1024]** sur les différents niveaux d'analyse amène un des pairs **4FT2** qui a auparavant validé les actions et la démarche pédagogique à formuler une hypothèse de la manière suivante :

4FT2 [1043, 1045] « *mais on a l'impression qu'elle (la formatrice) qu'elle se convainc elle-même », « « quand elle fait le bilan, elle fait aussi le bilan de son activité moi j'avais l'impression au fur et à mesure que je lisais qu'elle se convainquait que... »*

Ce qui va amener **OFT4** à préciser ce qui se joue pour elle, professionnellement, et qui a eu un impact dans son accompagnement pédagogique, à savoir les tensions qu'elle vivait. **OFT4[1046]** « *Il-[le chef] ne soutenait pas du tout. Donc à l'exemple de la fête des voisins. Et moi, je craignais qu'elle pige pas ça et moi je trouvais que c'était important »*

Les autres FT vont entrer dans une **posture compréhensive par rapport à l'activité** de **OFT4** et lui apporter **leur soutien en valorisant sa manière de procéder**. Si **OFT4** est très centrée sur l'activité professionnelle et en particulier sur la dimension collective voir corpus...les pairs vont, eux, focaliser sur l'activité pédagogique.

L'intrigue de l'entretien

L'analyse coproduite dans cette séance va entraîner **une décentration de OFT4 par une dé extirpation de son activité à elle, tant elle est encore dans des enjeux identitaires forts** en termes de conflits dans le travail qui viennent questionner sa manière de travailler (finalités et modalités), le fait de quitter cette activité et la volonté de transmettre le métier en référence à ses valeurs professionnelles.

Dans cette séance de co-explicitation c'est le chercheur qui, d'abord, va tenter à plusieurs reprises de ramener **OFT4** aux traces et à son activité pédagogique mais les pairs vont eux aussi ramener des éléments de compréhension liés aux indices que livre progressivement **OFT4** quant aux questions que se posait la jeune stagiaire.

C [75, 80, 94, 96,164] « *pourquoi, il fallait à ce moment-là, ... pourquoi c'était si important pour toi à ce moment-là de bilan d'être dans cette phase de vérification, de compréhension ? il te semblait qu'elle n'avait pas compris ? », « Et est-ce que tu crois qu'elle a compris ? », « Justement dans ce passage là pour lui faire comprendre comment tu dirais les choses ? »Et comment tu le comprends par rapport à son stage, par rapport à cette étudiante-là comment tu as compris ? »*

4FT2 [193, 205] « *une valeur forte de ce travail-là que tu voulais lui faire passer et sans doute que t'avais la sensation que pour elle ...que ce n'était pas abouti dans sa tête en fait » « on sent que ça te tient à cœur quoi, que c'est quelque chose qui*

¹² Il s'agit de cours et de Travaux Pratiques d'analyse de situations d'intervention professionnelle.

est important pour toi mais je comprends mieux avec ce que tu viens de dire , parce que les questions qu'elle se posait, c'est vrai qu'on les voit pas trop là, c'est toi qui vient de nous les apporter ».

Dans ce bilan de stage, ce sur quoi 04FT veut revenir c'est **la complexité de l'activité** où il n'est pas si facile de comprendre les liens qui existent entre les différentes actions proposées et donc le sens, la finalité du travail professionnel. Ce, **d'autant plus dans un contexte où celui-ci est débattu en interne à l'équipe et pas toujours compris de l'encadrement**. De plus et c'est un point qui est souligné d'emblée par la formatrice c'est une activité où à la fois il y a une marge de manœuvre **0FT4 8** « *comme nous, en prévention, on construit nos actions en fonction des besoins qu'on travaille tous les ans, on a une certaine autonomie...* » Et aussi des contraintes en termes d'attendus 0FT4 [76] « *pourquoi on la travaillait, en quoi tout ça avait un lien avec ce qu'on nous demande de bosser nous sur les liens adultes/jeunes* » et de rendus compte en [0FT4 33] « *faut que le conseil général et la mairie sachent c'qu'ont fait* ».

La question de situations complexes de l'activité exemple la mobilisation des habitants sur un quartier.

Il y a la nécessité « d'observer le milieu » avec deux idées fortes : l'observation doit être « armée » au sens de Bourdieu (cartes réseaux et intégrant la dimension temporelle) d'une part et confrontée entre plusieurs acteurs d'autre part.

0FT4 [54, 56] « *donc c'est (les cartes) daté...on examine quand on a un peu d'ancienneté les lieux de regroupement, ou on peut faire passer aux financeurs qu'on observe les regroupements d'adultes aussi. Pour nous, tous les regroupements sont valables à analyser, y compris les lieux où y'a des adultes et des enfants* », « *donc déjà ça dédramatise la question des regroupements parce qu'on voit les mamans qui se regroupent pour goûter au soleil avec les enfants ...et c'est des espaces où le climat est apaisé. Donc on le met en valeur ces lieux-là* »

0FT4 [135] « *parce que c'est en fait des groupes qui...d'abord c'est des groupes parfois qui découvrent des amitiés, des premières amitiés avec des voisins qu'ils côtoyaient jusqu'à présent mais avec qui ils discutaient jamais. Ou alors c'est des gens qui ont des passifs aussi, des trahisons dans leur entourage et il faut qu'ils retrouvent de la confiance dans les autres. Donc, bon l'histoire du repas c'était aussi créer un climat qui leur permette de faire des erreurs sans que ce soit dramatique...* »

Il y a aussi les moyens de réalisation de ces diagnostics : le « porte à porte » et le partenariat avec d'autres acteurs présents sur le quartier comme les assistantes de service social, la réflexion en équipe et même la recherche.

L'importance du diagnostic est présentée (**si possible partagé avec les habitants**) par la formatrice et les choix d'actions.

0FT4 [632, 634] « *...on n'arrivait pas à comprendre pourquoi y'avait toujours des tensions jusqu'à ce que en travaillant avec des fiches de bord et aussi en travaillant en partenariat avec des AS et en accord avec les habitants. On a compris que c'était des conflits de clan et pas de générations ... donc on disait racistes alors qu'en fait c'était vraiment des clans familiaux qui étaient, qui se défendaient différemment* », « *...pour défendre leur territoire ...donc on est intervenus pour que ces groupes-là se parlent. Et on leur a dit aux habitants qu'on voyait ça plutôt comme des conflits c'est vrai que du coup ils étaient. On avait fait une rencontre là-dessus, Ah oui parce que les regards croisés, moi je crois beaucoup dans les regards croisés habitants/travailleurs sociaux* »

0FT4 [20,140] « *et bien oui... mais il fallait qu'on maintienne le travail de soutien à l'organisation quand même en parallèle et c'est important qu'on travaille toujours à plusieurs niveaux, pour pouvoir remplir (les cartes) et faire une analyse de ça Qu'est-ce qu'on transmet à ce groupe qui a peu l'habitude de prendre en charge des choses, bah qu'il y a des choses possibles à faire, à mener. Et on ne peut pas tout voir...et c'est vrai qu'il y avait eu le problème de la violence faite sur les enfants du quartier. Certains voulaient aborder le sujet ... comme ils ont choisi de ne pas aborder la question, j'ai proposé en fin de réunion qu'on fasse une autre rencontre. ; et on est sorti et en fait on est resté debout dehors une heure et demi et certains ont pleuré mais ça ne pouvait pas se faire dans la réunion.* »

Et enfin au niveau des moyens d'action pour donner ou redonner aux habitants un pouvoir d'agir par rapport à leur environnement et leurs situations (notion de régulation ordinaire) et faire en sorte qu'ils soient reconnus par les acteurs sociaux plus institutionnels et politiques. On retrouve dans cette séance quelques interventions concernant ce principe d'action du métier qui **consiste à développer l'autonomie des « usagers » et « à ne pas faire à leur place », sans tout vouloir prendre en charge.**

De plus, **plusieurs moyens d'action sont anodins** en apparence : pique-niquer, c'est aussi valoriser par la parole le fait que certains enfants aient réussi aux examens par exemple ou encore la discussion en bas de l'immeuble suite à une réunion où un sujet sensible concernant l'agression de jeune sur le quartier n'a pu être abordé dans le temps formel. Elément qui fait écho, qui va **avoir un fort pouvoir d'évocation** et va faire l'objet d'échanges entre les pairs :

OFT4 [142, 146, 152, 165, 177, 182] « *c'est qu'il fallait que ce ne soit pas formel quoi cette discussion-là* », « *à la fin tout le monde se sentait soulagé d'avoir pleuré...enfin c'était aussi une décision* », *je pense qu'elle a dans ce genre de stage avec nous, nous on est habitués à ces supports-là, à ces conditions de travail là et c'est en ça qu'il fallait que je reprécise mais tu sais ça c'est un espace de travail* », **OFT1 [147]** « *oui, mais c'est ça qui est toujours paradoxal* »

L'inquiétude encore présente et le doute de OFT4 vont amener les pairs à la soutenir et à valoriser donc valider sa démarche. La FT va pouvoir ainsi expliciter sa démarche professionnelle et ses principes d'action qui vont être soutenus par les autres formateurs.

OFT4 [152, 154, 167, 175] « *ils (certains habitants) étaient inquiets sur « comment on peut dire aux parents de la victime qu'on est avec eux », « bah déjà aller leur dire qu'ils ont leur place dans l'espace public le jour de votre fête et que vous êtes avec eux. Ça c'est aider les personnes. », « et les personnes sont responsables si elles n'abordent pas ce sujet-là qui est lourd », « comme animateur de réunion je reprécise qu'on peut l'aborder »*

OFT1 [178] « *ils ont manifesté un choix* »

4FT2 [187, 189, 207, 209] « *ce n'est pas ... on ne s'amuse pas quand on passe une heure et demi à discuter en bas de l'immeuble des gens. Que ce n'est pas parce que ce n'est pas dans un cadre formalisé que ce n'est pas du travail* », « *et du coup je me disais aussi c'est une valeur forte...* », « *Mais est-ce que c'est du travail ce qu'on est en train de faire ?* », « *quand on est dans un endroit qui ressemble à un grand repas de famille est ce qu'on travaille ?* »

De plus, il faut savoir parfois ne « rien faire » :

OFT4 [614, 616] « *... à certain moment le groupe était un peu fatigué...de se retrouver pour cet aménagement de square et c'est vrai que c'est dur de discuter en équipe que quelque fois il était nécessaire de laisser le groupe se reposer et l'estimer dormant et puis de nous de prendre le relais sur autre chose pour qu'ensuite il puisse se réactiver* », « *et notre responsabilité de professionnels de les laisser tranquille , faut pas être dans tout... c'est pas parce que ça se voit que c'est actif, on peut être actif aussi dans du travail de fourmi invisible* »

Et il faut pouvoir faire des liens entre des actions qui apparemment n'en n'ont pas : on **retrouve là l'analyse de Savoyant** dans le sens où la situation ici comprend plusieurs tâches. Enfin **il faut défendre ce genre d'actions auprès de la hiérarchie voire les financeurs** tout en respectant les principes déontologiques et éthiques en vigueur, soit la manière de se situer par rapport aux habitants en termes de « **valeurs prônées et agies** » :

OFT4 [31,33, 58] « *il y a la carte du micro secteur c'est en décembre parce que on est priés de justifier notre boulot* », « *faut que la mairie, le conseil général sachent ce que l'on fait* », « *ça sert cette carte-là à valoriser ce qu'on connaît et aussi à dire, à exprimer des choses à nos financeurs* », « *ça sert à analyser les mouvements de groupes ; comme c'est anonyme, on a la conscience tranquille* »

OFT4 [483, 485, 487] « *parce que en allant s'excuser, profil bas en disant voilà on a mal géré le truc et puis ça arrive et ben ...ça a développé une **confiance supplémentaire*** », « *en fait on avait toutes ses discussions...* », « *Comment on s'engage nous auprès des habitants.*

Le chercheur va proposer une généralisation **C [460]** en termes de valeurs professionnelles et cela fait écho auprès des pairs et ils **valident chacun** avec sa sensibilité :

- **OFT1[461, 463]** « *vous voyez ce qu'on engage comme valeur ?* », « *bah oui c'est la **parole d'honneur*** »
- **OFT4 [496]** « *bah c'est vrai qu'on n'a pas été...on est allé jusqu'au bout de, ça permet une **crédibilité aussi auprès des habitants du quartier*** »

Dans cet entretien de bilan de stage, se rejoue et se retravaille la question fondamentale qui s'est posée tout au long du stage et de l'accompagnement de la formatrice de terrain : comment permettre à la stagiaire de « comprendre » le sens du travail social effectué dans ce contexte particulier ? L'inquiétude, présente lors du bilan avec la stagiaire, est qualifiée au départ de « disposition quasi naturelle » par la formatrice elle-même et qui reste encore présente lors de la séance de co-explicitation **va se chargée de significations** pour les acteurs de la séance.

La complexité de l'activité de métier apparaît

- tant au niveau du rapport aux usagers « habitants du quartier », que du rapport à l'institution, à l'équipe de travail, voire aux prescripteurs politiques ;
- que de l'apprentissage par la stagiaire d'une méthodologie d'intervention spécifique du fait de la complexité entre les niveaux d'analyse et d'action ainsi que la « banalité » apparente de certains moyens d'action ;

ainsi que le sens de l'activité du FT lors des épisodes du second moment de l'entretien de tutorat où le FT occupait 96% du temps de parole qui a été qualifié en début de séance de co-ex par un des pairs comme un « cours »

4FT2 [183, 185] « du coup, je comprends mieux pourquoi il y a tout le passage où moi j'ai mis cours sur le réseau », « c'est le message que tu voulais faire passer »

En l'occurrence, si l'évaluation du stage est très positive globalement pour OFT4,

OFT4 [74,103] « Elle a fait un beau travail de mobilisation en travail de rue. On a affiché tout ça, elle s'est bien impliquée », « Elle a bien compris qu'on travaillait avec la contradiction des habitants. Moi j'ai trouvé qu'elle analysait bien tout ce travail-là »

Elle expliciter que la stagiaire a soit observé, soit agi (**en réussissant d'ailleurs**) mais **en ne comprenant pas toujours**. C'est ce que met en évidence, progressivement la séance de co-explicitation. Comment accompagner un stagiaire quand les moyens d'action n'apparaissent pas comme relever d'un « vrai travail » ?

OFT4 161 « elle m'a dit qu'elle avait pas forcément appréhendé ça comme un vrai temps de travail ». **OFT4 [74, 76]** « moi j'avais envie qu'elle **comprene** que on peut travailler, elle est dans le cadre de son stage, elle a préparé le concours de pétanque. Elle a fait un beau travail de mobilisation en travail de rue...mais je voulais **qu'elle comprenne** que c'est du vrai travail », « par exemple la régulation ordinaire je voulais **qu'elle comprenne** bien pourquoi on la travaillait, en quoi tout ça avait un lien avec ce qu'on nous demande de bosser nous sur les liens adultes/jeunes ».

On retrouve dans cette séance de co-explicitation un élément qui avait fait l'objet d'échanges dans la séance précédente à savoir la nécessaire réflexion sur la gestion de la relation aux usagers. Les frontières entre le domaine professionnel et le personnel font l'objet d'une élaboration partagée par les pairs et **la notion de « garde-fous » déjà utilisée revient**.

OFT1 [211, 221, 237, 243] « c'est vrai que moi je l'avais compris comme ça comme étant sa question, son questionnement. Elle (la stagiaire) questionne la dimension affective de l'approche métier », « j'ai trouvé intéressant qu'elle puisse formuler cette question », **C [232]** « la question de la distance et de la proximité ? »

La dimension contexte de l'activité apparaît aussi être un **élément de conceptualisation à introduire de manière spécifique** par rapport à cette question.

C [234] « qui se joue là d'une certaine manière par rapport à la prévention spécialisée », **OFT1 [235, 237]** « oui, voilà », mais c'est encore plus fort en prévention spécialisée a priori et dans tout votre travail de rue »,

OFT4 [239, 241] « oui. Parce qu'on côtoie les gens, on tutoie on se fait tutoyer, on se fait questionner et puis moi je disais à la stagiaire, c'est très bien qu'ils nous questionnent, qu'ils nous mettent en cause », « il faut aller jusque là (silence) Alors c'est vrai que **c'est un peu perturbant pour les stagiaires...** et en fait je me suis aperçue qu'elle ne savait pas, qu'on n'avait pas approfondi là »

Un pair va venir soutenir le FT en indiquant ce qu'il a prélevé comme moyen pédagogique proposé en situation par OFT4 :

OFT1 [243] « *en même temps tu reprends le sens du travail en équipe qui peut être aussi le cadre, le garde-fou contre l'implication affective dans ce travail quoi. C'était pas mal ce que tu proposais comme réflexion en fait. Cette inquiétude qu'elle formule, tu proposes oui, le cadre du travail en équipe sécurisant en fait... silence.* »

L'intensité de l'implication personnelle/professionnelle dans le travail apparaît dans la séance de co-explicitation de même que l'implication forte entre la formatrice et la stagiaire. Ce qui va s'énoncer ensuite c'est, en effet, que la formatrice a elle-même été aux prises avec cette question de ces limites et qu'elle a fait part de son expérience à la stagiaire : elle a été amenée à changer de secteur.

OFT4 [257, 259, 263] « *bah oui, mais ça fait référence à d'autres discussions ou...* », *oui bah c'est qu'en fait en seize ans sur le quartier le fait que j'ai changé de rue ça m'a protégé* », « *mais c'est...je préfère l'admettre comme ça plutôt que de me la cacher euh...* ».

La succession des interventions entre le chercheur et les FT permet d'en rendre compte.

C [246, 271, 273] « *effectivement elle (la stagiaire) se pose la question* », « *j'ai compris qu'elle venait interroger la question de professionnel comment on peut trouver des moyens...* », « *C'est un moment de complicité entre vous parce que toi tu fais valoir que tu as été amenée à changer de rue parce que ça pouvait ne pas être aussi simple que ça quoi* »

OFT1 [274] « *oui* » 4FT2 [275, 277] « *et moi je trouvais intéressant parce que j'avais l'impression qu'elle reprenait la main là...* », « *Du coup elle se remet au centre du questionnement* » et OFT4 « *oui* ».

La fin de la séance va revenir sur ce point après les propositions d'analyse du chercheur qui va nommer le « **moment critique** » de l'entretien de tutorat C [938, 940, 942] va introduire **la notion de mise en scène de soi professionnelle** pour qualifier le procédé de OFT4 qui consiste à **partager et analyser son expérience** et les FT vont valider et prolonger encore la réflexion notamment OFT1 [1052] qui va proposer à ces pairs de considérer **l'engagement physique, du corps** même du professionnel dans l'activité de rue et sa proposition va faire écho :

OFT1 [1052, 1054] « *ouais, je ressens et c'est peut-être bête ce que je vais dire, c'est pas un jugement par rapport au métier qu'on fait nous et dans lequel on ne mobiliserait pas cette dimension-là. Je sens euh...la mobilisation du corps* », « *pas seulement la pensée euh et l'articulation des deux je crois qu'il y a quelque chose de très physique là-dedans, dans ce métier-là* », « *faut être présent, il faut être visible...* », « *on se déplace c'est très physique tout ça ce n'est pas qu'abstrait* »

Ce qui va permettre à OFT4 de préciser cet engagement « concret » « *faut être présent à certains endroits* », « *on est pris au jeu* »

Et de nommer les notions de « **danger** » et de « **protection** » qu'elle a éprouvées, partagées avec les habitants :

1073 « *mais en même temps c'est étonnant parce que par exemple j'avais connu un jeune, mais tout petit, j'étais partie avec lui en camp et il m'avait dit OFT4 faut pas que tu reviennes là, parce que ça peut être dangereux* »,

1075 « *très protecteur, donc je lui ai dit mais non enfin bref. Et donc j'ai eu ce message là et bon dans le jeu de boules c'est autre chose mais bon moi je suis nulle et en fait de très bons me disaient allez OFT4, viens je vais jouer avec toi tu vas voir...* » Ce à quoi 4FT2 va renchérir

4FT2 [1079] « *on... en tous les cas tu t'exposes physiquement* »

Et après validation de lui permettre de **conclure sur une forme de conceptualisation de son activité** (et non plus sur une forme de théorisation) :

- OFT4 [1078] « *et en fait on arrivait à les battre mais c'est vrai que c'est toujours un jeu de présence, d'absence, de protection...euh...aller on va se risquer, c'est vrai que je n'avais pas compris ça* »

Elle va aussi clôturer la séance sur ce qui aura été encore fort présent dans la séance de co-explicitation à savoir un **enjeu identitaire fort** puisqu'elle quitte le secteur d'activité professionnelle peu de temps après la fin du stage de la stagiaire.

- OFT4 [1088] « *et ça va être très dur pour moi de quitter les D. (le quartier) parce que j'y suis attachée. Ça va être une méga fête* »

Les échanges entre les pairs et le chercheur portent sur la manière d'aider la stagiaire à conceptualiser les situations de l'activité en prévention.

Le rapport à la compréhension des situations

La formatrice terrain utilise donc un « instrument » au sens de Pierre Rabardel pour faciliter la mise en liens, l'analyse pour la stagiaire des actions conduites au quotidien : les cartes réseaux et les schémas qu'elle construit avec la stagiaire permettent de représenter physiquement sur la carte du quartier les différents groupes mobilisés, les lieux investis et les nouvelles familles rencontrées. Cette représentation est de nature à développer la dimension cognitive de l'apprentissage du fait des explicitations, des commentaires qui accompagnent les gestes sur les différents graphes qui se superposent. La temporalité est aussi présente du fait que chacun des graphes est daté.

L'explicitation de la pensée est recherchée à de nombreuses reprises, notamment par rapport à cette notion abstraite qu'est la « **régulation ordinaire** ». La formatrice souhaite renforcer l'organisation cognitive de la stagiaire et élargir sa base d'orientation. L'étayage qu'elle va proposer part d'un questionnement « poussé » **OFT4[79]** d'abord auprès de la stagiaire afin de « vérifier » son niveau de compréhension puis ensuite d'un « apport » « *en fait je lui ai expliqué le travail...je pense du coup que j'ai beaucoup, beaucoup apporté...*

- **OFT4 [76, 79]** « *je voulais vérifier, bah la régulation ordinaire, je voulais qu'elle comprenne bien pourquoi on travaillait, de l'organisation du concours de pétanque et du projet de réaménagement du square, en quoi ça avait lien avec ce sur quoi on nous demande de bosser nous sur les liens adultes/jeunes et les tensions* ».

C'est le questionnement du chercheur ramenant à plusieurs reprises aux traces de l'entretien **C [80, 82, 84, 86, 88, 90]** qui va amener la formatrice à expliciter les points acquis par la stagiaire et les éléments qui l'avaient mise en difficultés et donc l'importance pour elle d'expliquer « encore » une fois de plus dans cet entretien de bilan :

OFT4 [89, 93] «*je sais plus... Parce que, en fait, elle avait pas trop compris le travail qu'on a fait sur chaque cage d'escalier avec un groupe d'ASS* », « *donc là elle est venue à une réunion et comme le travail était bien entamé, elle a pas trop repéré l'intérêt de tout ça* ».

Puis en **OFT4 [97, 99, 103]** sa **conception de l'apprentissage** « *Bah, en fait j'ai surtout tenu à ce qu'elle parle elle-même de ce qu'elle a appris professionnellement* », « *d'ailleurs, elle m'a parlé de toute la contradiction des adultes dans cet environnement-là* », « *elle a bien compris qu'on travaillait aussi avec la contradiction des habitants.* »

Des principes tenus pour vrais et des règles d'action s'énoncent dans le collectif :

- **OFT4 [79]** « *on apprend en faisant,*
- **OFT1 [637]** « *Les regards croisés.... C'est pour cela que je disais ce n'est pas seulement une technique professionnelle...ça sert ta technique d'évaluation de stage* »
- **OFT4 [79]** « *quand c'est abstrait, tu fais dire, tu écris, tu visualises* »

Et les règles d'action :

- **OFT4 [79]** déjà cité « *on doit conceptualiser ce travail* »
- **OFT4 [97]** « *j'ai surtout tenu à ce qu'elle parle elle-même de ce qu'elle avait appris professionnellement* » (en référence au PTV supra) faire et conceptualiser en disant et plus globalement à : « **Expliquer plus pour mieux comprendre** » (Ricoeur 1991)

Le rapport à la stagiaire

La séance de co – analyse va permettre de développer l'importance qu'a la position du FT / obstacles que rencontrent les stagiaires : posture là encore très éthique. L'importance de la valorisation des acquis, de la reconnaissance de l'autre pour faciliter l'apprentissage et renforcer le sentiment de

compétence. Les FT utilisent des termes différents pour qualifier cet aspect de l'activité pédagogique mais ils se rejoignent sur le sens et le but que cela a pour l'apprentissage.

- **4FT2 [288]** « enfin oui la complicité ça se sent entre vous deux, j'ai trouvé que t'étais vachement bienveillante et accompagnante, enfin dans cet entretien tu es tout le temps en train de la valoriser, tu lui poses des questions tout le temps pour l'aider à affiner »
- **0FT1 [293, 295, 297, 301, 307, 314]** « des *stroke positifs* », « c'est un terme de management », « ça peut être des compliments », « mais ce n'est pas que des compliments et moi je trouve que votre échange formateur j'ai mis consolidation des acquis, reconnaissance de la stagiaire dans ces acquis », « ouais pour rejoindre ce que tu disais 4FT2 », « et le but c'est de **le reconnaître** (le stagiaire).

0FT4 revient à l'activité professionnelle en associant à cette notion de reconnaissance le fait que les habitants aient élu la stagiaire « super stagiaire » en 323.

La conceptualisation pour 0FT4 de sa propre activité pédagogique se fait alors avec la participation active de 0FT1 et de C qui reviennent aux traces et à l'interaction de tutorat : en effet, il y a plusieurs moments dans l'entretien de tutorat où la stagiaire exprime des difficultés ou plus exactement le fait qu'elle ait été confrontée à des obstacles ou difficultés notamment dans l'animation de certains groupes.

0FT1 [324, 326] « mais moi en tout cas ce passage-là 471/474, pour moi je le relie à ce qui se passe oui jusqu'en 483 enfin 482, où du coup ça permet à la stagiaire aussi de mesurer les impacts de la formation sur le plan personnel et de s'autoriser à en parler avec toi » ? « les résonnances, **tu vois qu'il y a ...** »

0FT4 n'est pas convaincue à ce moment-là puisqu'elle revient à un autre thème. Et c'est le chercheur et les pairs qui reviennent à leur tour **en relisant les fragments du corpus** de l'entretien de tutorat

C [330, 334, 336 340] « c'est intéressant pour reprendre ce que tu disais 0FT1 là dans les échanges que tu notais .. ; effectivement comme vous le disiez tous 0FT4 est très valorisante et elle (la stagiaire) elle introduit son doute à elle », en même temps elle, elle n'est pas convaincue vraiment encore, ce qui veut dire que toi tu viens vérifier », et du coup elle minimise encore par rapport à elle-même », « et toi tu continues, les habitants sont sympas ça suffit pas donc on voit bien dans les interactions, on voit bien le renforcement positif »

0FT1 [331, 337, 339] « elle relativise », « et tu continues ouais tu l'emmènes « « oui c'est ça, ça renforce »

Ce qui va être mis en évidence dans les interventions suivantes c'est que la reconnaissance de l'autre dans ses acquis passe aussi par des procédés qui permettent l'expression des doutes. On retrouve alors des éléments qui avaient fait l'objet d'échanges lors de la première séance de co explicitation (similitude quant au fait que ce soit une stagiaire de 2^{ème} année ?) Le fait d'affirmer soit de prendre position pour confirmer des acquis, d'adoucir quand les propos sont excessivement dévalorisants et le fait de nommer la difficulté pressentie ici « y a des moments où c'était peut-être un peu plus dur ou pas ? » de manière ouverte. L'expression des difficultés est favorisée et ensuite travaillée dans l'échange puisque les différents éléments présents dans chacune des situations sont analysés. Ce qui développe la réflexion ex post de la stagiaire et lui permet de verbaliser à la formatrice ce qu'elle retient de leur échange : gage d'apprentissage pour les pairs et de développement de son **pouvoir d'agir** :

Le **fait de faire expliciter davantage** et cela a l'adhésion de l'ensemble des FT. De même, le fait d'exprimer ses doutes, ses questionnements en tant que professionnel est considéré par le collectif comme de nature à faciliter l'expression de ceux de la stagiaire.

Quand le chercheur revient aux traces en 427 et 430 pour mettre en évidence l'enchaînement des interventions dans l'entretien de tutorat qui relèvent de cette manière de procéder les pairs acquiescent **0FT1** en 428, **4FT2** 431 et 433 et l'analyse du collectif va ensuite porter sur l'obstacle qui a pu être ainsi analysé par la stagiaire.

Il s'agit d'une situation où la **question des valeurs s'est posée vivement et à deux niveaux différents : niveau de la stagiaire d'abord** et où l'on retrouve l'écart entre agir et agir bien (ici en référence à des

perturbations liés à d'autres professionnels) et où se trouve aussi posé le travail en partenariat. En effet, dans la séance de co-explicitation un des pairs valorise la manière qu'a OFT4 de soutenir la stagiaire 4FT2 [433 et 435] « *tu neutralises un petit peu sa dévalorisation en disant mais bon y'a eu des regroupements quand même vous êtes allés beaucoup à l'école ...bon quelque part tu l'excuses dans quelque chose qu'elle dit n'avoir pas réussi* »

La formatrice décrit alors les faits tels qu'ils se sont déroulés (la jeune stagiaire s'était engagée auprès d'un jeune du quartier pour la publication d'un article le concernant et il y a eu un écart important entre ce qu'ils avaient convenu et l'article qui est réellement paru et qui n'était pas fidèle à leurs échanges) et comment elle a procédé pour pallier l'absence de la stagiaire en regroupement au centre de formation vis-à-vis du jeune en question :

OFT4 [436 440, 442,] « *là c'est une grosse déception pour elle parce ce qu'elle a interviewé ... il nous faisait confiance quoi, bah il dit j'aimerais lire l'article puis elle était fière qu'il ait voulu lire l'article mais ça a été mal négocié à la fois par le gars responsable du journal et par le collègue de l'équipe responsable de l'action* »

A l'invite du chercheur auprès du collectif en **445** puis à partir des interactions de l'entretien de tutorat et notamment les propos de la stagiaire repris par les pairs OFT1 et 4FT2 « *si on me l'avait dit je ne me serais pas engagée autant* », « *et j'imagine ce jeune là si je retourne vers lui, il refusera* » la « *grosse déception* » va être analysée en termes **de conflits de loyauté vécus par cette jeune stagiaire vis-à-vis du jeune** (trahison, engagement) et si l'analyse met en exergue les responsabilités d'autres acteurs qu'elle-même (en l'occurrence le journaliste et le collègue de l'équipe) le poids de la responsabilité qu'elle a ressenti apparaît ainsi que l'importance d'en reparler après coup en entretien formatif et d'assumer en parole auprès du jeune. **Le poids de la responsabilité formative apparaît alors** aussi car la formatrice va expliquer comment elle a procédé :

OFT4 [444], « *alors l'article était hyper résumé.. Donc moi pendant qu'elle était à l'école j'ai pris le relais pour elle et je suis allée m'excuser pour elle en expliquant qu'il y avait eu un petit problème à la fois au niveau du journal et de l'équipe. Et c'était une grosse déception parce qu'elle avait passé beaucoup de temps* ».

La formatrice précise alors qu'elle a eu l'opportunité de travailler avec la stagiaire sur un registre semblable dans une autre situation et ce qui lui paraît essentiel c'est que cette dernière ait pu se rendre compte en sa présence que le fait d'assumer « *les erreurs* » permettait de maintenir ou rétablir la « *confiance* » et

OFT4 « *ça permet une crédibilité aussi auprès des habitants du quartier* ». 483, 485 OFT4 « *D'où le , après quand elle a parlé de la trahison auprès du jeune là en fait euh...c'est toutes les discussions qu'on avait là... comment on s'engage auprès des habitants* »

Et c'était important aussi que la stagiaire réalise « *que ces conditions de formation ne lui ont pas permis de suivre le jeune enfin la rédaction de l'article ...* » **OFT4 498** puis **529** « *on doit assumer aussi les erreurs. Parfois, des autres (silence)* ». « *Donc on est aussi, on bosse quoi et des fois on pâtit des positions d'institutions, des points de vue différents de l'équipe.*

Ensuite, le deuxième niveau, il y a les **valeurs professionnelles et les valeurs du métier** que veut transmettre la formatrice :

OFT4 [1046] « *Mon chef ...il soutenait pas du tout ce type de travail. Et moi je craignais qu'elle ne pige pas ça et moi je trouvais que c'était important. Comme pour conclure mon travail sur le quartier lui transmettre au moins ça je pense que...* »

Ce qui va apparaître alors comme spécificité en prévention spécialisée c'est que du fait des principes d'action, **la confiance** entre les professionnels et les habitants **doive se construire**, (et se garder voire se renforcer) car elle est à la base, nécessairement de tout projet **car il n'y a aucun « cadre formel qui oblige** quiconque envers quiconque » ; le rapport à « l'usager » engage différemment le professionnel : dialogue à trois voix entre 500 et 522.

SYNTHESE

L'analyse de cette dernière séance de co-explicitation amène quelques réflexions générales : OFT4 est débutante dans l'activité pédagogique : les échanges dans l'entretien de co ex portent beaucoup sur son-

activité professionnelle et ce que vit OFT4 personnellement et professionnellement. Les moments nombreux où les pairs soutiennent la FT concernée par l'activité de nombreuses interventions se concluent par des expressions de satisfaction de OFT4 qui semble un peu rassurée par l'analyse collective. La co-explicitation porte en pourcentage de temps davantage sur l'activité en prévention spécialisée que sur le bilan de la stagiaire. Les enjeux identitaires sont manifestement là révélés aussi. Ceci est sans doute rendu possible parce ce qu'il n'y avait aucune interrogation de la part de la formatrice par rapport notamment à la validation du stage et que la stagiaire n'a pas rencontré de véritables difficultés.

Les inquiétudes présentes pour le FT sont davantage liées à son questionnement sur la reconnaissance du travail effectué par elle, son équipe, et sa volonté de transmettre cette forme de travail social non générique par rapport au métier d'ASS.

La présentation des données d'analyse, se réfèrent aux corpus de données « premières » des différents enregistrements, tous disponibles dans un fichier spécifique aux Annexes D (pdf.) joint aux Tomes 1 et 2 de la thèse.

Thèse de Doctorat

Elisabeth OLLIVIER

Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « cœur de métier » des assistants de service social en vue de la formation

A clinical approach with a professional didactic viewpoint of the "work 's situations" of the assistants of social 's service (social worker) for the professional 's training

Résumé

La formation d'assistant (e) de service social est adossée depuis 2004 à des référentiels et à une prescription d'alternance de type intégratif. La thèse examine les processus d'apprentissage à partir des situations professionnelles et les questions qui se posent aux formateurs de terrain qui accompagnent les débutants dans le métier. Elle se situe dans une perspective interactionniste et historico-culturelle avec l'idée fondamentale que les apprentissages sont d'origine sociale. Nous avons conduit une analyse des contextes du travail puis de « debriefing » formateurs-stagiaires dans le cadre d'une recherche compréhensive dans une orientation théorique de didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009). L'étude des schèmes de médiation des formateurs de terrain montre la complexité des situations du travail et de l'agir professionnel dans leurs contextes. L'élucidation des schèmes montre que les formateurs sont confrontés à plusieurs dilemmes dans leur accompagnement : choisir entre la transmission et la construction des savoirs professionnels, se positionner proche ou distant des stagiaires. Une co-analyse menée avec eux montre le potentiel d'une reprise réflexive pour le développement de leur pouvoir d'agir. La recherche affirme l'importance de l'analyse des enjeux identitaires et de construction des savoirs dialectiquement liés dans l'exercice du métier. Cette thèse apporte des perspectives pour la formation initiale et continuée.

Mots clés

Formation alternée, Assistant de service social, Tutorat, Accompagnement, Situation de travail, Schèmes de médiation, Savoirs de l'expérience, Interactions verbales

Abstract

The social worker's training, assistants of social's service, is based since 2004 on frames of reference and on an reaffirmed integrative alternation prescription. The thesis examines the processes of training from professional situations and the questions that the tutors are facing in their induction. The thesis belongs to an interactionist and constructivist historico-cultural perspective with the fundamental idea that learning has a social origin. We led an analysis of work's contexts then of tutor-trainee debriefings within an theorise understanding orientation and a professional didactic viewpoint (Vergnaud, 1996; Pastré, 2011; Vinatier, 2009). The tutors's mediation schemes show the complexity of the work-situations and to act it professional. They show that the trainers encounter several dilemmas in their induction: choosing between the transmission and the professional knowledge's construction, positioning themselves close or distant in the relationship with trainees. An co-analyse with them shows the potential of a reflective recovery for the professional's development. The research affirms the importance of the analysis of the identity's existing issues and the knowledge's construction existing issues articulating in workplace. The research brings new perspectives for initial and continued formation.

Key Words

Alternate formation, Social worker, Tutoring, Induction, Work-situation, Mediation schemes, Experience's Knowledge, Verbal interaction

Thèse de Doctorat

Elisabeth OLLIVIER

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Docteur de l'Université de Nantes*

sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

L'université Nantes Angers le Mans

École doctorale : Cognition, Education, Interactions

Discipline : Sciences de l'éducation

Unité de recherche : *Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)*

Soutenu le 14.12.2016

Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « cœur de métier » des assistants de service social en vue de leur formation

Tome 2

JURY

Rapporteurs :

Paul OLRY, Professeur des universités, AGROSUP- Eduter, Dijon

Philippe CHAUSSECOURTE, Professeur des universités, Université Paris Descartes

Examineurs :

Nadja ACIOLY-REGNIER, Maitre de conférences titulaire de l'HDR, ESPE Université de Lyon1

Yves COUTURIER, Professeur étranger, Université de Sherbrooke, Québec, CANADA. **Président du jury.**

Directeur de Thèse :

Isabelle VINATIER, Professeur des universités, Université de Nantes

ANNEXES377

Annexes A : Étude exploratoire et du contexte de travail.....	377
A1. Étude exploratoire : Étape I de la recherche.....	377
A1.1. Le sondage auprès des étudiants de 2 ^{ème} année.....	377
A1.2 Les situations du travail présentées au Diplôme d'État	386
A2. Les entretiens chercheur-formateurs de terrain	389
A.2.1. Étape II : Données relatives aux contextes de travail.....	392
A.2.2. La place de l'aide financière comme situation d'apprentissage	398
Annexes B : Analyse de l'activité de debriefing	406
B1. L'analyse du debriefing de OFT1-S.....	407
B1.1 Tableau d'analyse de l'entretien	407
B1.2 L'intrigue interactionnelle OFT1-S : l'« alliance » interactionnelle	425
B2. L'analyse du debriefing de 7FT1-S.....	427
B2.1 Tableau d'analyse de l'entretien	427
B2.2 L'intrigue interactionnelle 7FT1-S : un développement différé	444
B3. L'analyse du debriefing de 4FT2-S.....	447
B3.1 Tableau d'analyse de l'entretien	447
B3.2 L'intrigue interactionnelle : une protection émancipatrice, l'empêcheuse de tourner en rond	461
B4. L'analyse du debriefing de 2FT3-S.....	463
B4.1 Tableau d'analyse de l'entretien	463
B4.2 L'intrigue interactionnelle : une séparation émancipatrice	484
B5. L'analyse du debriefing de OFT4-S.....	487
B5.1 Tableau d'analyse de l'entretien	487
B5.2 L'intrigue interactionnelle : la transmission prend le pas sur la construction de savoirs	512
B6. Données transversales d'analyse	513
B6.1 Données d'analyse structurale et quantitative des « debriefing ».....	513
B6.2 Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail	516
Annexes C : Analyse des co-explicitations	526
C1. Co-explicitation de OFT1.....	528
C2. Co-explicitation de 7FT1.....	539
C3. Co-explicitation de 4FT2.....	555
C4. Co-explicitation de 2FT3.....	567
C5. Co-explicitation de OFT4.....	582

Annexes

Annexes A : Étude exploratoire et du contexte de travail

A1. Étude exploratoire : Étape I de la recherche

A1.1. Le sondage auprès des étudiants de 2^{ème} année

Le recueil et le mode de traitement des sondages

Les données ont été recueillies par sondage écrit réalisé en février de chaque année, après 3 mois de stage, auprès de 3 promotions d'environ 60 étudiants¹. Le choix de cette période est guidé par notre expérience. Les formateurs de terrain définissent ce temps de découverte du contexte de travail avant de déléguer des situations relatives aux usagers en 2^{ème} année. Cette durée nous a semblé pertinente pour pouvoir recueillir l'expression des étudiants dans une relative proximité temporelle avec leur « expérience ».

Nous avons présenté notre démarche de recherche et la grille de sondage à chaque promotion de façon collective et choisi une modalité de restitution individuelle et anonyme des grilles remplies. Il s'agit d'un sondage à portée déclarative.

Nous avons interrogé les étudiants sur :

- a) la nature du service d'accueil pour une identification de l'environnement de stage ;
- b) le type de situations de travail concernant les usagers observées auprès du ou des FT;
- c) le fait de savoir s'ils interviennent seuls (ou non) dans des situations : 1) si oui : la temporalité de cet engagement dans le stage (à quel moment) et le type soit la nature de la (ou les) situation, dont la première ; les modalités de cet engagement en « plus grande responsabilité » ; 2) si non : commentaires.

Cinq questions fermées et trois questions ouvertes ainsi qu'un page laissée libre pour des commentaires « autres » ont constitué notre grille.

¹ Les promotions sont de 60 dans ce centre de formation : le « environ » fait référence aux aléas qui peuvent faire varier ce chiffre en fonction de suspension ou d'arrêt de formation.

La grille de sondage

Elisabeth Ollivier, Doctorante. Laboratoire CREN (Centre Recherche Éducation Nantes)

Démarche exploratoire : sondage, données de terrain /étudiants ASS2

Promo ASS2 année /....

Nature du stage : polyvalent, spécialisé, autres :

.....

En début de stage, quelle est la nature, l'objet des situations qui constituent l'activité que vous avez observée auprès de votre (vos) référent (s) ?

.....

Intervenez-vous, seul (e) dans une (ou des) situation concernant un (ou des) usager (s) ?

-si oui : à partir de quand dans le stage ?

.....

-comment s'est déroulé le fait que vous interveniez seul ? (choix ou ..., de qui ?...):

.....

Quelle(s) est (sont) cette (ou ces) situation(s) : nature, objet ?

.....

Quelle a été la première ?

.....

Commentaires sur cette première mise en situation ?

.....

-si non : comment intervenez-vous dans les situations ? Commentaires

.....

Autres commentaires que vous voudriez formuler

.....

Merci de votre collaboration. E. Ollivier. A disposition pour toutes précisions

Le codage des domaines professionnels

Le codage retenu des domaines professionnels en travail exploratoire est le suivant :

- le domaine 1 « Polyvalence de secteur » (code couleur : **bleu** sur les tableaux et schémas) : près les Conseils Départementaux ² pour l'accueil et l'aide aux personnes et collectifs rencontrant des difficultés sociales, d'insertion sociale /professionnelle, pour une mission de prévention et de protection de l'enfance et la contribution au développement des territoires,
- le domaine 2 « Enfance et Education » (code couleur : **rouge**) : les services publics de prévention ou de protection de l'enfance (Inspection académique, Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale [DSDEN], Conseil Départemental (service d'Aide Sociale à l'Enfance) [ASE]) ou services privés gérés par des associations (1901) ou fondations ou œuvrant pour les loisirs et /ou l'inclusion scolaire, et services de l'éducation spécialisée en secteur médico-social,

² Le processus de décentralisation de l'action sociale a confirmé le Conseil Départemental comme chef de file de l'action sociale en 2014 et a entraîné depuis l'Acte I une différenciation de la dénomination des services relevant des conseils départementaux (CD). Nous gardons les termes de polyvalence de secteur et de service d'aide sociale à l'enfance dont les intitulés peuvent différer selon les choix politiques et organisationnels départementaux.

- le domaine 3 « Santé » (code couleur : **jaune** : les services hospitaliers publics, les structures privées du domaine sanitaire, les institutions sociales et médicosociales, les associations de lutte contre le cancer, de prévention des addictologies, d'hospitalisation à domicile,
- le domaine 4 « insertion sociale et/ou professionnelle » (code couleur : **vert**) : les services publics des Centre Communaux d'Action Sociale ou les associations privées concourant à l'insertion sociale et ou professionnelle, à la lutte contre les exclusions,
- Le domaine 5 « Protection sociale et Travail » (code couleur : **ocre- orange**) : les services sociaux des organismes de protection sociale, la Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé Au Travail (CARSAT) ou la Caisse d'Allocations Familiales (CAF), les services sociaux du travail (entreprises, collectivités, CHU).

Nous utilisons le codage suivant pour identifier les propos extraits de ces sondages : année de promotion, domaine professionnel et n° de rang de l'étudiant dans ce domaine. Une réponse en 2013 d'un étudiant du domaine 1 de la polyvalence et identifié en 3^{ème} rang est (2013. 1. 3).

Le mode d'analyse des données de sondage

Nous avons procédé à l'analyse qualitative à deux niveaux.

- Un premier niveau d'analyse a porté sur deux dimensions :
 - a) l'environnement du stage : la nature du stage et la qualification par les étudiants eux-mêmes des situations du travail relatives aux usagers observées dans le travail du (ou des) formateurs. Nous avons croisé les réponses avec les catégories du référentiel de fonctions et d'activités et avec la variable de l'appartenance à un domaine professionnel.
 - b) les modalités de la délégation de situations « seul » en tant que stagiaire : nous avons quantifié les réponses par rapport à la réalité de cet engagement (lors du sondage, quelques étudiants n'étaient pas dans ce cas de figure) et par rapport à la nature des situations déléguées. Nous avons identifié les modalités de la mise en scène des situations à travers plusieurs variables ; la dimension temporelle, l'initiative de l'engagement, les conditions (nature, sélection ou (non) des premières situations) et les formes de l'étayage.
- Le deuxième niveau d'analyse qualitative a porté sur le repérage des récurrences et des écarts exprimés en termes d'apprentissage : identification de l'appréciation qualitative de ces expériences (facile-pas facile ; trop tôt- pas assez vite ; etc.) en termes de « progressivité (ou non) vécue » et d'effets, par rapport aux apprentissages.

Les résultats des sondages

Nous avons obtenu un retour proche de 50% pour chaque sondage réalisé : en 2011 (20 réponses/50), 2012 (25 réponses /54) et 2013 (29 réponses/55). Les éléments de type quantitatif apportés sont indicatifs de tendance et ne peuvent pas être généralisés, eu égard au nombre.

Les environnements de stage en 2^{ème} année de formation

La notion d'environnement de stage correspond à ce stade à une catégorisation effectuée par regroupement de services sociaux en fonction de leurs domaines d'intervention au regard du contenu du travail des ASS et non pas en termes d'organisation fonctionnelle par exemple. Ces domaines sont regroupés par compétence et par missions sur des problématiques principales ou par rapport à des types de publics. Hormis pour le domaine 1 où les professionnels exercent

tous au sein du même service dépendant du conseil départemental, les stages effectifs dans les domaines 2, 3, 4, 5 permettent de comprendre la diversité et « l'éclatement » du champ professionnel des ASS (Ière partie). Nous présentons sous le tableau suivant :

Année promotion/ Nombre réponses	Domaine 1 Polyvalence Secteur	Domaine 2 Enfance	Domaine 3 Santé	Domaine 4 Insertion sociale et/ou professionnelle	Domaine 5 Protection sociale et travail
2011 20	6 Soit 30% des réponses	2 10%	6 30%	6 30%	0
2012 25	8 Soit 35% des réponses	1 3,5%	9 35%	5 19%	2 7,5%
2013 29	8 Soit 27,5% des réponses	7 24,5%	8 27,5%	6 20,5%	0

Tableau 1 : environnements des stages de 2^{ème} année, représentés dans les sondages étudiants

Il y a une relative stabilité dans les domaines 1, 3 et 4, et une variation dans les 2 et 5 : ce qui s'explique par des choix institutionnels. Ces employeurs définissent dans leur engagement une offre de stage d'accueil annuelle variable : soit d'ASS (1^{ère}, de 2^{ème} ou de 3^{ème} année), soit d'ASS ou d'ES pour certains services de protection de l'enfance ou d'accueil de publics en grande précarité.

Les situations du travail des ASS observées par les étudiants de 2^{ème} année

Nous retenons les points d'analyse intéressants pour notre objet d'étude.

Les référentiels de fonction et activités ASS plus « significatifs » et à compléter

Les 6 grandes fonctions identifiées dans le référentiel d'activités sont toutes nommées au moins une fois. Il y a une prédominance quantitative pour celles concernant l'accueil, l'information (accès aux droits) ou encore l'accompagnement sous plusieurs formes possibles.

Nous avons complété le tableau (chapitre 2 de la Ière partie

Fonctions	Activités	Situations observées
Accueil Évaluation Information Orientation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Entrer en relation/se mettre à disposition d'une personne et recueillir des éléments de connaissance permettant la compréhension de sa demande ○ Évaluer la situation en tenant compte des 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Accueil d'urgence ○ Évaluation de situations préoccupantes (protection de l'enfance), de la dépendance (gérontologie) ○ Accès aux droits CMU, PCH, ACS, retraite, administratif, logement, santé

	<p>potentialités de la personne et de son environnement</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Informer la personne sur les procédures, les différents acteurs, l'accès aux droits, à la santé ○ Orienter la personne soit vers un service interne soit, vers l'extérieur en fonction du diagnostic posé 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Orientation vers placement en institution (personnes âgées, addictologie, FAM, vers placement familial (enfants et personnes âgées) ○ Retour à domicile après hospitalisation
Accompagnement social	<ul style="list-style-type: none"> ○ Apporter une aide à la personne en favorisant ses propres ressources et celles de son environnement (famille, milieu professionnel, etc.) ○ Co élaborer un plan d'action avec la personne en coordonnant les différentes démarches, en tenant compte de ses ressources, de son environnement et des moyens de l'institution ○ Négocier un contrat d'action avec la personne et en organiser le suivi ○ Rechercher et mobiliser les moyens, coordonner, articuler le travail d'accompagnement en lien avec différents acteurs ○ Évaluer avec la personne l'impact des actions et les ajuster en conséquence ○ Rédiger les écrits professionnels, classer, transmettre dans le respect du droit et de la réglementation en vigueur 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Accompagnement dans des démarches administratives ○ Accompagnement pour titre de séjour ○ Accompagnement parentalité ○ Accompagnement social global ○ Accompagnement psychosocial ○ Accompagnement social et éducatif (soutien) ○ Accompagnement RSA ○ Accompagnement /logement : accès ou maintien ○ Accompagnement insertion sociale et/ou professionnelle ○ Accompagnement /violences conjugales ○ Aides financières ○ Aide gestion du budget ○ surendettement ○ Accompagnement retour à domicile et mise en place d'aides matérielles et humaines ○ Accompagnement /deuil ○ Accompagnement souffrance au travail

Tableau 2 : référentiel d'activités ASS complété à l'issue du sondage annexe

L'intérêt du sondage réside dans le fait que la fonction générique d'accompagnement ait été précisée en termes de finalité globale avec les notions d'accompagnement social ou éducatif, en termes de « domaines de la vie des personnes » où se retrouvent l'accompagnement/logement (accès ou maintien), /la santé et notamment l'accompagnement/dépendance, /deuil, l'accompagnement vers l'insertion sociale et/ou professionnelle, ce qui renvoie à une tendance forte actuellement à apporter des réponses sectorielles en lien avec les politiques sociales. Certains énoncés font, référence à des formes

d'accompagnement réalisées par des ASS dans le cadre de dispositifs sociaux (CESAJ, RSA, etc.) ou des dispositifs de « visites médiatisées » en protection de l'enfance.

Quelques étudiants ont observé des situations relatives à des dynamiques de prévention auprès de leurs formateurs. Cette fonction présente dans la définition de la profession du référentiel de 2004 n'est pas explicitement présente dans celui des fonctions et activités. Les situations observées sont relatives à la lutte contre l'absentéisme scolaire, la prévention par rapport au lien social ou encore dans le domaine du surendettement. Le référentiel peut être complété.

Nous choisissons de présenter plus précisément les données recueillies concernant les modalités de délégations des situations. La notion d'environnement de stage correspond à ce stade à une catégorisation effectuée par regroupement de services sociaux en fonction de leurs domaines d'intervention et du contenu du travail des ASS et non pas en termes d'organisation fonctionnelle par exemple. Ces domaines sont regroupés par compétence et par missions sur des problématiques principales ou par rapport à des types de publics. Hormis dans le domaine 1 où les professionnels exercent tous au sein du même service dépendant du conseil départemental, les stages effectifs dans les domaines 2, 3, 4, 5 permettent de comprendre la diversité et « l'éclatement » du champ professionnel des ASS (Ière partie). Un intérêt de ces sondages réside dans le fait d'avoir pu qualifier avec plus de significations les référentiels « institutionnels » et les compléter sur une dimension significativement absente : la prévention.

La dominance des situations observées auprès des FT par les étudiants, nommées « aides financières » (quasi à 100%), ou mise en place d'aides matérielles, accès aux droits CMU, PCH... accès ou maintien/ logement, de surendettement, aide à la gestion du budget, en polyvalence de secteur (domaine 1) ne surprend pas en raison des missions des professionnels dans ce domaine ou encore dans le domaine de l'insertion sociale (domaine 4). Plus surprenant, une proportion importante de ces situations se retrouve aussi dans le domaine de la santé.

La délégation des situations du point de vue des étudiants-stagiaires

Les stagiaires observent dans un premier temps le formateur de terrain, référent professionnel et apprécient positivement ce temps du stage (2013.3.4) « la phase d'observation des FT est une grande source d'apprentissage (repères, codes spécifiques du service) ».

La dimension temporelle

Les stagiaires sont engagés, seuls, dans une période qui va en moyenne de 5 à 9 semaines de présence sur le terrain : cet engagement prend souvent la forme d'un entretien de face à face avec les usagers. Quelques stages se distinguent par rapport à ce critère : l'engagement seul se réalise plus tard (protection de l'enfance), ou au contraire, intervient dès les premiers jours le plus souvent dans les structures d'accueil et d'insertion sociale. Le sondage permet de voir que le pourcentage le plus faible au moment du sondage, de l'engagement seul dans les situations concernant les usagers, se trouve dans les services de protection de l'enfance. La « prescription » d'engagement des stagiaires dans des situations est respectée, les résultats font apparaître néanmoins des différences de la durée de cet « immersion ».

L'année 2013 se distingue dans le domaine 1 où un stagiaire n'est pas concerné (particularité de stage à l'étranger).

Il convient de rester nuancé au regard du nombre de dossiers.

Engagement seul en %	Domaine 1	Domaine 2	Domaine 3	Domaine 4	Domaine 5	Total
2011	6 100%	1 50%	6 100%	5 80%	0 Pas de stage	18
2012	8 100%	1 100%	7 77%	4 80%	2 100%	23
2013	7 87% à pondérer*	5 62%	7 87%	5 100%	0 Pas de stage	24

Tableau 3 : Réalité de l'engagement des stagiaires de 2ème année dans des situations

*la pondération à introduire concerne un stage à l'étranger

Il est intéressant d'observer que dans le cadre d'un même service (domaine 2) il y a des différences : d'autres variables sont donc présentes aux côtés de l'activité déployée.

L'initiative de l'engagement au regard de la Zone de Proche Développement

L'analyse a permis d'identifier trois grandes formes différentes d'interactions entre FT et stagiaire relatives à cet engagement du stagiaire en plus grande responsabilité :

Modalités	2011	2012*	2013**
1. Le formateur de terrain FT « pousse » « lance »	5	9	5
2. Le stagiaire S « demande », « prend l'initiative »	4	4	4
3. Négociation et « commun accord » entre FT et S	9	10	15
Total	18	23	24
*Dans une seule situation en 2012, et ** 1 en 2013 l'engagement résulte d'une décision d'équipe (il s'agit d'un stage dans une structure médicosociale pour personnes handicapées) et (structure socio-culturelle) Les termes en italiques correspondent aux « mots » des étudiants à la question ouverte			

Tableau 4 : Modalités de l'engagement des stagiaires dans les situations relatives aux usagers

Il y a une relative stabilité en termes de tendance par rapport aux trois modalités possibles pour chaque année étudiée. Quelle qu'en soit la forme, la fonction d'étayage du FT au sens de Bruner (1993) apparaît dans les commentaires des étudiants en termes de réduction de la difficulté de la tâche, de modalités d'enrôlement dans celle-ci.

La négociation FT-stagiaire, la forme la plus représentée, est basée sur des échanges et /ou des mises en situation progressives (tâche à réaliser au sein d'une situation). Dans la modalité 1, l'organisation matérielle permet au stagiaire de solliciter le FT « en cas de besoin » pendant l'entretien (pour une vérification rassurante de l'orientation prise avec l'utilisateur) et rapidement après, « à chaud ». Un élément significatif par rapport à la dimension relationnelle du contenu de travail : le « côte à côte » ou le relais dans une situation ne vont pas toujours de soi pour les stagiaires car les « usagers se tournent » vers lui [le FT] ou pour (2011.1.1) « c'est compliqué d'intervenir ponctuellement dans un accompagnement de longue durée » du FT.

La question de l'évaluation de la ZPD est traduite de la manière suivante, notamment pour les modalités 1 et 2 « ils me sentaient prêt » ou « je me sentais prêt ». Formulation qui invite à l'approfondissement des critères et indicateurs.

La sélection de situation

Le sondage a permis de renseigner quelques éléments concernant « le choix ou la sélection » (ou non) des situations et de préciser les modes d'accompagnement proposé, imposé ou négocié par les FT et ceux souhaités par les stagiaires. Les chiffres sont moins élevés car certains étudiants n'ont pas renseigné la rubrique :

Les situations de début d'apprentissage	2011	2012	2013	Total
Notions de situation ou tâche simple	3	4	3	10
Situations connues* avant avec FT	5	5	10	20
Situations pas connues du FT	1	1	7	9
Total	9	10	20	

Tableau 5 : Type des situations déléguées en début d'apprentissage 2^{ème} année

Le qualificatif de connue versus inconnue appelle une explication. La notion de situation « connue » correspond à plusieurs cas de figure :

- les stagiaires peuvent avoir à intervenir auprès de personnes qu'ils ont déjà ponctuellement « vues en entretien mené par le FT »,
- les FT leur proposent de prendre « le relais » de leur intervention,
- des personnes reviennent pour un motif différent que celui examiné précédemment.

La notion de situation « inconnue » du FT renvoie à deux cas de figure différents :

- le stagiaire et le FT ne connaissent pas les personnes concernées, en revanche il peut y avoir un caractère de « familiarité » avec le contenu des situations,
- une « nouveauté » complète pour le FT et le stagiaire par rapport au contenu de la situation et à la connaissance de la ou des personnes.

Le fait de proposer en début de stage des situations inconnues relevant du deuxième cas de figure, est peu présent. Les réponses obtenues laissent apparaître une tendance forte des FT à confier des situations dans lesquelles ils sont intervenus « côte à côte » avec le stagiaire pour plus de la moitié des réponses, ou des situations proches et/ou dans lesquelles il est possible d'isoler un aspect d'une situation pour une réduction de la difficulté. Cette réduction se traduit sous la forme de tâche simple comme aller chercher des documents, effectuer des « suites » d'entretien (vocabulaire professionnel pour qualifier les actes générés par la prise en compte de la situation dans un entretien : écriture de rapports, démarches téléphoniques ou autres, recherche d'établissements, etc.). La « focalisation » sur un aspect est ponctuelle et vise la mise en confiance pour le stagiaire.

Les conditions de la première « mise en situation »

La première mise en situation est accompagnée différemment par les formateurs de terrain :

Les conditions de la 1 ^{ère} mise en situation	2011	2012	2013	total
En « côte à côte »	2		3	5
Préparation en amont	5	7	9	21
FT assiste à la demande de S	1		1	
FT qui assiste (exigence de sa part)	1		3	
FT à disposition pendant		3	2	5
Debriefing juste après	4	3	6	13
Total	13	13	24	

Tableau 6 : les conditions de la première mise en situation seul, en 2^{ème} année

Les commentaires permettent de percevoir que cette première mise en situation est source d'inquiétude pour les stagiaires. Dans l'accompagnement des FT le « mode tandem » est présent mais sous représenté voire absent en 2012 : deux modes sont dominants la préparation en amont et le *debriefing ex post*. Un mode est moins fréquent où le FT assiste soit à sa demande soit à la demande du stagiaire (pour un soutien et une analyse après coup).

La ou les premières situations

Certaines situations du travail des ASS sont particulièrement confiées aux stagiaires :

Les demandes d'aide financière,

La présentation de dispositifs : CMU, RSA, carte d'invalidité,

Les « retours à domicile » simples ou avec mise en place de financement d'aides à domicile (portage de repas ou accompagnement physique pour devis),

L'aide à la gestion du budget voire des situations de surendettement,

L'accompagnement social /logement, RSA, FSL.

Il s'agit d'un ensemble de situations où des usagers, des personnes rencontrent des difficultés d'ordre financier ou matériel. La demande d'aide financière ou matérielle est présente dans l'ensemble des domaines : à hauteur de quasi 100% en polyvalence de secteur quelle que soit l'année, et de 28% (2011), 59% (2012) et 35% (2013) dans les autres domaines. Elle est toutefois intégrée dans une notion plus englobante « d'accompagnement social » ou de « retour à domicile » dans les domaines de la protection sociale et de la santé (secteur hospitalier).

La question du périmètre spatiotemporel de la notion de situation se pose. La régularité et la fréquence de mobilisation d'une situation du travail concernant l'étude « d'une aide financière », pour l'apprentissage en deuxième année, ce quels que soient les domaines professionnels ont représenté un étonnement. À ce stade, plusieurs questions restent sans réponses : si cette situation est mobilisée au début de l'apprentissage : est-ce parce qu'elle est particulièrement présente dans l'ensemble des domaines ? Est-ce parce qu'elle est pensée comme « simple », qualificatif retrouvé dans les sondages ? Nous avons introduit un critère supplémentaire dans la deuxième orientation de l'étude exploratoire : identifier la part de ce type de situations présentées au DE et la significativité pour les étudiants, et si oui, en quoi.

Le deuxième chapitre de cette annexe A, concerne la consultation des dossiers de Pratiques Professionnelles au diplôme d'état et spécifiquement sur la dimension de l'écrit d'analyse de d'intervention professionnelle de type Intervention Sociale d'Aide à la Personne (ISAP) formalisée à partir d'une situation d'un usager, vécue lors d'un stage.

A1.2 Les situations du travail présentées au Diplôme d'État

Le document d'analyse de type ISAP est un écrit formalisé de 12 pages maximum³ inclus dans le DPP déjà présenté. C'est un écrit de type réflexif où l'étudiant explicite sa démarche professionnelle⁴ : « une analyse de l'intervention conduite [par lui] dans une situation au regard des missions du contexte institutionnel de stage, une mise en perspective de sa pratique et de ses savoirs, et une analyse des stratégies déployées par rapport aux usagers, aux partenaires ». Ces documents sont présentés de manière à garantir l'anonymat des personnes et des lieux géographiques concrets concernés.

L'accès et la consultation des données

Notre position professionnelle nous a facilité l'accès à ces données. Nous avons obtenu l'autorisation de consulter les dossiers (sur le site du centre de formation) afin de procéder à l'analyse des documents sous réserve de la garantie d'anonymat des étudiants. Nous avons consulté 106 ISAP et retenu le type de situations, l'année du stage et la manière de les présenter quand elles étaient relatives à des stages de 2^{ème} année.

La consultation de ces « matériaux » présente l'intérêt pour la démarche exploratoire de repérer les motifs et/ou critères de sélection de la situation « emmenée » par l'étudiant en fin de formation au moment de la présentation au DE. Lors de la constitution de leur dossier, les étudiants ont la possibilité d'y inclure une situation de 2 ou de 3^{ème} année de formation. S'il convient de pondérer cette notion de choix, car les étudiants ne sont pas « maîtres » du choix du contexte du stage qui influe, pourtant, il est possible d'identifier la part respective des situations de 2^{ème} et 3^{ème} année et, s'ils sont présentés, les critères ou motifs invoqués (réurrence par rapport au terrain de stage, significativité par rapport au métier ou intérêt pour l'apprentissage, etc.).

Le codage

Chaque situation ISAP a été codée par un numéro attribué suite à un classement alphabétique des dossiers pour les deux promotions d'étudiants concernées.

Quelques résultats.

Surreprésentation des situations de 3^{ème} année

Les étudiants s'adossent à des situations de 3^{ème} année de formation pour 88% des 106 dossiers consultés. La sous-représentation des situations de 2^{ème} année présentées au DE se traduit de la manière suivante : 15% pour une année (8/ 54) et 9 % pour la seconde (5/47)

Etude qualitative

Des « aides financières » dans les situations de 2^{ème} année

Sur le total des situations de 2^{ème} année, 70% sont relatives à l'aide financière, levier pour un accompagnement global (Confirmation des sondages) en revanche sur les situations de 3^{ème} année la proportion est moins importante (39% et l'entrée en situation est plus globale). La consultation de ces dossiers indique que les motifs de choix de situations de 2^{ème} année sont très

³ Le format est imposé par les textes relatifs à la certification pour le DC1.

⁴ Cadre réglementaire (articles D451-29 à D451-40 + R411-1 à R411-3 du code de l'action sociale et des familles : décret du 11 juin 2004, arrêté du 29 juin 2004, arrêté du 20 octobre 2008 et circulaire du 31 décembre 2008.

variés : le fait d'être la première situation en autonomie dans la formation, la multi dimensionnalité de ces situations ou encore le fait que l'accompagnement ait pu se réaliser sur une continuité. Elle montre aussi que la problématisation n'a pas été facile en situation (plusieurs étudiants témoignent dans leurs écrits d'une focalisation sur une dimension en situation) : les prises de conscience sont réalisées parfois *a posteriori* du stage. Il y a de grands écarts constatables entre les écrits de de situations qui traduisent un travail d'analyse approfondie de la part des étudiants, la mobilisation de plusieurs références théoriques concernant les problématiques traitées. Analyse que l'on retrouve dans la réflexion distanciée attendue dans ces écrits avec la recherche du sens du travail. Les écrits les moins aboutis montrent pour certains une centration sur le comment-faire, une posture encore auto-centrée (en termes centration sur la relation à l'usager) et une moindre réflexion sur le contenu des situations et leur problématisation (enchaînement pour les propositions, etc.). Nous avons rapproché la consultation de ces travaux des résultats de notre recherche en Master 2 qui portait sur l'évaluation de professionnels ASS lors de jurys préparatoires à la certification (Ollivier, 2003) et aux travaux de Vanhulle & Baslev (2010, 2012). Dans notre travail nous avons mis en évidence que la variation de l'évaluation par les professionnels pouvait se comprendre non pas comme nous en avons fait l'hypothèse au départ en raison des propriétés des situations présentées, mais en raison du degré de conceptualisation de ces situations par les stagiaires-candidats au diplôme d'état. Nous avons identifié trois cas de figure : 1) une conceptualisation basée sur la mise en évidence d'une compréhension de l'intrigue présente dans la situation et une distance critique, 2) une conceptualisation en cours basée sur une mise en intrigue partielle de la situation présentée, 3) une difficulté de conceptualisation et une présentation sous forme de récit où la contingence est encore dominante.

Le passage en 3^{ème} année : un saut de conceptualisation ?

L'analyse de contenu effectuée des écrits de 2^{ème} année montre que certains étudiants peinent « à formuler par écrit les savoirs professionnels » comme l'écrit Vanhulle (2010) à propos d'enseignants, savoirs qu'ils s'approprient pourtant sur les terrains. Les évaluations de stage des référents professionnels en témoignent, et elles valident d'ailleurs pour partie la présentation au DE. Pour autant, certains dossiers ne contiennent aucune référence explicite à des savoirs formalisés et traduisent une approche « technique procédurale » des interventions auprès des usagers. Pour Vanhulle qui constate la même chose par rapport aux enseignants genevois (dont le dispositif de formation ressemble fort au nôtre *a priori*) cette difficulté s'expliquerait par la multi référentialité même des savoirs qu'ils doivent s'approprier et par la diversité des situations de travail qui reflètent la complexité du métier.

L'analyse de contenu des ISAP peut laisser penser que l'aide financière n'est pas toujours conceptualisée comme une finalité d'action mais comme un moyen d'action : comment le comprendre ? Dans un contexte sociopolitique où l'assistantat est décrié par les tenants d'une politique et d'une régulation libérale du fonctionnement de la société. Faut-il comprendre que dans la formule retrouvée « on passe d'une demande d'aide financière à un accompagnement » il ne serait pas légitime qu'un usager adresse une demande d'aide financière, en soi. Une aide financière devient un outil pour et de la relation alors qu'en logique formelle c'est la relation qui est un moyen pour accéder à la résolution de la situation problématique financière. Cette situation problématique ne serait pas pensée comme suffisante, en soi, il y faudrait d'autres

ingrédients, pour l'action « légitime et/ou légitimée » du professionnel ? *i.e.* en reprenant les catégories d'analyse des sociologues interactionnistes (Hugues) si le professionnel « n'a qu'une aide financière à instruire ! » cela ne serait pas « noble », du « sale boulot » ? Ou alors peut-on considérer qu'il s'agisse d'une représentation –conception de la situation elle-même « réductrice » au nom que « ce qui est au cœur d'une situation-problème c'est donc le processus de production du problème par le sujet ou, autrement dit le sens attribué à la situation par le sujet apprenant à travers ses capacités à poser et à construire le problème » ? (Lenoir, 2011, p. 59). Exemple : de l'apprenti garagiste et de la représentation de la voiture du client qui change de statut dans l'étude de Mayen (2000). On peut, peut-être penser qu'il y a plusieurs niveaux ou plutôt paliers de conceptualisation de cette situation de métier. Ce qui peut se révéler comme une étape à franchir pour l'apprentissage en termes de positionnement. La notion de soutien à la personne revient souvent et le financier et matériel sont inclus : il s'agit d'une approche éthique des situations. Dans d'autres dossiers la notion de soutien est réservée au relationnel « pur » et alors la situation d'aide financière est abordée dans une conception « technique ».

A2. Les entretiens chercheur-formateurs de terrain

Étape II. L'analyse des données de la recherche est structurée en deux parties. Une première en termes de présentation des données de contexte repose sur la transcription de 36 heures d'entretiens réalisés auprès de 20 assistantes de service social, tous formateurs de terrain-tuteurs et du talon sociologique qu'ils ont renseignés. La deuxième est constituée par un extrait d'une communication (2014) où nous avons présenté une partie des résultats, en particulier à propos des situations du travail.

La grille d'entretien est semi directive, elle a été complétée par une recherche d'explicitation à partir de l'expérience des professionnels notamment dans la partie du questionnement portant sur la formation.

Étape II. Grille d'entretien chercheur-formateurs de terrain

Présentation du choix de centration sur la dimension individuelle, *versus* celle collective, de la pratique professionnelle soit les situations où les interactions de face à face avec les usagers sont très présentes.

① 1^{er} questionnement relatif à l'état des lieux/**contexte de travail**

- Au regard de ton expérience, qu'est ce qui est important, « cœur de métier », actuellement dans ton contexte d'activité. Quelles sont, selon toi, les caractéristiques de ton activité ?
 - En tant **qu'ASS** ?
 - **Et en tant que FT** ?
- Est-ce qu'il y a, selon toi, une évolution du métier ? Si oui comment tu la vois et qu'est-ce que tu en penses ? Qu'est-ce que ça te permet de donner à voir et comprendre aux stagiaires ? (Métier en général, domaine d'activité en particulier ?
- -Quelle place a l'accompagnement individuel des usagers ? Actuellement dans le métier ? Pour toi ? Qu'en penses-tu ?
- Quelles situations de ton activité tu délègues aux stagiaires ? En privilégies-tu ? Comment ?
 - si sélection en fonction de quoi ? As-tu des exemples de situations dans tes accompagnements de stage actuel ou passé ?
 - si pas de sélection pour des raisons qui tiennent au volume d'activité ou à l'organisation ? Si tu le pouvais lesquelles choisirais-tu-toi ? Est-ce que de ne pas avoir le choix pose problème ? Selon toi ? Pour les apprentissages à réaliser par les stagiaires ? Est-ce que tu as identifié des obstacles auxquels risquent de se confronter les stagiaires ? Comment t'y prends-tu alors ?
- au regard de ton expérience, as-tu eu des surprises, as-tu constaté des écarts entre ce que tu pensais d'une situation et la réalité pour un ou des stagiaires ? Si oui peux-tu m'en dire plus ? Sur quoi ont porté les écarts ? As-tu une situation en particulier qui te revienne à l'esprit et qui évoque cet aspect ?

② 2^{ème} partie de questionnement. **La formation.** La place des situations d'aide financière, au regard des sondages effectués en ASS2 et la délégation des situations.

- Selon toi et dans ton contexte est ce qu'il y a des situations de type « aide financière », comme je l'ai constaté dans mon sondage auprès des étudiants d'ASS2, que tu rencontres dans ton activité ? Que tu délègues aux stagiaires ? Retour sondage.
- Au regard de ton expérience, sur quels aspects du métier cette situation permet-elle de travailler ? Toi-même dans ton expérience de stagiaire y as-tu été confrontée ? Quelle place a l'aide financière dans les situations que tu as à traiter ? Y a-t-il des difficultés particulières actuellement /cette forme d'aide ? Pour toi, pour les stagiaires ? Qu'est-ce que cela entraîne comme difficultés dans l'accompagnement des stagiaires /ces situations ?
- Quelles sont les premières situations que tu délègues à un stagiaire ? Comment tu procèdes ?
- Quand tu accueilles un stagiaire avant de le « lancer » dans une situation /usager ? À quoi es-tu attentif ? Comment repères-tu ses capacités ? Est-ce que tu testes ses savoirs ?
- Comment tu t'y prends la première fois où le stagiaire se lance seul ? (En sondage /étudiants, j'ai compris que des FT le « *sentaient* » prêt à ?) Qu'est-ce que ça t'évoque ? Par rapport au dernier étudiant que tu as eu par exemple ? Ou un dont tu te souviens en particulier ?

③ Questionnement /référentiels.

- Les référentiels : activité, formation et certification sont présents depuis 2004, liens avec ton domaine et ton activité ? Est-ce que la réforme a apporté selon toi, dans ton expérience des changements pour toi ou pour des collègues ? Qu'en penses-tu ?
- Y-a-t-il des situations dont tu ne disposes pas dans ton activité et qui te paraissent essentielles en termes de confrontation pour les étudiants en FI ? Auxquelles penses-tu ?

④ Y-a-t-il des points que je n'aurais pas évoqué qui te paraissent importants ? Et suite... / recherche.

Suite à cet entretien, serais tu intéressé pour poursuivre l'analyse à partir d'entretien de tutorat avec d'autres FT et moi-même ? Dans le cadre de cette recherche collaborative et co -élaborée ?
Présentation du dispositif.

Étape II. Talon sociologique renseigné par chaque professionnel à l'issue de l'entretien

Page suivante, le talon sociologique.

Fin de l'entretien : talon sociologique à remplir

Entretien n°...Age ? Sexe ?.....

Année DE ?..... formation oùstages effectués

année	Service/domaine
1	
2	
3	

Trajectoire professionnelle :

Avant DE ASS

Après DE ASS : quel (s) poste(s) successif(s) ? quels domaines ? choix ?

Rang/année	domaine	Choix ? autres motifs
1 en		
2		
3		

1^{er} accueil de stagiaire : quand ?..... quelle année de formation du 1^{er} stagiaire ? (cocher)

ASS1	
ASS2	
ASS3	

est ce que le poste occupé à ce moment là avait de l'importance/ accueil ? si oui en quoi ? terrain significatif ? année de formation ? autre motif ?

.....

Combien d'accueil à ce jour ? quelles années de formation

ASS1	
ASS2	
ASS3	

Formations continues complémentaires depuis DE ?

NON :

OUI :

la(les)quelle(s).....

ENVISAGÉE :

Laquelle :.....

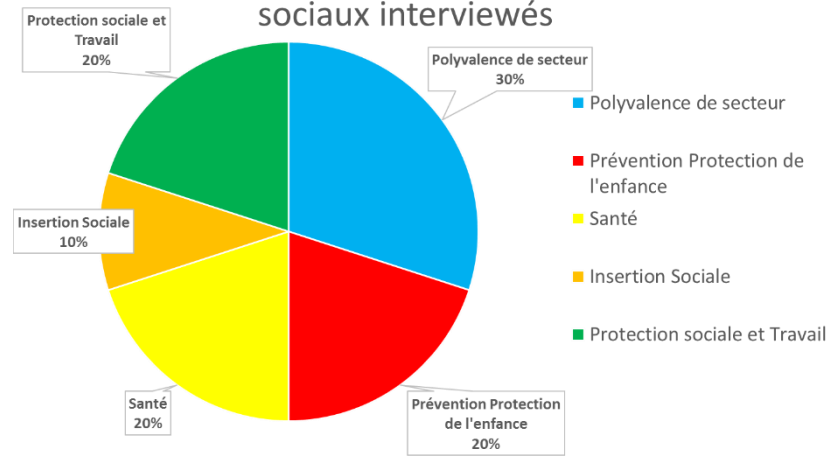
Merci de cette collaboration

A.2.1. Étape II : Données relatives aux contextes de travail

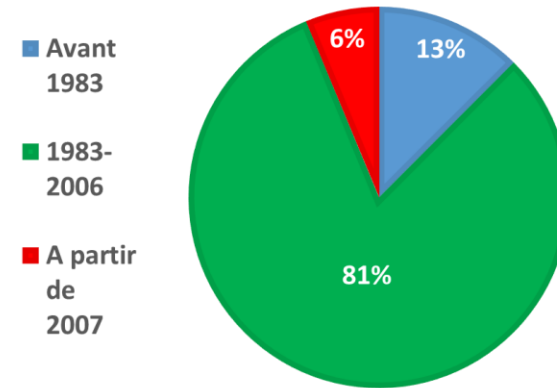
La présentation des données de contexte repose sur la transcription de 36 heures d'entretiens réalisés auprès de 20 assistantes de service social, tous formateurs de terrain-tuteurs.

I. Données statistiques

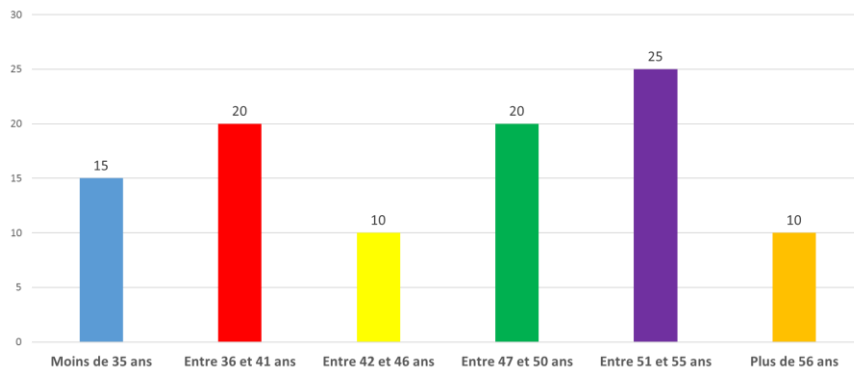
Domaines professionnels des assistants sociaux interviewés



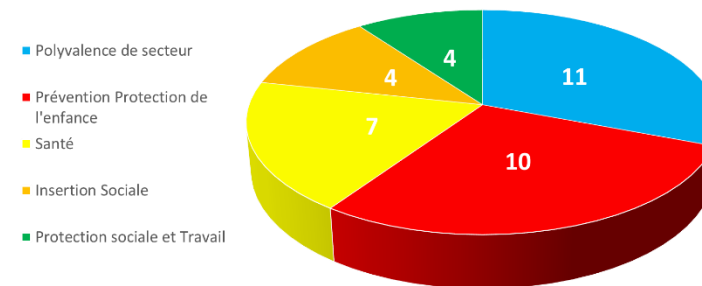
PÉRIODE D'OBTENTION DU DIPLÔME D'ÉTAT D'ASS



% pour chaque tranche d'Age de professionnels interviewés



Moyenne de stagiaires accueillis par domaines



II. Dimension cœur de métier des Assistants de Service Social interviewés.

FT	Cœur de métier	Répertoire de situations
1FT1	<p>Côté humain de l'accompagnement social= Rapport, relation, rencontre, écoute de la demande création d'un espace avec l'utilisateur,</p> <p>= aide à la personne pour qu'elle comprenne mieux comment elle peut faire face à sa situation problématique dans une visée de plus grande autonomie.</p> <p>Relation d'aide : ouverture à l'autre</p>	<p><u>Aide Fi générique oui</u>, facile/vs complexe au début, puis non car « <i>derrière y a autre chose</i> »</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Problématique logement et expulsions locatives 2) aides financières et situation précarité en augmentation 3) le chômage 4) l'isolement des jeunes et des PA 5) situations de femmes seules avec enfants 6) violences conjugales 7) problèmes éducatifs <p>Protection de l'enfance le + difficile = évaluation du danger (enjeu quand IP) et entretien avec enfant + écrit à rendre avec proposition (215) + injonction pour les personnes (234) ils n'ont pas le choix</p>
2FT1	<p>L'accueil des populations, écoute, informations et aide et accompagnement si nécessaire. Notion d'accompagnement social avec objectifs qui s'inscrit dans une relation d'aide.</p> <p>Travail en équipe, groupes de travail intra et extra institutionnel, actions collectives en partenariat ou pas. Documentation.</p> <p>Diagnostic social = spécificité du <u>travail d'ASS /administratif</u> et proposition d'aide. Ouverture à la personne et sa situation, notion de regard large.</p>	<p><i>Aide fi comme porte d'entrée pour les personnes et pour nous.</i> (106) <i>mais surtout ne pas s'arrêter à cela</i> (108)</p> <p><u>Significative du métier oui mais</u> à travers des domaines (126) <i>ne pas s'arrêter à juste ce domaine financier c'est une porte d'entrée</i> (108)</p> <p>Ici financier au « même titre » que protection enfance. Plateforme service social en 182</p> <p>Situations de précarités +++234 dont financières</p> <p>Parentalité et Protection de l'enfance</p> <p>Insertion sociale</p> <p>Situations de violences intrafamiliales</p> <p>Les difficultés éducatives</p> <p>Toutes les situations sont complexes</p>
3FT1	<p>Accompagnement social, à côté de la personne, respect de son rythme, méthodologie d'intervention pour essayer d'amener la personne à plus d'autonomie, usager acteur et au cœur de l'accompagnement, différenciation d'avec un agent administratif ; valeurs du travail social</p> <p>Cœur et spécificité métier = méthodologie, diagnostic social. Travail collectif avec usagers, groupe de RSA, travail partenarial.</p> <p>Le temps de l'accompagnement = repères, présence, accueil.</p>	<p><u>Aide financière générique oui si</u> regard sur budget « <i>réponse en soi que si urgence vitale</i> » (136).</p> <p>Les plateformes téléphoniques en 34</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) 3/4 aide /conditions de vie (accès aux droits, accès au logement, santé, aide à gestion du budget) Notion ouvrir des portes et faire des offres en 8 2) insertion 3) parentalité avec protection de l'enfance 4) adultes vulnérables et protection 5) travail collectif (groupe RSA) <p>Situations + critiques IP ou protection majeurs car enjeu de l'évaluation. Situation la + grave= enjeu sur une vie (274) (charge émotionnelle)</p>
4FT1	<p>Accompagnement social dans le temps avec un public en difficultés ou non. Rencontre, cheminement, approche collective et mise en liens sur un territoire, partenariat, approche globale des situations</p>	<p><u>Aide financière générique du métier oui</u> (132) et formatrice en 132. Aide fi comme porte d'entrée pour usager et outil pour l'ASS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) financier, logement, situations de précarité 46% au minima sociaux mais aussi travailleurs pauvres 2) RSA 3) prévention et protection enfance 4) travail collectif
5FT1	<p>Accompagnement avec les gens, la mise en relation, le service aux personnes,</p>	<p><u>Aide financière représentative métier oui</u> (254) on a beaucoup de demandes ça fait partie du rôle <i>mais il peut</i></p>

	<p>apprivoisement, aide et écoute pour travailler ensemble.</p> <p>Le rythme et se connaître pour qu'il y ait aide.</p> <p>On répond à nos missions : insertion, accompagnement des familles, développement local, protection enfance</p>	<p><i>avoir demande et la réponse ne sera pas financière</i> (256).</p> <p>Notion de clef d'entrée et autre porte pour le travail avec les familles</p> <p>Notion de libre-service où les gens feraient leurs demandes (222)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) précarités (10) ³/₄ public au minima sociaux, logement et charges trop élevées, travailleurs pauvres 2) insertion, espace RSA 3) accompagnement familles en protection de l'enfance 4) développement local <p>Situation plus difficile : protection enfance</p>
6FT1	<p>Difficile à dire généraliste du social (2)</p> <p>Gros cœur car « on touche à tout » et évaluation globale des situations (2)</p> <p>Accompagnement des personnes pour favoriser leur autonomie et faire des liens par un maillage partenarial. Connaître ses missions.</p> <p>Nécessité de connaître et de se faire connaître sur un territoire.</p> <p>(190) « <i>j'appartiens au SASGP= service d'action sociale de proximité</i> » dernière intervention de l'entretien »</p>	<p><u>Aide financière présente oui bien sûr</u> (82). Et significative du métier oui (114) <i>On sait que c'est la 1^{ère} porte d'entrée pour les personnes</i> et peut-être un outil (et instrument en 116) fort de l'accompagnement global. « <i>L'aide financière, c'est majoritaire dans les appels, mais c'est un symptôme d'un dysfonctionnement ailleurs et donc on tire les ficelles de ce qu'il y a en amont</i> » (84)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) administratif et accès aux droits 2) surendettement ou gestion du budget 3) retraite 4) prévention et protection enfance, parentalité 5) accompagnement global /surendettement, séparation, gestion budget 6) accueil RSA 7) travail collectif <p>Situation + difficile = IP car injonction et non demande de la famille</p>
1FT2	<p>La réponse à la demande des étudiants pour 50% pour des demandes financières, pour l'accès aux droits, pour des dimensions relationnelles en lien avec prise d'autonomie / familles.</p> <p>Problématiques de tout un chacun : couple, famille, violences conjugales, handicap.</p> <p>Si demandes institutionnelles situations d'isolement, mal-être et impayés de loyer</p> <p>En 180 « <i>c'est l'aspect relationnel et comment par la compréhension de la personne on arrive à faire bouger les lignes de façon à ce que ça crée des ouvertures, pour qu'elle ne soit plus victime d'une situation mais situation avec contraintes mais avec des pistes possibles qu'il lui appartient de choisir</i> »</p>	<p><u>Aide financière présente oui 50% des demandes</u> mais on ne les voit pas que pour du financier (150). <u>Significative du métier oui</u> (174) mais elle ne représente qu'une partie. C'est agaçant (172)</p> <p>Notion de plateformes pour les bourses (50) vue négativement. (44)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) accès aux droits, situations financières 2) problèmes de couple, violences conjugales 3) santé 4) handicap 5) isolement et/ou mal-être <p>Situations les +difficiles du métier protection enfance car évaluation, écrit et relation avec système judiciaire</p>
2FT2	<p>La relation aux élèves en difficultés. L'accompagnement des élèves et leur permettre de suivre une meilleure scolarité possible (2)</p> <p>« <i>Quand on pressent que les difficultés sont parasitées par des difficultés personnelles sociales, ça, ça va être mon domaine de compétences</i> » (6)</p> <p>Conseil technique pour chef établissement (8)</p> <p>Notion d'espace à créer avec le jeune et.</p> <p>Le côté relationnel me parait important (166), le positionnement / identité professionnelle, « <i>on va se décaler du scolaire, à partir de symptômes,</i></p>	<p><u>L'aide financière</u> (474) situation qu'on rencontre dans le métier...elle est <u>partie prenante du métier.</u> « <i>il faut bien bouffer dans la vie</i> » (474)</p> <p>Notion d'ouvertures de portes (318) ici le financier peut aussi être un mur (434), porte d'entrée (488)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) problématiques familiales 2) demandes au niveau financier 3) problématiques personnelles (adolescence) 4) médiations intra familiales ou institution-famille 5) absentéisme scolaire 6) protection enfance

	<p>qu'est ce qui se passe ? » notre souci c'est qu'il aille bien » 178</p> <p>596 le centre de mon métier c'est l'accompagnement »</p>	<p>Une IP plus sensible qu'aide fi car prise de décision /danger</p> <p>La situation la +difficile = quand un jeune tu ne sais pas si tu vas le revoir demain. (Suicide, enjeu /vie)</p>
3FT2	<p>Accompagnement parentalité et éducatif en 6. Travail /accès aux droits « je ne travaille pas du tout sur le budget » (8) « c'est pas une priorité et « je travaille de manière collective sur les questions de prévention »</p> <p>Travailler la relation de confiance avec le jeune, ce qui demande du temps, d'accepter de laisser cheminer, ne pas se précipiter.</p> <p>Notion d'espace de travail à créer (lieu et temps)</p> <p>Nécessité d'être identifiée et reconnue dans l'institution</p>	<p><u>L'aide fi fait partie du métier</u> (300) « elle est quand même l'objet de lères demandes. Parce que l'aspect précarité, c'est dans le quotidien quand même un aspect vital, hein ». Aide fi comme outil pour le pro (300). C'est pas une situation facile (172) « j'utilise l'aide fi pour les stagiaires (162) car c'est le TS qui va lui donner sa dimension sociale ». « C'est une porte d'entrée, quand même » (340) (298) « c'est quelque chose qu'on peut complètement fermé une aide fi ça m'est arrivé »</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) accès aux droits (bourses) 2) parentalité, accompagnement éducatif 3) protection enfance 4) situations de ruptures intra familiales (monoparentalité ou jeunes en rupture/parents) 5) jeunes en galère et évolution des affiliations 6) absentéisme scolaire 7) intégration (inclusion) des enfants handicapés, enfants phobiques ou décrocheurs <p><u>Degré difficulté protection enfance+ +/aide fi</u> car 1) charge émotionnelle, 2) réactivité parfois nécessaire et donc 3) évaluation en temps court et 4) suites en termes d'écrit avec prise de décision et relations au procureur, aux avocats (expérience douloureuse en cours d'assise)</p>
4FT2	<p>2 4FT2 « c'est l'accompagnement, « c'est être avec » avec les personnes même les personnes que l'on reçoit qui sont contraintes... même si on est dans du contrôle social, dans une situation contrainte moi je veille, je suis attachée à ce qui est ...pour « être avec les gens », pour les accompagner on va traverser à un moment donné et pour les enfants et pour les familles, on va traverser leur vie sur plusieurs semaines, plusieurs années quelquefois, 18 ans ! c'est comment on est avec, comment on les accompagne, comment on part de ce qu'ils sont, comment on est authentique dans la façon qu'on a de se présenter à eux » 24FT2</p>	<p>Situations d'accompagnement des enfants confiés au service, de leurs parents et des familles qui les accueillent.</p>
1FT3	<p>C'est la maladie psychique, population particulière, spécificité travail en pluridisciplinaire, regards croisés. Travail ASS : regard et évaluation /situation. Regard large, (8) empan spatial et temporel « nous, on prend en compte tout » avant pendant après, intra hospitalier et extra hospitalier l'entourage, le domicile, l'environnement, les ressources et on accompagne.</p> <p>Ça peut prendre du temps, respect du rythme de la personne, protection des personnes parfois. Notion d'alliance (90) avec les personnes et importance travail en équipe.</p> <p>Conseil technique aux collègues ASS de secteur</p>	<p>« Avec nos patients l'aide fi c'est la partie immergée de l'iceberg » (202) <u>significative du métier oui</u> (338) mais « il n'y a <u>pas que</u> » notion de porte d'entrée (344) c'est un outil, un moyen (350)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) demandes patients (financier, logement, mutuelle) accès aux droits 2) bilan social sollicité par équipe 3) Orientation et accompagnement maison de retraite ou autres structures PA ou Handicap 4) maintien à domicile, dans le logement (+ travail de réseau avec bailleurs) 5) Protection juridique des personnes (adultes) 6) protection de l'enfance

		<p>« Les aides fi sont plus faciles (pour la formation) enfin même si des fois en porte d'entrée, je trouve ça pas mal car on s'appuie sur un dispositif et du coup ça aide à entrer en relation » 188</p> <p>Les <u>situations +difficiles</u> les personnes délinantes</p>
2FT3	<p>Les relations humaines, des rencontres, du lien, accueillir l'autre comme il est et aller sur son terrain.</p> <p>Accompagnement et faire accéder aux droits fondamentaux, dont accès aux soins</p> <p>« <i>La porte d'entrée c'est un problème social</i> », « <i>tout ce que fait la polyvalence sauf que nous y a la maladie qu'est là</i> » (8)</p> <p>Notion de temps (52), écoute, compte tenu de la fragilité des gens, j'accompagne beaucoup je fais avec pour après les laisser faire leur choix (26)</p>	<p><u>L'aide financière représentative du métier oui</u> (326)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) problème budget, aide fi., info juridique 2) problématique divorce, séparation 3) logement accès ou maintien 4) préparation sortie hôpital <p>Les situations <u>+ difficiles, critiques</u> sont celles « <i>autour du danger vital</i> » (348)</p>
3FT3	<p>Evaluation « pointue » des besoins de la personne, du contexte, de l'histoire (8)</p> <p>Vision élargie</p> <p>Dans délégation au stagiaire : accompagnement des personnes hospitalisées pour pouvoir faire un choix éclairé par rapport à la sortie</p> <p>Notion de médiation et négociation du projet (12) avec respect dans la mesure du possible du choix de la personne.</p>	<p><u>Pas d'aide fi.</u> (222) « <i>je fais que du retour à domicile</i> » (228)</p> <p>Donc mise en place des moyens matériels et humains et les aides qui vont avec mais d'aide fi comme CARSAT</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) retour à domicile ou institutions avec 3 niveaux (classe de situation) et 3 types de sorties en lien avec DMS Niveau 1 sans ou avec aides Niveau 2 pas de retour à dom notion de danger et recherche de structure Niveau 3 décès 2) situation de maltraitance 3) situation d'épuisement des aidants <p>Dans 1 et 2 il peut y avoir demande de protection, travail de partenariat, travail collectif (aidants)</p> <p>Dans 3 accompagnement/deuil</p> <p>Situations délicates les personnes procédurières</p>
4FT3	<p>Accompagnement des patients et des aidants (4 et 6) pour maintien à domicile malgré la maladie en lien avec acteurs pros ou associatifs.</p> <p>Accompagnement variable en fonction de l'histoire, des besoins. Notion d'évaluation sociale, beaucoup d'écoute, travail en équipe pluridisciplinaire et partenarial, notion de présence</p> <p>Evolution du cœur de métier 3 variables 1) variables de contexte /situations des personnes plus précaires 2) variables de contexte économique par rapport aux pros moins de moyens 3) variables institutionnelles par rapport au management par la qualité (traçabilité, réactivité)</p>	<p><u>Très peu d'aides financières</u> (166) mais « <i>des retours à domicile avec mise en place des aides et des financements qui vont avec, c'est notre cœur de métier</i> » (160)</p> <p>Ce n'est pas du sale boulot en (254), « <i>plutôt un support, on propose une aide financière...on n'a pas contrairement à certains services des patients qui viennent nous voir en disant il me faut ça, nous, c'est nous qui proposons</i> » (254)</p> <p><u>Situations</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1) maintien à domicile avec notion de sécurité au domicile (téléassistance, AVS) 2) ouverture de droits liés à maladie (ressources ou aides matérielles) 3) démarches après décès <p><u>Situations critiques</u> décès d'enfants, ou de mamans jeunes, déformations physiques (exemple visage) dues maladie.</p>
1FT4	<p>Accueil et Accompagnement social de personnes isolées sur le temps en termes d'insertion sociale et les diriger vers l'insertion professionnelle si c'est possible.</p>	<p><u>Aide fi significative métier bah oui</u> (490) enfin, c'est comment dire...le fait d'instruire une aide ? (490) <i>le fait d'instruire un contrat d'insertion c'est pas ça le cœur</i> (492) <i>mais le plus important quand on parle d'accompagnement, on revient au métier les bases sont importantes les</i></p>

	<p>Travail en réseau, médiation, d'orientation d'accompagnement et d'analyse et d'évaluation.</p> <p>Affiliation avec la personne, relation de confiance, notion d'accueil ++ (48)</p> <p>Notion de désamorçage (48) par rapport à la contrainte du dispositif RSA. Notion de contrat d'insertion et de projet de la personne (60)</p> <p><i>Evolution vers du DSL en lien avec volonté politique et du service= aller sur le territoire (278) mais il ne faut pas oublier le cœur du métier= ISAP (186 puis 284, 286) les « fondamentaux » : l'individuel, l'éthique, la relation d'aide (502)</i></p> <p>Eléments d'organisation +++ de tensions vécues dans cet entretien démantèlement du service social, perte d'identité</p>	<p><i>fondamentaux = recueil de données, écoute analyse de situation... la palette méthodologique et éthique...</i></p> <p><u>Situations ? très difficile dans cet entretien</u></p> <p>1) contrat d'insertion et aides financières qui peuvent aller avec aides à l'insertion et aides accompagnées</p> <p>Situations difficiles ou complexes pour ce FT</p> <p>1) situations de désinsertion sociales aggravées, troubles du comportement plus ou moins stabilisés avec problème de logement, de santé et des personnes avec problèmes de communication</p>
2FT4	<p>Accompagnement social des allocataires RSA « <i>mesurer ou en sont les gens et mettre en place avec eux des moyens pour faire évoluer leur situation, moyens adaptés à leur vision du monde et au contexte</i> » (2) tout ceci en lien avec une logique de territoire et des politiques institutionnelles</p>	<p><u>Aide financière ou « concret » significative métier oui</u> (294) <i>c'est aussi une porte d'entrée, c'est notre porte d'entrée, c'est souvent la porte d'entrée qu'utilisent les personnes</i> », « <i>oui je pense c'est ce qui fait notre spécificité, d'être dans le psychosocial c'est bien cad de pouvoir apporter quand même un minimum de réponse en termes d'accès aux droits et puis l'aide matérielle et ...</i> » (204), « <i>c'est pas du sale boulot mais quand ça n'aboutit pas ...ça nous ferme des portes aussi</i>» (206, et 296), « <i>le problème c'est l'impuissance</i> » (208, 212, 298) /moyens.</p> <p>Notion de plateformes téléphoniques (130)</p> <p><u>Situations</u></p> <p>1) première demande de contrat d'insertion</p> <p>2) renouvellement de contrat d'insertion</p> <p>Deux cas de figure soit en référent soit en correspondant (en cours de modification)</p>
1FT5	<p>La personne, la confiance dans l'accueil et la 1^{ère} rencontre, le secret professionnel ici, le cadre d'intervention et le partenariat interne et externe (6) par rapport à des problématiques personnelles et /ou professionnelles.</p> <p>Accompagnement</p> <p>Comme si on faisait de la polyvalence de catégorie mais en lien avec problématique travail.</p>	<p><u>Aide financière significative métier oui</u> « <i>ça fait partie</i> » (264) mais interrogation <i>est-ce qu'on ne va pas trop vite dans la réponse. C'est un outil mais il n'y a pas que celui-là</i>, un moyen, un support pour rencontrer la personne. <u>Aide fi</u> comme porte d'entrée (120) ici autre porte le travail (138)</p> <p><u>Aide fi comme significative pour apprentissage</u> en 114</p> <p><u>Situations : deux catégories</u></p> <p>1) personnelles : séparation, divorce, info/droits, violences conjugales, parentalité, aide au niveau financier</p> <p>2) professionnelles : maintien dans l'emploi/ postes adaptés, reclassement professionnel, infos santé qui impacte famille, et infos droits longue maladie</p> <p>Protection enfance comme les autres</p> <p><u>Situation +difficile crise ou urgence (exemple violence conjugale)</u></p>
2FT5	<p>La relation d'aide individuelle ou collective (18) avec écoute, détermination d'objectifs, diagnostic des besoins (26) pour donner le choix aux personnes.</p> <p>Valeurs de <u>solidarité</u> et de <u>partage</u> (Sécu)</p> <p>3 grandes missions</p> <p>Accès aux soins</p> <p>Maintien dans l'emploi (y compris Handicap)</p>	<p><u>L'aide financière significative métier</u> (290) « <i>j'espère pas parce que je trouve ça réducteur</i> »</p> <p>Ça peut pas s'appeler aide fi mais accès aux soins grâce à une aide Fi. C'est un moyen pour nous (302, de 306 à 314)). C'est parfois la porte d'entrée pour les personnes, on sait bien que ce n'est pas que ça. Je ne donne pas d'emblée à une stagiaire car « il y a d'autres choses à balayer dans un premier entretien pour voir ce qu'il y a derrière » (192). Ce n'est pas une situation simple chez nous (192 puis 194)</p> <p>« Nous on a des entrées missions »</p>

	Sorties d'hospitalisation 2modalités saisine 1) offres de service : des listes en collectif ou saisine par services administratifs en individuel 2) saisine directe de l'utilisateur	<u>Situations</u> 1) maintien dans l'emploi 2) reclassement professionnel 3) retour à domicile après hospitalisation 4) accès santé, accès aux soins <u>Situation</u> protection enfance avoir les clignotants en formation suffit. <u>Les + difficiles les fins de vie</u> avec jeunes enfants ou de parents qui ont de jeunes enfants et la maladie grave . (404, 406).
3FT5	Accueil en service social , accueillir une personne avec sa problématique, l'accompagnement ça peut être un seul entretien ((6) pour aller ce vers quoi il a envie d'aller , ce qu'on aura évalué. On va chercher les gens (26), aller au-devant. On leur tend la main (le collectif) on travaille de plus en plus avec la non demande (6) Idem 2FT5 pour missions et modalités <i>« je ne devrais pas dire ça par rapport au secteur, j'ai le sentiment qu'on a pu être perçues comme de grandes dames à une époque et maintenant je trouve qu'on est au cœur des populations » (71)</i>	Aide fi propos de la formation Pas une situation simple mais difficile car demande beaucoup d'analyse (546) argent = sujet tabou dans le métier (560) <u>Aide fi à la SS</u> = si problème de santé est à l'origine des difficultés. <u>Situations</u> 1) accueil « sans filet » : ex « permanence » 2) accès aux droits /santé 3) maintien dans l'emploi et reclassement professionnel 4) accompagnements de fin de vie
4FT5	C'est la rencontre avec un assuré, comment ça peut être une intelligence partagée. On fait du traitement social de masse (4), des personnes qui connaissent des ruptures, des fractures et fragilisations de vie dans un contexte de maîtrise des dépenses de santé (8), pour accès aux droits « je ne suis pas trop dans le versant de la demande , moi » (33) Idem FT5 missions et modalités saisine Notion de requêtes <u>II précaires</u> (104) Peu importe la saisine, « <i>les gens c'est toujours des gens et si tu veux à partir de listes déshumanisées, derrière les numéros de SS, il y a toute la vie...qui donne de la vie au métier (113)</i> » Ecoute, empathie, être capable de comprendre et analyser en même temps, donc intelligence (mot peut-être fort) des neurones qui fonctionnent (187)	<u>Aide fi par rapport à la formation</u> <u>Aide fi</u> significative métier, faut déjà poser la question de l'étiquetage (471) <i>« Nous, on fait pas ça, on n'est pas là-dedans » (477 « je dirais pas aide fi, je dirais à un moment donné dans une situation sociale, il y a l'élément financier sur lequel on peut » (491)</i> Même temps « <i>l'argent, au nom de quoi on irait traiter cela comme quelque chose de secondaire par rapport à l'emploi</i> » (496 suite interpellation C sur « sale boulot ») <u>Situations</u> 1) Accès aux droits, santé (déremboursements, franchise, mutuelle) 2) prévention de perte d'emploi (17, 19) même si 9/10 le perdent 3) accès aux soins 4) maintien dans l'emploi ou reclassement

Tableau n° 2 Identification de la qualification du « cœur de métier » et du répertoire des situations pour les ASS

A.2.2. La place de l'aide financière comme situation d'apprentissage

L'analyse reprend une partie d'une communication présentée à Caen en 2014 lors du colloque international de didactique professionnelle consacré à la question de la conception de formation. La communication est indexée en bibliographie (Tome 1).

L'analyse de l'activité : ressource pour concevoir une alternance « intégrative » en formation initiale d'Assistant de Service Social.

Résumé

À ce jour, 20 entretiens compréhensifs menés avec des tuteurs assistants de service social de terrain (ASS) sur les activités dévolues aux étudiants de 2^{ème} année pendant leur stage ainsi que 2 entretiens de tutorat, *in situ*, décryptés et analysés montrent les difficultés identifiées par les tuteurs chez les étudiants ASS dans la situation « la demande d'aide financière ». Elle est, pour les tuteurs, emblématique du sens du métier, et donc confiée souvent aux stagiaires parce qu'elle est considérée par une majorité d'entre eux comme « plus simple à gérer » en début d'apprentissage.

Les cadres mobilisés pour l'analyse sont la didactique professionnelle (Pastré, Mayen, Vinatier) et la linguistique interactionniste (Kerbrat-Orecchioni). Pour cette communication, nous allons spécifier en quoi et comment « la demande d'aide financière » est une situation qualifiée métaphoriquement par les tuteurs de « porte d'entrée potentielle » dans la complexité des situations des usagers et le « cœur de métier ».

L'analyse menée en collaboration avec les tuteurs, montre que cette situation s'avère particulièrement pertinente pour l'apprentissage des règles du métier et la construction de l'identité professionnelle du stagiaire ASS même si elle revêt un caractère périphérique dans leur répertoire professionnel. Le problème posé est celui de la conception de la formation essentiellement adossée à un référentiel professionnel générique lequel, à ce jour, faute d'analyse de l'activité *in situ*, n'est pas en mesure de prendre en compte des situations significatives du métier permettant de construire une véritable alternance intégrative.

Introduction

À ce jour, 20 entretiens compréhensifs réalisés auprès d'ASS tuteurs de 2^{ème} année et 2 entretiens de tutorat, retranscrits et analysés montrent les difficultés identifiées par les tuteurs chez les débutants. Nous allons spécifier : 1/ en quoi et comment cette situation est qualifiée métaphoriquement de « porte d'entrée dans la complexité potentielle des situations », 2/ en quoi l'analyse menée en collaboration avec les tuteurs montre sa pertinence pour l'apprentissage des règles de métier et la construction de l'identité professionnelle, 3/ nous en tirerons quelques principes pour la conception de la formation des tuteurs ASS.

Résultats de la recherche

Les professionnels tuteurs se situent dans 5 grands domaines professionnels constitués par nous en référence à une étude réalisée sur 10 ans en termes de représentativité des terrains de stage en 2^{ème} année de formation. Ce sont des professionnels expérimentés en tant qu'ASS et que référents –tuteurs. Nous avons identifié 4 grandes « configurations d'interaction tutorale » au sens de Kunegel (2012) : 1) d'observation « libre » de toute consigne (proche de la familiarisation de Kunegel) ; 2) d'observation « active » avec des consignes précises sur des variables différentes ; 3) de co-intervention avec 3 variantes ; 4) de délégation de situations avec une modulation des modes de guidage « avant » et de « *debriefing* » à chaud, et/ou à distance.

Si l'on positionne la « demande d'aide financière » dans le répertoire des situations des ASS interviewés on peut dire qu'elle est très centrale dans un domaine, un peu moins pour 3 domaines et périphérique voire absente pour le dernier domaine. En revanche, elle est mise à disposition de stagiaires en 2^{ème} année de formation pour 2/3 des tuteurs.

La « demande d'aide financière » est, pour les tuteurs, emblématique du sens du métier et donc confiée souvent au stagiaire parce qu'elle est considérée comme plus « simple à gérer » en début d'apprentissage pour une majorité d'entre eux. La métaphore de la « porte d'entrée » utilisée par plus de la moitié des professionnels et ce, transversalement à l'ensemble des domaines permet de comprendre les modalisations au niveau du discours « ce n'est pas que du financier » employées par les ASS les plus concernés, « c'est un outil, un moyen » où la question de la structure hiérarchique de l'activité est en question.

I « La demande d'aide financière » comme « porte d'entrée » potentielle dans la complexité des situations

Les ASS sont situés dans une « place » institutionnelle d'intermédiaire entre les besoins des usagers et la mise en œuvre de politiques sociales, qui a fait l'objet d'analyses en sociologie politique, des organisations et des professions. L'analyse, menée ici avec les ASS a permis d'identifier les principales « caractéristiques agissantes » et de repérer les tensions à l'œuvre sur plusieurs axes en jeu dans le « service à rendre » à l'utilisateur par rapport à l'objet « aide financière ».

Complexité au niveau du contenu : extensivité

Les professionnels se représentent cette situation sur deux plans métaphoriques par rapport aux usagers. Un plan horizontal et/ou vertical, il s'agit d'entrer dans la situation, « d'élargir », « d'ouvrir », ou il s'agit de plonger dans la situation, de « creuser », « gratter », l'aide financière serait la partie émergée de la situation. Trois paliers sont présents, ils indiquent la construction par les professionnels de « familles empiriques de situations » (Pastré, 2011, p.177) et leurs différentes conceptualisations de l'objet « aide financière ».

1) Une aide financière clôturée sur elle-même : de l'argent pour de l'argent » est certes un premier palier mais pas le plus représenté pour les professionnels, « c'est rarement du financier seul ». Situations où un apport d'argent peut être un élément de résolution, et qui requièrent une exploration et une problématisation sur le domaine financier surtout quand l'aide activable par le professionnel est « ciblée ».

2) Une aide financière « porte d'entrée », qui « révèle » une difficulté soit de gestion du budget soit une difficulté dans un registre de santé, et/ou d'insertion professionnelle, et/ou de travail, et/ou de difficultés familiales, relationnelles ou éducatives : ces situations nécessitent une exploration et une problématisation *in situ* qui peut concerner l'ensemble des domaines de la vie des personnes et l'aide financière n'est pas toujours une réponse et pas la seule surtout, car il peut être nécessaire de proposer aussi un accompagnement au budget (plusieurs formules possibles), un accompagnement social et éducatif et, en fonction de l'évolution de la situation cela peut aboutir à un dossier de surendettement.

3) Une aide financière « porte d'entrée » qui permet de déceler des problèmes personnels pour des personnes « vulnérables » quant à la gestion de l'argent, par elles-mêmes se mettant en danger, ou étant l'objet de malversations : « porte d'entrée » qui peut ouvrir sur des mesures de protection des majeurs via la justice.

La « porte » sous l'angle du rapport de places : une « requête » ou une proposition ?

Deux grands cadres interactifs (Vion, 1996) en tant que types ont été identifiés qui ne préjugent en rien de ce qui va s'actualiser ensuite entre les acteurs concernés.

1) L'utilisateur est rencontré à propos d'« une demande d'aide financière », DAF. C'est lui qui formule directement cette demande, ou un tiers a induit l'interaction. L'entrée par la DAF peut se « résoudre » par une action sur un registre autre que l'apport d'argent. La formulation de la « demande » peut être de l'ordre de la requête ou de la commande : quel que soit le registre, l'entrée en interaction convoque fortement et en réciprocité le professionnel sur les registres, institutionnel, identitaire et intersubjectif.

2) C'est le professionnel qui « propose » : la proposition d'aide financière, PAF. Dans ce cadre interactif, l'épisode aide financière est enchâssé dans une interaction plus large comme celle de l'accès à l'insertion sociale, l'accès à la santé, le maintien à domicile, l'accès au logement : il relève de l'initiative du professionnel après problématisation de la situation et diagnostic. En termes de structure hiérarchique de l'activité, l'aide financière peut représenter dans ce cas de figure une action dans le cadre d'une activité qui la subsume.

La complexité de cette situation relève de plusieurs caractéristiques intrinsèques : 1) son caractère d'imprévisibilité « une facture impayée » motif de l'entrée en interaction peut relever de l'un ou l'autre des paliers décrits, par exemple, 2) le nombre potentiel de variables à rechercher, à explorer en tant que telles et dans leurs interactions afin de leur donner « du sens-signification » et de pouvoir réaliser un « diagnostic », 3) son caractère dynamique, le diagnostic relève d'une co-activité avec l'utilisateur lui-même, permettant ensuite d'envisager, 4) la mobilisation des ressources qui, elles-mêmes, sont diverses. Le questionnement problématique est nécessaire en situation d'interaction avec l'utilisateur ce qui requiert de se situer, de disposer de ressources théoriques, procédurales, techniques mais aussi de « prendre du recul » par rapport à sa propre expérience, son rapport à l'argent. Car, ce qui la rend particulièrement complexe c'est que : 5) l'objet aide financière n'est pas seulement un « objet technique » (budget, barèmes, dossier, seuil) c'est un objet de vie pour la personne concernée et toute interaction à son propos convoque fortement les deux inter actants en termes de « face » Goffman (1973) de « rapports de place » et « d'identité en acte » Vinatier (2009), donc de valeurs et d'éthique professionnelle, 6) la notion de risque par rapport aux conséquences dommageables de l'intervention du professionnel (l'impuissance).

Les « caractéristiques agissantes » externes en termes de variabilité

Le contexte sociétal global influe sur le périmètre de la situation en termes de : 1) ressources potentielles à mobiliser dans l'environnement du fait de la réduction des budgets sociaux des départements, ou des budgets extra-légaux des régimes de protection sociale mais aussi de l'évolution des critères d'attribution des aides (subsidiarité) ; 2) valeurs et normes quant à l'objet même du travail guère valorisé dans les médias, les discours politiques (l'assistantat) ; 3) d'augmentation des situations de précarité et de pauvreté, et donc de fréquence et de répétition de ces situations dans l'activité globale de certains professionnels particulièrement exposés en front desk : « effet ciseau » entre le nombre croissant des situations de pauvreté-précarité et la baisse des moyens alloués pour y faire face.

Le contexte institutionnel d'appartenance du professionnel influe sur le périmètre de la situation quant à l'objet même de la tâche, les buts à atteindre et les prescriptions plus ou moins précises au niveau des missions (limites de l'hyperspécialisation). L'étape du diagnostic est déterminante, en soi, par rapport au positionnement vis-à-vis de l'utilisateur (légitimité à « considérer » la situation) et aux ressources potentielles à mobiliser, lesquelles diffèrent selon

les contextes, et font l'objet de définition de critères précis (barèmes ou non, commissions). L'aide financière revêt un caractère de complexité du fait de contraintes externes fortes qui peuvent limiter l'action, et de conflits potentiels entre normes sociétales et valeurs professionnelles.

L'ensemble de ces « caractéristiques » de la situation d'aide financière influent dans le rapport à « l'objet » et dans le rapport à l'utilisateur concerné. Il nous apparaît que l'on puisse considérer que « l'étude d'une aide financière » représente deux configurations (DAF et PAF) interactionnelles « sociales » au sens de Vinatier (2012), articulant des invariants opératoires de nature différente. Ces configurations condensent d'une certaine manière les tensions présentes dans l'exercice du métier en 2013 et sont porteuses du sens du métier, mais sous certaines conditions. « Car c'est du professionnel que va dépendre la dimension sociale » de cet acte versus dimension seulement « technique » qu'il contient.

II. Une situation porteuse d'apprentissage potentiel du « cœur de métier »

Le « cœur » du métier tel que défini par les professionnels est l'accueil, la rencontre, la relation à l'utilisateur, l'accompagnement. Les professionnels se représentent cette situation selon un plan métaphorique horizontal, qui s'intéresse alors plus à la dimension développementale, temporelle du point de vue des stagiaires comme leur permettant d'accéder au « cœur de métier ». L'étude d'une aide financière est porteuse d'un potentiel d'apprentissage différent selon les contextes et selon la redéfinition opérée par les professionnels dans le rapport à cette tâche ou entrent en jeu un certain nombre de variables (buts qu'ils se fixent, moyens d'action, conception de la place du financier dans le métier, valeurs, expérience).

Nous avons trouvé plusieurs manières « organisées » par les tuteurs pour y engager les débutants selon leurs contextes et les cadres interactifs DAF ou PAF. Un trait est commun, cependant ; tous les professionnels tuteurs sont soucieux que les stagiaires adoptent une approche globale, éthique et non pas technique, administrative par rapport à cette situation soit un registre de demande-réponse systématique.

Elle représente un support pour engager le stagiaire dans l'acquisition des règles du métier et la construction de son identité professionnelle. Support pertinent pour engager le travail sur le rapport à l'imprévu, sur l'écriture professionnelle et l'argumentation dans leurs dimensions techniques et éthiques, sur les limites de l'intervention professionnelle (légitimité de la demande et dilemmes posés par la réduction des ressources de l'environnement). Elle l'est, surtout, par rapport à ce qui apparaît être un nœud critique pour l'apprentissage en deuxième année de formation soit les dimensions d'accueil puis d'exploration et de problématisation *in situ* qu'elle requiert et pour la construction identitaire en tant qu'ASS.

La question de cette approche globale, éthique versus approche technique de l'étude d'une aide financière se pose à plusieurs niveaux tant dans la gestion du contenu que de la relation à l'utilisateur ; nous les représentons sur le tableau n°1 suivant, côte à côte mais ils sont dialectiquement liés. Les propositions en italiques sont des extraits de corpus qui traduisent certains invariants, tant situationnels que relationnels.

Gestion contenu	Gestion relation
Se représenter la situation /imprévu potentiel Notion de surface → profondeur <i>«Ne pas foncer tête baissée dans la demande»</i> ne pas en rester aux traits de surface	Se situer et accueillir l'utilisateur Se décentrer de représentations premières, ou d'une « commande » d'un tiers .
Inférer des informations à partir d'observables ou d'éléments de discours Disposer de connaissances théoriques, procédurales et techniques, d'outils méthodologiques d'observation, d'entretien Orienter la recherche d'informations si nécessaire Disposer de ressources pour cela	Rencontrer l'autre, là où il est en le respectant Savoir et pouvoir poser des questions (sans être dans un interrogatoire) en facilitant l'expression de l'autre Savoir ne pas en rester à la demande initialement formulée. Se sentir légitime à le faire. Oser entrer dans « l'intimité » de la vie des personnes même si la personne n'est pas « coopérative »
Problématiser <i>in situ</i> pour co construire un diagnostic social qui dépasse le stade de la mise en correspondance d'un budget avec un barème, dans une dimension spatiale prise en compte des variables « potentiellement » très nombreuses et attribution de significations à ces variables et une dimension temporelle (là maintenant et demain perspectives)	Se décaler du budget et entendre ce que la personne à en dire Prendre du recul, en situation Se décaler en situation si besoin <i>Savoir et pouvoir différer</i> Co-construire le diagnostic avec la personne et la suite
Formuler des hypothèses, réfléchir, analyser en situation pour faire des propositions ajustées à la situation en contexte	<i>Ne pas imposer son « bataillon de moyens», ne pas arriver avec une réponse toute prête dans l'interaction</i>
Dans une compréhension empathique de l'autre 1) signification pour elle d'être en difficultés financières, de devoir solliciter ou non sa famille ou autres réseaux et d'être dans ce « face à face » à ce propos 2) place et position du professionnel dans cette interaction 3) Elucidation de ses propres valeurs et normes : rapport à l'argent Elucidation de l'impact du contexte	ASS n'est pas seulement une « paire d'oreilles » = écoute mais la dimension relationnelle est située dans le cadre d'une interaction sociale Se connaître
Utiliser les artefacts que sont les dossiers, les imprimés, les grilles, soit les renseigner comme des « moyens »	Faciliter la dynamique interactionnelle « Garder » le cap de la relation et ne « pas s'enfermer dans la grille à remplir »

Tableau n°1 Objets potentiels d'apprentissage en termes d'accueil, d'exploration et de problématisation d'une situation d'aide financière dans une approche globale

C'est un enjeu que d'amener les débutants à se situer dans une approche éthique et pas seulement technique : 1) soucieux de répondre à ce qui peut être « la demande » de l'utilisateur, ou la demande de l'institution via le document à remplir, ils peuvent être tentés de « réduire » la situation pour « satisfaire » la personne ou l'institution, 2) l'adoption d'un questionnement qui permet de problématiser *in situ* avec l'utilisateur se révèle problématique pour eux: les obstacles les plus fréquents nommés par les tuteurs sont situés sur la dimension relationnelle subjective et intersubjective (peur des émotions suscitées pour l'utilisateur par l'exploration et l'exposition d'évènement ou pans de vie, peur d'être intrusif, difficulté relationnelle à saisir les perches dans l'entretien, crainte de faire mal) parfois en lien avec un enjeu identitaire (légitimité). Une minorité de professionnels aborde d'emblée la place des connaissances dans cette difficulté à problématiser, 3) Le dossier, l'imprimé à remplir, peut être conçu par les professionnels soit comme un levier, un support pour la relation, parce qu'il symbolise la dimension technique

souvent plus facilement anticipée par le débutant et apporte une contenance à celui-ci vis-à-vis de l'usager dans l'interaction. Soit, il peut représenter un obstacle parce qu'il peut « enfermer » le débutant et l'empêcher d'être attentionné aux perches que peut tendre l'usager. Sur la question des connaissances techniques, il y a écart entre les professionnels : certains sont soucieux que le stagiaire dispose de connaissances précises pour pouvoir se situer et être à l'aise dans la relation, d'autres se satisfont d'une connaissance globale et compte sur l'initiative en situation pour aller chercher les informations techniques souvent à disposition dans les services, enfin certains pensent qu'un minimum est nécessaire mais en rajoutant que trop de connaissances ou « entrer par les dispositifs » peut représenter un obstacle dans l'apprentissage.

Conclusion : pistes pour la conception de formation à titre prospectif

Mieux connaître les tensions présentes dans l'activité des professionnels et des débutants confrontés à cette situation d'aide financière est une étape intéressante pour la conception de formation pour les tuteurs et pour la conception de séquences de formation initiale au centre de formation en termes d'apprentissage et de développement.

Comment penser la continuité de l'expérience ?

Certains ASS se réfèrent à une approche technique de l'aide financière, de l'avis des tuteurs interrogés, du fait de stratégies de préservation face aux éléments de contexte (réactivité, fréquence de ce type de demandes, sentiment d'impuissance). Le dossier technique est alors étudié sans que l'exploration « large » ne soit activée bien que nécessaire selon les règles de métier. Si ce n'est pas dans cette optique que les tuteurs envisagent, eux, le travail avec les stagiaires, pour nous peut se poser la question « des risques de l'expérience précoce » (Mayen, 2007, p.88) si effectivement, des stagiaires peuvent être engagés dans ce type d'approche et y construisent leurs premiers schèmes. Ces derniers pouvant être « plus résistants » pour une adaptation à de nouvelles situations surtout si le niveau de performance atteint alors est jugé satisfaisant au regard des exigences du contexte, nous avons trace d'un exemple de cette nature. Point intéressant pour la formation en alternance qui concerne les terrains professionnels et le centre de formation pour penser les modalités d'analyse réflexive à partir des situations et l'expérience des stagiaires dans une continuité : continuité tout au long d'un stage mais aussi reliant l'ensemble de stages pour un même apprenant. Avec l'idée forte qu'il est nécessaire de prendre en compte les éléments de contexte et mieux connaître la variabilité des conditions externes pour comprendre l'activité d'un sujet, d'une part, et d'autre part, prendre en compte « l'impact des ressources en matière de catégorisation et de conceptualisation sur l'encodage des situations qui resteront mémorisées...des situations peuvent être mémorisées au niveau des traits de surface et faire ultérieurement l'objet d'une nouvelle interprétation » (Rogalski, Leplat, 2011, p.19). La continuité de l'expérience qui peut aussi se travailler en établissement de formation avec l'idée de conception d'outils pédagogiques à utiliser lors de séquences de formation : études de cas, mises en situations par des jeux de rôle qui permettraient en amont et en aval des stages du fait de la connaissance de ces configuration de situation d'introduire progressivement certaines dimensions (variables de la situation, ressources à mobiliser, actions à réaliser : exemple l'usage d'un imprimé ...). Autant de séquences susceptibles d'initier des « genèses instrumentales » en termes d'instrumentalisation et instrumentation comme proposées par (Rabardel, 1995).

Dès la mise à disposition de ce type de situations, qui nécessitent la mobilisation de savoirs techniques, procéduraux nous avons constaté que certains professionnels sont moins attachés à la maîtrise de ce type de savoirs qu'à la dimension subjective et intersubjective soit la qualité de la dimension relationnelle à établir avec l'utilisateur. Il apparaît à l'analyse que les déterminants contextuels permettent de comprendre la crainte d'une évolution vers un métier « plus administratif » jusqu'à, pour certains, une interrogation sur la mise en place de « plateforme de services » : plate-forme qui résoudrait « techniquement » la dimension financière » mais sans le bénéfice de la coaction humaine par la rencontre et l'accompagnement social qui peuvent pourtant comme le disent les professionnels ouvrir à d'autres « possibles ». On peut comprendre qu'ils focalisent, alors, leur attention de formateurs sur ce qu'ils nomment pour eux-mêmes leur « cœur de métier », la rencontre, l'accompagnement. Mais reste entière, selon nous, la question de l'équilibre à trouver entre cette dimension relationnelle et la dimension épistémique, à introduire en formation continue des tuteurs par la conception, par exemple, de « séquences d'analyse de pratique de tutorat » avec des outils de l'analyse de l'activité (conceptuels, mobilisation de séquences significatives de corpus de recherche analysés et proposition d'analyse de « traces d'activité »).

Annexes B : Analyse de l'activité de *debriefing*

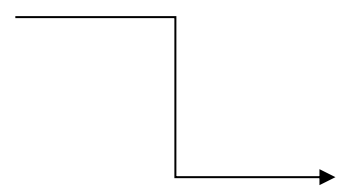
La présentation des annexes B correspond pour chaque entretien de tutorat-*debriefing* entre formateurs de terrain et stagiaires à deux niveaux d'analyse.

- Le premier sous forme de **tableau analytique** qui rend compte du croisement de l'analyse de la Didactique professionnelle (identification des buts, des thèmes, des règles d'action des principes et propositions tenues pour vrais et de l'Analyse linguistique interactionniste (identification des rapports de place et de positionnement des sujets à partir du repérage minutieux des actes de langage, occurrences, espaces de parole, etc.) Chaque tableau permet de suivre chronologiquement à partir de la structuration effectuée pour chaque entretien l'intrigue qui se construit relative au contenu de ce qui s'échange entre les FT et les stagiaires de deuxième année à propos des situations du travail relatives aux usagers et relative à la manière dont ces contenus se parlent. Ces tableaux permettent de suivre le déroulement de l'interaction sur la dimension relationnelle et sur la dimension de l'objet épisode par épisode, ils permettent de situer les moments critiques. Chaque épisode est caractérisé par l'ensemble des catégories d'analyse définies en fonction de nos questionnements. Le fléchage permet de considérer les liens pour chaque interlocuteur entre les épisodes, ou entre eux ;
- Le deuxième correspond à **l'analyse effectuée des entretiens de co-explicitation** avec les formateurs de terrain, *post-debriefing*. Nous distinguons à chaque fois la modalité concernée : groupe de pairs ou entretien chercheur et indiquons à partir des catégories d'analyse définies et présentées dans le chapitre « méthodologie » de l'analyse des données. Ces analyses permettent d'avoir accès à de plus larges extraits des échanges entre chercheur et pairs, et entre pairs.

B1. L'analyse du *debriefing* de OFT1-S

B1.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien de <i>debriefing</i> OFT1-S			
Intrigue /contenu et relationnelle			
Niveau intermédiaire		Niveau micro	
Épisodes Ouverture Fermeture Espace de parole	Thèmes	Contenu : formateur et stagiaire Buts résolution satisfaction	Position de parole et Positionnement du sujet Relation Occurrences
1 de 1 à 13 O : OFT1 et F : OFT1 315 mots au total 38 pour OFT1 277 pour S Volume de parole OFT1 12% S 88%	Ouverture Présentation de la situation (amont de l'entretien) il s'agit d'1 Aide financière CRAM Relation de Mr /travail Le loyer L'assurance habitation	OFT1 questionne et engage S dans l'analyse de la situation la sort du <u>mimétisme dans lequel elle se présente</u> Opposition je, tu pour OFT1 (4) On (9 reprises) pour S, et il ou le monsieur Ecoute acquiesce fait parler S et fait préciser face aux explications embrouillées de S fait préciser les éléments de connaissances législatives, il explicite sa conceptualisation de la situation	Marqueur linguistique ponctuateur d'ouverture pour OFT1 alors Fermeture ouais, ouais Axe vertical : Questionnement direct , fermé Engagement de S dans la présentation en 5 tu avais fait Pourquoi t'as fait la demande ? 7 Avait-il ? Acquiescement , écoute D'accord, ouais hum hum : 3, 9, 11,13, S, à chaque sollicitation par le tu réponds par un « on » où elle associe OFT1, elle ne parle pas à ce moment-là en son nom propre Axe vertical 3 intrusions de OFT1 dans le tour de parole en 5, 9, 11 Axe horizontal Le tutoiement est employé par les deux

<p>2 de 14 à 56 Séquence initiée par S Ouverture S Clôture S 644 mots au total 222 pour OFT1 422 pour S</p> <p>Volume de parole OFT1 34,4% S 65,5%</p>	<p>Le conflit d'interprétation entre OFT1 et S concernant l'attitude de Mr</p>	<p><u>1^{ère} alerte de S ? en 16 « on n'avait pas la même vision des choses »</u> OFT1 questionne et implique S dans la situation la sort du <u>mimétisme dans lequel elle se présente</u>. Décentration de sa position.</p> <p><u>En [26] le problème est posé « c'est un homme qui ne reprendra pas à travailler »</u> <u>Alerte de S en 42 FTA(S)</u> Expression du malaise de E beaucoup d'hésitations, de trébuchements dans le langage Des phrases qui se ne se terminent pas des hésitations des euh en cours de phrase (26, 37, 56</p> <p>La présentation de la situation est très embrouillée </p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture alors Marqueur de clôture Voilà Responsabilise S/compréhension 17 « on était sur un ressenti différent » S en 26 « tu me disais, c'est un homme qui ne reprendra pas à travailler » OFT1 en 27 « qui va avoir du mal à retravailler ouais » Puis encore S en 34 « pour éviter d'avoir à reprendre le travail » OFT1 en 35 et 37 « éviter d'avoir ouais mais ce que j'essayais de dire à ce monsieur c'est que ces demandes ne pouvaient pas être chroniques »</p> <p>Axe vertical : 4 intrusions de OFT1 dans le tour de parole et 2 du côté d e S Le volume de parole + est pour S Questionnement direct, OFT1ermé Pourquoi ? ,43 Acquiescement, écoute D'accord, ouais hum 23,29, 35, 49, 2 alertes de S en 16 et42 un auto FTA en 42 Et en 54 je passe du coq à l'âne ? Tous les marqueurs linguistiques de relation utilisés par S « donc puisque alors suite à » Sont en contradiction avec le contenu de son discours qui en fait ne permet pas de suivre sa démonstration</p>
--	--	---	---


<p>3 de 57 à 92 Ouverture OFT1 Clôture S 471 mots au total 92 pour 00FT1T1 379 pour S Volume de parole OFT1 19,5% S 80,5%</p>	<p>Puis de l'entretien difficile Exposé des faits dans le cadre de l'entretien vécu par S</p>	<p>E exprime sa difficulté à « comprendre la situation de Mr » en 78, 90, 92 elle a à l'esprit en (62) que c'était quelqu'un qui ne voulait pas reprendre le travail » OFT1 facilite l'expression de S et fait préciser chaque élément prélevé par S de la situation de Mr Beaucoup d'hésitations de trébuchements dans les phrases (62, 72, 88) pour S Elle ne répond pas aux questions précises posées Elle indique son malaise en 72 « j'ai reçu ce monsieur on a OFT1ait le point et il me demandait une aide OFT1inancière... » or, il venait d'en avoir une !</p>	<p>Marqueur d'ouverture Là, d'ordre temporel OFT1 essaie de mettre de l'ordre dans la succession des rendez-vous... Marqueur de fermeture euh et suspension Acquiescement, écoute D'accord, ouais hum 59, 61, 63, 69, 87, 89,91 Interpellation directe de OFT1 vers S là tu l'as ? Axe vertical 3 intrusions dans le tour de parole Règle d'action et PTV en 65, 69, 71 Pas de préjugés pour autant le pour autant indique une opposition sensible de la part de 00FT1T1 aux propos de S sur l'utilisateur en 62 « la demande de Mr est recevable ; rester accessible {69} aux demandes de l'utilisateur Accessible ne voulant pas dire répondre oui !</p>
<p>4 de 93 à 137 Ouverture OFT1 Clôture S 919 mots au total 208 pour OFT1 711 pour S Volume parole OFT1 22,6% S 73,4%</p>	<p>Le contrat avec l'utilisateur L'évaluation Les indemnités journalières</p>	<p>OFT1 rappelle la règle d'action : l'entretien doit être finalisé par l'adéquation au contrat entre la personne et l'ASS <u>Moment de conceptualisation.</u> OFT1 cherche à amener S à la compréhension de la situation sur un registre procédural (évaluation, contrat, assurance...) OFT1 engage S dans la réflexion sur la situation Soutient S par rapport aux FTA(S) qu'elle s'inflige en : 92, 98, 102, 104, 114, 116, 133 auto FTA(S)</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture Pourtant qui indique le lien avec l'épisode précédent et indique une restriction par rapport à la fin de l'épisode où S dit « c'était flou et j'ai du mal à comprendre » Marqueur de fermeture « c'est vrai que » et suspension Axe vertical 8 intrusions de OFT1 dans le tour de parole et 3 pour S Questionnement direct Qu'est-ce que tu ? 95 Il avait un prêt en cours ? 109 Pourquoi 127 ?</p>

	<p>Moment critique en 101 102</p>	<p>Adoucit, encourage 105 « tu comprenais pas bien » 136 « oui, oui » S exprime son malaise situé sur le registre de l'incompréhension 2 alertes sur ce registre en 92 et 98 et sur un registre plus émotionnel en 102 « perdue », en 104 « pommée », en 116 « et me noyer plus encore » 120 on en n'a pas du tout parlé, 133 j'ai été complètement perdue <u>7 alertes de S</u> La conceptualisation de la situation est difficile à S si OFT1 ramène la nécessité de comprendre pour pouvoir se situer 105 « tu comprenais pas bien » S en 108 <u>début de prise de conscience</u> OFT1 revient aux termes du contrat 119 l'assurance et cherche à vérifier si S a intégré une autre règle d'action « on doit l'avoir ce déclic... 131...cette connaissance on doit en rendre compte à l'utilisateur » 129 « c'est hyper important » Il valide la proposition de S en 129 puis en 132 « d'accord »</p>	<p>Procédé d'explication de OFT1 en 93, 95, 97, 99 Explicitation de sa part, assertion : pourtant, tu vois donc <u>101 « donc du coup tu vois c'est simple »</u> Adoucit /FTA(S) de E en 105 « tu comprenais pas bien » Acquiescement, écoute : d'accord, bah oui, hum hum voilà : 97,111, 113, 115, 117, 121, 129, 132, 136 Principe et règles d'action professionnelle en 129 et 131 « informer les usagers /conséquences de leurs actes et décisions » S <u>exprime beaucoup d'obstacles à la compréhension</u> : hésitations dans le langage, <u>oppositions dans le discours</u> « oui oui non non « oui mais » : 106, 126, 131,133 En 106 « des fois je comprenais des OFT1ois pas » 126 ah non non, non je crois que si si si S reste en 104 à un niveau <u>évènementiel</u> (accent de Mr) et elle ne peut pas décoller de la situation elle est encore dans l'histoire et pas dans l'analyse. <u>Elle ne peut pas développer une pensée construite</u> (104, 106, 108,118, « Maintenant que tu me OFT1ais la remarque » mais conclut en 114 « je n'ai toujours pas compris »</p>
--	--	--	--

			<p>La fin de l'épisode est marquée par des rires de OFT1 face à l'expression des difficultés de compréhension du calcul des IJ !</p> <p>Mais S revient avec sa non compréhension et s'inflige de nouveau des FTA(S) 133</p> <p>OFT1 va alors initier une nouvelle séquence sur l'explicitation de l'obstacle rencontré par S</p> <p>137 alors c'est pas évident</p>
<p>5 de 138 à 250</p> <p>Ouverture OFT1 Clôture S</p> <p>2197 mots au total</p> <p>470 pour OFT1 1727 pour S</p> <p>Volume de parole OFT1 21% S 79%</p>	<p>La résolution de la situation de MR Examen minutieux de la situation.</p> <p>Exploration des possibles de la situation</p> <p>Le procédural de la situation : Les indemnités journalières</p> <p>L'accident du travail et la procédure</p>	<p>OFT1 émet des hypothèses de compréhension par rapport à l'attitude de Mr pour faciliter la compréhension de S en réponse à l'épisode précédent</p> <p>Il essaie de la dé-extirper de la situation elle répond en indiquant qu'elle a cherché du côté du modèle de OFT1 (en 139, 141, 143). OFT1 essaie alors de généraliser en 154 et s'enrôle avec elle sur le plan interpersonnel « on » en 154, il explore les possibles de cette situation</p> <p>Il fait réfléchir et se met lui-même en réflexion à voix haute 230, 232</p> <p>S introduit sa <u>difficulté à la fois sur le registre de la résolution de la situation et sur celui de la gestion de la relation.</u> S fait part de ses erreurs et difficultés « se tromper, conneries, autre erreur</p> <p>9 alertes du côté de S, FTA(S) qu'elle s'inflige à elle-même 151, 153, 181, 183, 193, « j'ai dit une connerie », 205, 211 « j'ai encore fait aussi une autre erreur », 217 « sauf que moi je ne savais pas » en 229</p>	<p>Marqueur d'ouverture Alors qu'est-ce que tu as fait pour comprendre : recherche de compréhension pour OFT1</p> <p>Marqueur de fermeture « donc c'est pour ça que »</p> <p>Questionnement de OFT1 en ouverture de séquence en [138] alors qu'est-ce que tu as fait pour comprendre ?</p> <p>Ecoute et acquiescement hum, hum, bah oui ,ouais effectivement: 140, 142, 144, 152, 154, 164,166, 172, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 188, 190,192, 202, 204,206, 212, 214, 218, 226, 228,230, 236, 240, 244, 248</p> <p>Axe vertical : 5 intrusions de OFT1 dans le tour de parole et 5 de la part de S</p> <p>Axe P/D Proximité sensible 1) Car S n'hésite pas à interpeller d'une certaine manière OFT1, en 141 « j'arrivais pas à comprendre comment t'avait fait ton calcul</p>

		<p>« ...sachant que j'me trompais en plus là-dessus » Ou des FTA(S) adressés à MR en 141 « il vient m'embrouiller » en 143 « en fait, il vient m'embrouiller encore là-dessus » « 181 j'avais pas le temps de finir mon idée qu'il avait déjà ça en tête » Elle cherche à se rassurer /OFT1 Elle fait part de son énervement en 145 Apparaît massivement la difficulté de S à gérer la relation 151, 153, 181,</p> <p>Les oppositions sont situées ici pour S moi je tente, j'essaie je cherche et lui il, m'embrouille, il me parle tout du long (179, 181) En 205 autre forme de dépréciation d'elle-même « ils sauront mieux le renseigner que moi de toute façon » après avoir dit pourtant que c'était une connerie d'avoir adressé la personne à cet interlocuteur En 219 « c'est vrai qu'là ça a contribué à m'agacer encore plus qu'il m'dise » Le registre des affects apparaît pour S</p>	<p>2) En 145 elle nomme aussi son énervement en situation 3) le vocabulaire familier employé (connerie, l'usager est resté ahuri) Positionnement de S en je à la fois par rapport à ce qu'elle a fait mais aussi quand il s'agit de commenter ses choix, ses difficultés, et s'auto déprécier j'ai fait, j'ai appelé, j'ai eu du mal à tenir le fil, je me suis sentie complètement noyée</p> <p>En 201 elle commence à verbaliser en riant quand elle le dit qu'elle a conscience d'avoir cherché n'importe quoi pour se sortir de l'impasse</p> <p>OFT1 soutient et doit compenser au niveau de la gestion de la relation interpersonnelle il a une attitude de soutien, de renforcement de la parole voire encourage et complimente 154, 168, 170, 194 « t'as confondu », 196, 204, 206, 208 158 « ça tu peux le faire une fois rarement deux » en 160 « tu t'es même renseignée auprès de la sécu » en 168 « c'est pas inutile »</p>
<p>6 de 251 à 360 ouverture OFT1, clôture S</p> <p>1864 mots au total 842 pour OFT</p>	<p>Recherche de compréhension sur Mr Maghrébin. <u>Exploration des intentions et de l'attitude de l'usager.</u> <u>Quelle est sa demande ?</u></p>	<p>OFT1 implique S dans sa réflexion en 255 « ça ne t'étonne pas ? puis il propose une autre conceptualisation de la situation de 257 à 267 en affirmant son analyse de la situation. Nombreuses assertions de sa part Il va chercher S dans l'explicitation de ce qu'elle a compris</p>	<p>Questionnement engagé par OFT1 c'est un Mr maghrébin ? 251 Marqueur de fermeture ouais. Ça ne t'étonne pas ? en 255 ça t'a pas étonné ? PTV pour OFT1 257 en général ce sont les femmes maghrébines qui viennent demander,</p>

<p>1022 pour S volume de parole OFT1 45,2% S 54,8% avec des sous séquences de 251 à 274</p>	<p>Situation atypique : demande aide financière par Mr Notion de demande pour E en 268, 274 questionnée par OFT1 en 275 puis en 287 <u>C'est un assisté S en 292</u> « le fait de solliciter des aides comme ça ... une façon d'avoir de l'argent un peu facile quoi » Moments critiques de désaccord entre OFT1 et S De 263 à 275 formulé par OFT1 ça veut dire quoi puis réitéré en 287 je comprends pas ce que tu veux dire par là</p>	<p>En 288 elle est toujours dans « j'ai <u>l'impression qu'il ne veut plus reprendre son travail</u> » puis Il va amener E à prendre conscience que Mr X ne cherche peut être pas à « proOFT1iter du système » 303, « qu'il n'esquive pas la situation de travail » 329 » il se sent peut être coupable de la baisse de revenus » 299</p> <p>S manifeste 3 alertes en 306 et 314 et 354 S essaie d'entrôler OFT1 en 340 « alors la dernière fois ça t'avait aussi un peu agacé » et OFT1 continue à l'impliquer elle « c'est différent » en 343 En 354 « donc moi ça m'a encore plus désabusée parce qu'il m'a reparlé de ça et je m'y attendais pas » Affect de nouveau</p> <p>En [358] S est encore avec » des petits éléments comme ça qui ont contribué à m'agacer ...parce que j'avais de plus en plus à l'esprit, cette idée que cet homme ne voulait pas reprendre le travail »</p> <p>Et cela amène OFT1 à initier la séquence suivante</p>	<p>c'est fondé (259 les hommes ne viennent pas demander de l'argent au service social</p> <p>Axe vertical 2 intrusions dans tour de parole pour OFT1 et 1 pour S Interpellation directe de OFT1 vers S en 255 ça t'étonne pas, 275 ça veut dire quoi ?, 285 je te demandais ce que ça veut dire en 287 je ne comprends pas ce que tu veux dire par là (la notion de demande) en 275 ça veut dire quoi ?</p> <p>en 285 je te demandais qu'est-ce que ça veut dire il est dans la demande ? d'ailleurs pourquoi on l'a perçu, en 307</p> <p>Ecoute acquiescement hum d'accord, oui, 273, 279, 281, 289, 291, 293, 323, 339, 341, 353, 355, 357, E ne comprends pas 268 « ah ouais, non mais » ce que je retrancherais « elle ne s'engage pas dans une prise de distance réflexive, elle reste au niveau de la situation vécue elle n'est pas encore dé-extirpée c'est très difficile pour S d'exprimer que pour elle Mr X est un « profiteur » ce n'est pas avouable de 268 à 288 elle est dans la justification</p> <p>En 306, S exprime le nœud de son malaise sous le mode de l'aveu « c'est vrai que je n'arrive plus à être neutre » je, j'essaie de prendre du recul mais moi, l'ayant vu j'ai du</p>
<p>275 à 306</p> <p>306 à 360</p>	<p>La Neutralité de E en question en 306 et nouvelle expression de son malaise</p> <p>Puis de 292 à 305 il ne cherche pas à profiter obligatoirement d'une aide « facile »</p>		

<p>Episode critique qui va amener en 377 au basculement de l'entretien</p>	<p>OFT1 et E n'ont pas du tout la même représentation de la situation de M et il y a incompréhension</p>		<p>mal à m'dire qu'il culpabilise de ne pas travailler (elle réfute la proposition de OFT1 faite en 299) puisque on a l'impression qu'il ne veut plus reprendre son travail » Ce point sera repris à l'épisode 8</p>
<p>7 de 361 à 376 Très courte séquence ! O par OFT1 fermeture par S 230 mots au total 180 pour OFT1 50 pour S Volume de parole 78,3% OFT1 21,7% S</p>	<p>Le positionnement institutionnel Rappel du cadre /aide financière Et de l'importance de l'information aux usagers <u>Épisode de transition ?</u> Les buts ne sont pas les mêmes encore Très clairement OFT1 reprend la main de l'entretien (voir volume de parole)</p>	<p>OFT1 affirme avec beaucoup d'assertions le fait que d'abord le <u>cadre qui peut permettre un positionnement clair face à l'utilisateur</u> Règles d'action professionnelle E semble acquiescer les hum, hum en témoignent</p>	<p>Questionnement direct en ouverture Alors c'est quoi ? Marqueur de fermeture hum, hum Axe vertical : volume de parole pour OFT1 Puis démonstration explicative de OFT1 Parce que Une aide c'est toujours PTV de métier363 Donc, notre devoir c'est règle d'action 365, 369 Car Parce que on lui redonne une marge de manœuvre 369 A lui de 371 responsabilités de la personne Car nous on est limité 73 Donc on a déjà le positionnement institutionnel Dans cette démonstration OFT1 utilise des déictiques « on, nous » qui marquent son rattachement sa position dans le métier et l'institution Savoirs d'expérience de OFT1 « on n'est donc pas dans l'inter personnel, il y a déjà le cadre qui permet de mettre des limites à notre intervention »</p>

<p>8 de 377 à 491 O par OFT1 et Clôture par OFT1 2447 mots au total 1166 pour OFT1 1281 pour S</p> <p>Volume de parole OFT1 48% S 52% Avec des sous séquences De 377 à 398 Difficile de cadrer l'entretien</p>	<p>La gestion de la relation professionnelle dans l'entretien OFT1 amène S à travailler sur sa posture <u>La posture de S et la prise en compte de ses difficultés deviennent l'objet de la discussion</u> Il y a toi Elle élabore différemment ce qu'elle a éprouvé en situation Sa difficulté devient l'objet de l'entretien</p> <p>Il y a toi et l'utilisateur</p>	<p>OFT1 facilite l'expression du ressenti de S « comment tu peux » « comment tu te vois » S ramène dans un premier temps à la gestion technique de l'entretien, notion de cadre de structure 380 mais aussi de sa gêne personnelle « énervée »</p> <p>S se juge en permanence plusieurs auto FTA(S) dans cette séquence 380, 394 ? « je me suis sentie complètement débordée, dépassée sur cet entretien », 398 ? « j'étais submergée », 404 OFT1 est amené à compenser pour ne pas tomber dans le jugement de la personne et ramène à la situation de relation. <u>Il cherche à la faire sortir de son sentiment d'incompétence</u> En 389 OFT1 « et pour autant on s'fait embarquer même le meilleur des professionnels « (donc ce n'est pas qu'une histoire de connaissances ou d'expérience) S n'adhère pas totalement aux propositions de OFT1 beaucoup d'oppositions dans son discours » oui, oui, mais oui « 396 c'est comme si encore là elle ne peut pas dire vraiment ce qui fait problème pour elle donc elle évoque la question de l'accent OFT1 banalise cette proposition en 397 d'accord bon, ça <u>En 398 elle tente de formuler c'est un ensemble il y a moi et il y a ses papiers</u></p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture Alors Marqueur de fermeture ouais Axe vertical % proche de moitié/moitié Pas d'intrusion dans les tours de parole</p> <p>Questionnement direct Alors il y a ta posture personnelle dans l'entretien...c'est là où ça te questionne ? 377 Comment tu te vois, quelle a été ta posture ? 379, avec du recul comment tu te vois ? Au départ elle ne comprend pas, silence, quelques hésitations dans le langage puis elle s'exprime en je S j'ai pas été structurante 380, j'ai pas su cadrer l'entretien je me suis sentie, j'étais un peu énervée 382, je me suis rendue compte que je l'ai trouvé déstructuré 384 j'ai eu du mal à le canaliser394</p> <p>OFT1 <u>déploie une stratégie relationnelle pour compenser les FTA(S) de E</u> Il <u>adoucit</u> En 385 <u>notion de difficultés à cadrer</u> l'entretien, il s'enrôle « pour autant, (sa manière à lui d'indiquer une restriction par rapport à la proposition de S) ça arrive au meilleur des professionnels »389 Et propose à S un moyen de se situer dans l'entretien 395 (règle d'action professionnelle)</p>
---	--	---	---

<p>De 399 à 412 Mise en relation de la difficulté de cadrage et l'énervement</p>	<p>Moment de discussion Passage critique de l'entretien entre 413 et 435 Dans ces cas là Moment de discussion entre 417 et 428 autour de la situation d'agacement OFT1 exprime son désaccord directement en 419, 421, 423 Toi ou moi OFT1 ramène les valeurs professionnelles et les principes d'action qui en découlent</p>	<p>S revient aux évènements de l'entretien, elle le revit en citant même des dialogues de 408, 410. Et <u>exprime les affects éprouvés en situation</u> FTA(S) à l'encontre de Mr « il se fout de moi » Elle rejoue la scène en 412 « je m'suis dit H calme toi » OFT1 amène S à réfléchir aux moyens et principes d'action qui permettent de se sortir de ces situations. <u>il généralise « usage » du on</u></p> <p>S commence à réfléchir 442, 446, 452. Le changement <u>de temps usité le passage à l'imparfait l'indique elle fait</u></p>	<p>OFT1 se rend compte ? que ce n'est pas au niveau des moyens d'action que S est le plus gênée et focalise sur elle et son ressenti Il va l'aider à formuler la ou les sources de son agacement : Est-ce que c'est tes difficultés à cadrer qui sont sources de ton agacement ? [399] Et en [401] « et du coup dans la relation à l'usager ? » En 404 auto FTA(S) de S « il y a un moment là aussi c'est de ma faute » Moment critique pour S sur le plan de sa face</p> <p>Rires apparaissent dans l'entretien 408, 409, 410 412 ils traduisent la complicité qu'il y a à ce moment-là, de même que le langage OFT1 familier utilisé alors par OFT1 en 413 « nous on est en train de se dire je merde complètement » OFT1 questionne de manière ouverte Qu'est-ce qu'on peut faire ? 413 Quand il se rend compte que S ne peut pas élaborer la question pour elle-même en 419 et 421 puis 423 il lui indique très clairement qu'elle ne comprend pas ce qu'il dit « non, non je ne dis pas, non c'est pas le sens de ma question, c'est pas le sens de ma question c'est pas je lui en veux, je lui en veux pas , pas du tout » il s'enrôle en 425 quand tu sens...ça peut m'arriver aussi » pour affirmer son opposition Est-ce qu'on est en capacité ... 417</p>
--	--	---	--

<p>De 413 à 491 Recherche des principes et règles d'action pour gérer la relation inter personnelle</p>	<p>427 PTV faut avoir l'honnêteté de dire, j'ai besoin de ...</p> <p>PTV 427, 441 Notion de prise de recul, distance</p> <p>Accord de S en 442</p> <p>Moment de prise de conscience pour S entre 464 et 471</p>	<p>référence à d'autres expériences déjà vécues par elle</p> <p>[464 « j'ai pas réussi à me positionner</p> <p>Elle essaie de comprendre ce qui a joué de particulier OFT1 tente de faire réfléchir S sur la notion de contractualisation</p> <p>S adhère à peine elle se défend encore 476 « il aurait OFT1 allu d'abord que je sois claire sur l'entretien d'avant »</p> <p>En 480 « l'argumentaire, le l'ai fait sans lui »</p> <p>OFT1 produit une première évaluation S sur ce qui s'est passé en 487 « non simplement, tu t'es laissée dépassée par le fait que ... » avec un adoucisseur avec l'adverbe</p>	<p>Qu'est ce qui nous en empêche ? 431 Savoirs d'action de OFT1 et démonstration de sa part argumentation plusieurs assertions J'ai besoin d'infos pour comprendre Je vous propose d'interrompre 429 Il marche donc il peut 431 C'est une façon professionnelle 433 De toute façon si on 435 Tu ne t'en sortiras pas 437 Il faut te décaler 439 principes d'action et « se décaler en présence de l'utilisateur, c'est pas si simple que cela » 441 Principe Tenu Vrai <u>même procédé que déjà utilisé en épisode 7</u> c'est le recours ça des déictiques qui le positionne en « 427 5 fois je » puis le nous « il peut venir nous voir » OFT1 l'écoute de nouveau quand elle se met en réflexion ah oui, d'accord 443, 445, 447, 449, 451,</p> <p>Beaucoup d'assertions de la part de OFT1 En 473, 475, 479, 481, 483, 485 il conforte S dans sa pratique « tu l'as fait. on le retrouve dans l'argumentaire écrit tu l'as fait » en 479 Règle d'action en 473 et démarche procédurale En 483 idem « l'histoire du loyer tu ne l'as aps inventé tu t'étais mis d'accord avec ce monsieur » renforce S</p>
---	---	---	--

	<p>La pratique professionnelle, le procédural, le contrat, l'argumentation de l'aide</p> <p>Moment de discussion entre OFT1 et S entre 478 et 485</p>	<p>S semble acquiescer en 490 mais en fait pas d'accord entre eux et c'est elle qui va initier la séquence suivante !!!</p>	<p>En 481 quand il la contredit, adoucisseur : il s'engage immédiatement « non, non on a cherché avec lui et ça je m'en souviens, ça tu l'as bien, t'as pas été cherchée, tu l'as pas inventé »</p> <p>Evaluation de OFT1/S avec adoucisseur en 487 Non, simplement tu t'es laissée dépassée.... Puis en 489 parce que il y avait les papiers les machins</p>
<p>9 De 492 à 520 Ouverture S clôture S 870 mots au total 88 pour OFT1 782 pour S Volume de parole OFT1 10,1% et 89,9% pour S Séquence courte</p>	<p>Episode ouvert par S Sur une opposition « et puis non. » Mr préfère être en intérim que en CDI quoi 494 Il travaille quand il veut 496 Donc moi 498 Oui mais bon ça m'a gênée 500</p> <p>502 ça le décrédibilise le RMI 508 « il se planque derrière son médecin » En 504 E exprime de façon plus claire le motif de sa gêne Peut-être que sa motivation, c'est pas le travail, et qu'à côté c'est</p>	<p>S exprime ce qui l'a choquée, les motifs de son malaise en situation et encore au moment de l'entretien pédagogique?</p> <p>« Il choisit ses missions 497 Il peut faire une pause, » 499 « c'est un choix de vie » 499 Les oppositions entre OFT1 et s entre 494 et 499 S il préfère être en intérim qu'en CDI, il travaille quand il veut OFT1 il choisit ses missions si tant est qu'on lui en propose, et oui c'est un choix de vie</p> <p>Pour S peut être qu'il ne veut plus travailler et profiter de l'argent de l'aide financière de la collectivité en 504</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « Et puis non ! » marqueur à la fois sur un registre temporel et puis aussi d'addition, cad S ici vient rajouter un élément par rapport à son trouble Marqueur de fermeture donc euh...c'est vrai Axe vertical pas d'intrusions dans les tours de parole Volume parole +++ pour S</p> <p>S présente confusément C'était à la fin, ça c'était au début 492, 494 Revient de nouveau aux dialogues réels</p> <p>OFT1 tente dans un premier temps d'apporter des nuances aux propos de S en 497, 499</p>

	<p>de pouvoir avoir des aides de la collectivité RQTH en 510, 512, 516</p> <p><u>Moment critique de l'entretien de 512 à 549</u></p>		<p>Laisse s'exprimer S en acquiesçant par des hum, hum, 493, 495, 501, 503, 505, 507, 509, 511, 517.</p> <p>Elle peut exprimer ce qui au niveau cognitif, et affectif (au sens affect) l'a parasitée dans l'entretien vécu.</p> <p>Elle a <u>des propos jugeant</u>, ça le décrédibilise à mes yeux 502, il se planque derrière son médecin en 508</p>
<p>10 De 521 à 722 Ouverture OFT1 clôture S 3238 mots au total 1422 pour OFT1 1816 pour S Volume de parole OFT1 44% et 56% pour S</p> <p>Très longue séquence !!!</p> <p>OFT1 se rend compte que S ne comprend toujours pas la situation de X dans son discours il passe de tu comprenais pas à tu ne comprends</p>	<p>OFT1 Travaille sur la posture de S / ses valeurs déconstruit les représentations de S Par rapport à la situation de mr Rapport au travail et intérim RMi RQTH Et Par rapport à l'évaluation négative qu'elle a d'elle même Les 2 sont mêlées</p>	<p>A partir de 521 OFT1 reprend la main de l'entretien et déconstruit élément par élément la représentation de S en l'impliquant 525 Et toi, pour toi L'intérim : 523, 525, 527, 531, 533 « C'est un choix professionnel »</p> <p>Conflit des valeurs</p> <p>Puis <u>comme S est déstabilisée</u> 536 « mais euh, mais »</p> <p>540 ouais, ouais je sais que bon ...mais</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture Alors il y a Marqueur de OFT1ermeture je pense que peut-être que c'est ça Axe vertical 3 intrusions de OFT1 dans les tours de parole (dont 2 pour renforcer S) Volume de parole équilibré entre les deux Il évalue S « tu comprends pas ce que ça veut dire » en 525 avec un adoucisseur tout de suite « enfin pour toi ça paraît OFT1ou alors qu'il a un CDI de préférer l'intérim » puis va interroger Qu'est ce qui t'empêchait de ? 527 Affirme ensuite son évaluation qui est à l'opposé de celle de S» qd il était en intérim il ne faisait pas d'aide financière » Il gérait, donc ta représentation tombe ! Puis assertions finales 537 parce <u>qu'il y a vraiment des gens</u> qui OFT1ont ce choix 539 <u>surtout</u> dans le BTP</p>

	<p><u>La RQTH</u> Discussion sur l'opportunité de l'avoir introduit auprès de Mr. Et Mr X, le retour</p> <p>On pourrait penser que l'entretien s'arrête là et non c'est OFT1 qui</p>	<p>550 silence Bascule vers le sous épisode suivant qui concerne l'évaluation négative qu'a S d'elle même PTV pour OFT1</p> <p>Produit une évaluation sur S Expression de S sur son idéal de métier 556 et 558 « On est là pour être dans l'écoute » « On n'a pas à brider non plus »</p> <p>Règles d'action professionnelle pour OFT1 et PTV donner l'info pour que les gens choisissent en connaissance de cause Deuxième fois qu'il le formule Ramène aussi la communauté professionnelle 577 ; nous on voit tellement de gens qui galèrent</p> <p>PTV pour autant, on a pas à juger les gens 581 et règle d'action On n'a pas à juger Qui est une forme d'évaluation polie sur S</p> <p>S commence à parler en « je » par rapport à la situation et peut regarder différemment ce</p>	<p>OFT1 adoucit l'évaluation et s'enrôle de nouveau En 545 » je l'ai senti aussi » généralise 547 « on a le droit » en situation d'être mu par les affects, les émotions mais règle d'action il faut les analyser après coup</p> <p>551 après tu dis c'est moi qui est fait une erreur 553 et moi je dis tu as eu des difficultés à cadrer l'entretien, c'est différent OFT1 écoute un peu moins longtemps (2 échanges) et affirme son point de vue Plusieurs assertions 559 « sauf que, on y a déjà répondu », 561 « a partir du moment, il te parle plus » 563 « il aura pas besoin », 565 « il sait que c'est pas à toi », 567 « tu lui as déjà donné » « donc du coup il passe à autre chose » Le rmi il a besoin de savoir 575, 577 Car il peut faire le choix aussi L'usage des déictiques comme précédemment, les « je, nous, on » ramènent le groupe professionnel 577</p> <p>S reconnaît en 600 Ouais, ouais, je suis tellement tombée, il m'a achevé !</p> <p>OFT1 soutient, encourage Je comprends 601 Ça m'paraît logique 603</p>
--	---	---	--

	<p>introduit une nouvelle séquence</p> <p>Le jugement de valeur Après coup ? Il est toujours là !</p>	<p>qu'elle a OFT1ait et surtout comment elle pourra s'y prendre</p> <p>OFT1 laisse l'élaboration se faire et encourage l'explicitation Il reste quand même pour S en 622 un « zeste » de jugement OFT1 est dans un moment de tutelle et d'étayage il permet à S de conceptualiser son expérience Il généralise la situation « comment on fait avec ça » tout en l'impliquant dans la réflexion ce qui est moins menaçant pour S ? S peut alors exprimer qu'elle est consciente de son jugement Elle pense pouvoir être + neutre Il introduit une référence théorique</p> <p>On travaille avec des affects, faut en être conscient Proposition et principe tenu pour vrai</p>	<p>S se met à raisonner par elle-même et fait des allers-retours dans cette sous séquence entre ce qu'elle aurait pu et dû faire (le passé : 604, 612, 614, et ce qu'elle peut envisager s'il revient, le futur, 622, 624, 626. Ouais, hum oui, 617, 619, 621, 625, 627</p> <p>S « lui dire que le CG n'est pas là pour arrondir ses fins de mois »</p> <p>Questionne directement en impliquant S de + en + c'est lui qui nomme le problème. Et après coup alors ? 629 T'es toujours là-dedans ? 633 T'es toujours avec un ressenti qui est ...pas loin du jugement de valeur ? 637 Il adoucit toujours Le FTA Il ne veut pas la laisser seule avec le Pb et introduit un questionnement ouvert Alors comment on fait ? 641 De nouveau questionnement direct à l'occasion d'une intrusion dans le tour de parole (un des 3 seulement de ce grand épisode) Que penses-tu ? la notion de concept 655 de neutralité bienveillante S peut faire des liens avec des cours 658 ça existe la neutralité ? 661 Rires présents 646 déjà puis 656, 663, 664</p>
--	---	---	---

	<p>Comment on peut travailler alors</p> <p>La neutralité en TS ? La théorie</p> <p>La relation professionnelle les compétences à acquérir et la réflexivité pour OFT1 Les affects prendre conscience</p> <p>Les valeurs</p> <p>La conception du métier arrive</p> <p>En 722 et 723 ils sont relativement d'accord Mais OFT1 va introduire une nouvelle séquence sur la conception du métier et de la formation</p>	<p>Accord de S en 708 « c'est un point à travailler » l'épisode pourrait se conclure là mais c'est OFT1 qui relance</p> <p>Il amène S à réfléchir plus globalement, il élargit par rapport à la situation de MX S commence à réfléchir aux finalités du métier et exprime le conflit de valeurs qu'elle a éprouvé</p> <p>On nous dit qu'on aide des gens qui sont des assistés Alors qu'il y en a qui galèrent alors qu'ils veulent s'en sortir Donc pour S, faut pas se tromper et aider quelqu'un qui serait dans l'assistantat comme Mr !</p>	<p>7 échanges de type écoute acquiescements hum, oui, et de nouveau des rires (de complicité) Des assertions de OFT1 675, 677 PTV en 675, 677 pour OFT1 679 on serait des automates ! Assertions de OFT1 en 685, 691,693, 695 PTV en 697 Questionnement « en quoi...en quoi il est fondé ce jugement de valeur ? Assertions en 713, 715 « on peut avoir des raisons légitimes d'être agacé en dépit de la neutralité bienveillante, authenticité et de la confiance</p> <p>Puis écoute et acquiescement à 3 reprises.</p> <p>722 S donc je pense que peut être c'est ça</p> <p>Mais OFT1 va introduire une nouvelle séquence sur la conception du métier et de la formation</p>
--	---	---	---

<p>11 de 723 à 805 Ouverture 0FT1 et clôture 0FT1</p> <p>1181 mots au total 799 pour 0FT1 382 pour S Volume de parole 0FT1 67,6% S 32,4%</p> <p>Avec sous séquences De 723 à 752</p> <p>De 753 à 780</p>	<p>Le métier d'ASS La construction identitaire</p> <p>La question de l'autonomie des personnes</p> <p>C'est quoi une valeur ? Référence théorique</p> <p>Le positionnement professionnel</p> <p>Différence entre jugement professionnel ou évaluation et jugement moral</p> <p>Les valeurs communes</p> <p>La question de l'identité</p>	<p>0FT1 amène S à réfléchir sur sa conception du métier d'ASS, les valeurs qui fondent son engagement dans la formation</p> <p>C'est à toi de chercher en quoi 773</p> <p>Tu n'es pas un clone 781 Tu n'es pas un clone. 785 ce qui va me rapprocher de toi c'est les valeurs communes PTV pour 0FT1 organisateur de sa pratique de 0FT1ormateur Et je n'ai pas à influencer sur tes valeurs personnelles 789 Après c'est à toi de savoir quelle figure identitaire tu mobilises ou vers quoi tu vas 797</p>	<p>Marqueur d'ouverture 723 0FT1 ouais, ouais il peut y avoir ça. Anaphore il peut y avoir ça ...et puis C'est le et puis qui est un marqueur d'addition. 0FT1 va amener un nouvel élément à savoir la sollicitation de S pour elle-même par rapport à son choix de métier Marqueur de fermeture Bien on a un rendez-vous donc on va y aller Axe vertical : 2 intrusions dans le tour de parole pour 0FT1 et 2 pour S Questionnement direct C'est quoi pour toi ? ça fait quoi ?</p> <p>Ecoute, acquiescement Assertions de 0FT1 en 727, 729, 731, 733, 735, 737, 741, 743, 745,749 ASS = Vise l'autonomie des gens On va pas faire le jeu.... Si assistance Alors que potentiel Du coup renvoi à responsabilité usagers Personne dans toutes ses dimensions</p> <p>Ton jugement est fondé légitimement Sur le plan politique Un jugement pas négatif en soi</p>
--	--	---	---

		<p>C'est pas moi qui vais te dire c'est ça, c'est ça 799 C'est à toi de trouver ... 801</p> <p>0FT1 semble satisfait de cet entretien</p>	<p><u>La fin de l'entretien m'interroge sur le statut de l'énonciation de 0FT1 c'est comme si il parlait à quelqu'un d'autre que S . A nous les chercheurs ? à ses collègues qui vont travailler sur son entretien.</u> Il exprime en tout état de cause ses convictions pédagogiques et de métier et <u>s'adresse peut-être au chercheur</u></p>
<p>Total entretien 14376 mots Dont 5435 pour 0FT1 8941 pour S</p>	<p>3 Épisodes O et F par 00FT1T1 2 Épisodes O et F par S 6 Épisodes O 0FT1 et F S 0 épisode O S et 0 0FT1 Relatif équilibre dans les prises d'initiative</p>	<p>Total entretien 37,8 % pour 0FT1 en volume de parole 62,2% pour S</p> <p>C'est le stagiaire qui dispose du plus grand volume de parole</p>	

Annexe B1.1 Analyse entretien *debriefing* 0FT1, formateur de terrain ASS – stagiaire de 2^{ème} année ASS

Thèse E. Ollivier. 2016.

B1.2 L'intrigue interactionnelle OFT1-S : l'« alliance » interactionnelle

L'analyse de l'entretien OFT1-S illustre **le poids de l'objet « finance » ou « argent », dans l'activité professionnelle pour un stagiaire débutant**. L'argent est socialement potentiellement honteux car si l'assistantat est rejeté, l'assistance devient aussi, de nos jours, suspecte. Le poids de cet élément d'environnement, éminemment politique et moral (sens éthique), peut rejaillir sur le déroulement de la co-activité, pour les deux interlocuteurs. Il requiert un positionnement de sujet professionnel affirmé dans ce contexte qui repose sur des schèmes d'action à la fois portant sur le contenu de la situation de l'utilisateur mais aussi sur la relation à établir avec lui.

L'analyse interactionnelle montre que la stagiaire s'est trouvée en difficulté par manque de certaines connaissances techniques et procédurales, par non intégration – assimilation ou non-« pragmatisme » de connaissances législatives très « techniques » et/ou procédurales (contrat avec l'utilisateur) dont certaines étaient supposées acquises pour OFT1 et singulièrement dans cette situation sur un registre des valeurs et des normes. Ces difficultés sur les registres, procéduraux, techniques, axiologiques sont liées dialectiquement avec le registre relationnel à l'utilisateur en termes de projection d'affects et de valeurs dans la relation qui ont parasité celle-ci. L'ensemble a provoqué une grande insatisfaction pour S entre ce qu'elle aurait voulu faire, ce qu'elle a fait. Lors du debriefing, OFT1 a dû **reconsidérer sa conceptualisation première de situation « simple »** notamment dans le rapport de la stagiaire à l'utilisateur pour pouvoir se situer de façon plus adéquate vis-à-vis d'elle. C'est ce qui permet de comprendre l'écart des buts dans les sept premiers épisodes. La stagiaire disposait de certains éléments des schèmes relatifs aux deux registres de conceptualisation (contenu et relation). En co-explicitation, OFT1 prend conscience qu'il n'a pas pris en compte suffisamment tous les éléments relatifs au rapport de S au contenu de la situation de Mr. X. Il envisage comme élargissement des possibles en tant que formateur de terrain de se centrer aussi sur les éléments de connaissances plus techniques « les machines les détails » : il a pris conscience que faute de pouvoir les mobiliser comme des ressources, S a été empêchée dans son activité.

Les échanges avec le groupe de pairs et le chercheur en co-explicitation ont provoqué des mouvements de prise de conscience, entre autres, sur les liens entre la maîtrise de savoirs procéduraux et l'aisance dans la gestion de la relation à l'utilisateur avec pour conséquence d'interroger le degré relatif de simplicité de la tâche pour la stagiaire, rapporté au moment du stage. Ils ont permis à OFT1 déjà très réflexif par rapport à son activité de formateur de terrain de prendre conscience qu'il n'a pas pris tout de suite la mesure du désarroi dans lequel se trouvait S et qu'il a guidé son entretien avec ce qu'il est (8.OFT1-ex) ...et ce qui était difficile pour moi en fait je crois...ma difficulté c'était de ne pas focaliser sur les détails de la situation...». Il précise le but de l'échange formatif qu'il poursuit à ce moment-là avec la stagiaire (12.OFT1-ex) « **j'essaie de faire émerger le sens et les questionnements fondamentaux de la pratique** ». Il prend conscience qu'il dissocie les gestes techniques, les « opérations d'exécution » (Savoyant, 1979), ce qu'il nomme « les détails », des enjeux des situations soit les finalités ou buts et donc focalise d'emblée sur les opérations d'orientation et de contrôle. Ce qu'il formule en co-explicitation (12.OFT1-ex) « **je visais autre chose que le savoir**, j'étais sur comment elle s'était positionnée professionnellement et du coup la faire

parler sur ce qu'elle avait ressenti face à la situation ». Les échanges avec le chercheur et les pairs amènent des propositions comme (284 puis 288.0FT1-ex) « T'as pas ouvert, tu lui as pas dit tiens tu pourrais aller voir dans tel document que j'ai... contacter tel, voilà pour qu'elle puisse, parce que on peut imaginer qu'il y a aussi un réseau de connaissances autour, qu'elle a pas acquis ». Il prend conscience que sa médiation est fondée sur un guidage orienté en dominance sur les opérations de contrôle et d'orientation, qu'il doit se compléter par un guidage sur les opérations d'exécution. Car cette stagiaire de 2^{ème} année se trouvait en difficultés aussi sur ce registre au-delà de ce qu'il s'était représenté.

L'échange en collectif aboutit à une reformulation de 0FT1 qui intègre dans sa réflexion les propositions (297, 301,303.0T1-ex) « en même temps ce que tu dis, moi, je l'avais noté hein, j'ai mis... j'aurais dû revoir la question de la connaissance de l'assurance maladie tout ça...je pense que j'aurais dû conclure l'entretien aussi en revenant sur ce qui n'a pas fait l'objet justement, de cet entretien-là, y'a des connaissances qui ne sont pas acquises», « c'est des connaissances, c'est du savoir », « euh...ça l'a empêché,, dans son activité de ne pas savoir ». Dans la dynamique interactionnelle, l'intrigue relationnelle est très liée à celle concernant la gestion du contenu des échanges et c'est elle qui permet de comprendre que l'échange tient sur un temps long d'entretien, malgré les difficultés de S. 0FT1 commence à définir en co-explicitation avec ces mots la posture d'étayage, de tiers qui permet et facilite l'élaboration cognitive pour la stagiaire.

La carte conceptuelle organisatrice de son activité de « tutorat » contient la question du sens de l'action, le respect de l'autre tel qu'il se présente, la notion d'alliance (respect de l'autre usager ou stagiaire comme un citoyen, sujet, acteur en réciprocité), la recherche de l'autonomisation versus émancipation, la pédagogie de la voie et du cheminement. La notion d'alliance fait déjà référence au fait que pour rendre un stagiaire plus autonome il faut tenir sur tous les registres, ne pas lâcher, encourager à dire sans casser la motivation, dire et soutenir, « interactionnelle » pour apporter l'idée de l'interactivité aussi déterminante.

B2. L'analyse du *debriefing* de 7FT1-S

B2.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien d'accompagnement pédagogique 7FT1-			
Intrigue/contenu et relation			
Niveau intermédiaire		niveau « micro »	
Épisodes Ouverture Fermeture Espace de parole	Thèmes	Contenu : formateur et stagiaire Buts résolution satisfaction	Position de parole et Positionnement sujet Occurrences pour 7FT1 et S
<p>Épisode 1 (1-31) O par 7FT1 F par 7FT1 901 mots au total 289 pour 7FT1 318 612 pour S Vol parole 7FT1 : 32% Vol parole S : 68%</p>	<p>Présentation du motif de la demande d'aide pour une facture d'eau, L'objet de la venue de MR A homme russe</p>	<p>Le but de l'entretien reste implicite puisque rien n'en ai dit au démarrage, pas de commande ré-explicitée s'il y en a eu une.</p> <p><u>Buts de S</u> présenter le motif de la rencontre avec Mr A qu'elle a reçu seule. Enonce de façon factuelle, raconte (narre) les éléments d'information concernant le couple et la famille enfants (2, 14), situation /travail Mr et Mme, objet de la venue une facture d'eau d'un ancien logement non réglée et détails ouverture des compteurs d'eau.</p> <p>But de 7FT1 hormis la digression en 3 et une <u>prise de position affirmative</u> sur la condition féminine en Russie en 13, écoute et encourage S à exposer, hum ou oui, oui</p>	<p>Marqueurs linguistiques d'ouverture Donc De fermeture, d'accord Donc pour 7FT1 en 1,13, Donc pour S en 2, 4, 14, 16(2 fois), 18, 20, 22 (3fois), 28 (2 fois)</p> <p>Axe P vertical 2 intrusions dans le tour de parole en 3 et 31. Digression en 3 sur la condition féminine en Russie Des marqueurs d'encouragement à poursuivre l'exposé des informations et d'écoute non verbaux (le bruissement de l'écriture sur du papier /factuel)</p> <p>Pour S Positionnement en je 2, 16 au début puis à distance « il, lui, ils, il, elle »/situation et par rapport à 7FT1 16 « parce que tu vois » Acquiescement de S oui c'est vrai en 8, 10</p>

		<p>ou d'accord (15, 17, 19, 21, 25, 27), apporte des éléments d'interprétation par rapport au factuel en 23, c'est pas énorme comme consommation.</p>	<p>Des marqueurs d'hésitation pour S qui ne finit pas ses phrases (ou a besoin de temps ?) en 4, 10, 28 et 30. C'est 7FT1 qui finit en 11, et 29</p> <p>1 auto FTA en 2 « je n'ai pas pu savoir »</p> <p>Volume de parole plus important pour S</p> <p><u>Axe D proximité distance</u></p> <p>Tutoiement dès le début des deux côtés, des rires partagés dès 7.</p>
<p>Épisode 2 (31-149) O par 7FT1 F par 7FT1 2719 mots volume parole 1246 pour 7FT1 : 46% 1473 pour S : 54 %</p>	<p>Exploration de la situation examen par 7FT1 des informations</p> <p>Sur le budget de 31-69</p> <p>Sur la dimension familiale de 69-75</p> <p>Sur le budget de 75-137</p> <p>Sur la place de madame 137-149</p> <p>Moment critique au niveau du contenu</p>	<p>4 Sous-épisodes se tous ouverts par 7FT1</p> <p>1.31 à 69 but de 7FT1 exploration données logement famille, arrivée en France statut, nationalité des enfants, maîtrise de la langue et position dans le nouveau logement. 7FT1 cherche des infos pas abordés par S sans explicitation des liens effectués quant à l'intérêt de disposer de ces infos.</p> <p>Apport de connaissances procédurales par 7FT1 45, 47,59, 67, 69</p> <p>Tentative de décentration de S par 7FT1 en 48,49 et d'engagement dans la situation S « on a commencé l'aide dont tu m'avais parlée » en 48</p> <p>7FT1 en 49 « t'as commencé par ? bon t'as commencé par faire le dossier » lien avec le se suivant pour 7FT1 en 75 « on avait parlé d'un éventuel soutien de la CAF c'était une piste, quoi »</p>	<p>Marqueurs ponctuateurs d'ouverture : question directe fermée c'était ?</p> <p>Donc c'était possible connecteur de conclusion</p> <p>Beaucoup de questions directes en début de séquence les 6 premières interventions de 7FT1 (31, 33, 35, 37, 43)</p> <p>Ecoute, introduit des silences et écrit</p> <p>Axe vertical du pouvoir 3 intrusions dans les tours de parole pour 7FT1 (35, 37, 63) pour le 1se.</p> <p>Hésitations dans le mode de questionnement de 7FT1 en 49 51</p> <p>Voir question directe mais adoucie en 65 « est-ce que c'est quelque chose qui a pu être »</p> <p>Pour S</p> <p>Positionnement en « je »34, 46, 52, 54, en « on » en enrôlant l'utilisateur en 48, 52 et « il » 54, 56, 60, 64</p>

	<p>Et pour S sur le registre relationnel</p>	<p>S répond à 5/6 questions reste au niveau des évènements (la bonne orthographe, le montant exact) et enchaîne sur le registre de la résolution en 48 on a commencé l'aide.</p> <p>Tension entre dossier aide et étude budget perceptible registre affirmatif d'abord « t'as commencé par puis interrogatif : est-ce que tu ?</p> <p>7FT1 va alors recentrer sur avant as-tu fait le budget avec lui ?</p> <p>2.69 à 75 7FT1 change de registre quelle position de Mr /femme ? dimension familiale, l'enfant et la scolarisation. Là encore sans explicitation des liens établis par 7FT1 /situation</p> <p>S répond factuellement car elle dispose des infos recherchées par 7FT1 et développe son point de vue « je pense aussi « et infère de l'attitude de l'utilisateur des éléments de compréhension en 70</p> <p>3.se de 75 à 137 le budget de retour</p> <p>But de S présenter les motifs d'inquiétude de Mr, 76, 78, 80 <u>reste sur des généralités</u> et son évaluation repose sur les dires de Mr « il ne pense pas être, 76, il sait ce qu'il doit payer 78 mais il a peur il anticipe donc on a pris rendez-vous » parce qu'il pense qu'il a forcément oublié des choses ... et c'est juste qu'il ne se voit assumer cette somme-là » 80</p>	<p>Acquiesce aux propositions de 7FT1 en d'accord, ouais</p> <p>5 alertes de type autos 7FT1AS ou aveu pour S en 34, 46,52 (minimisation de son travail) 58,66 aveu et des marqueurs d'hésitation ne finit pas ses phrases en 44, 52 ou présente de manière « dépréciative » son travail « on en a échangé un peu » en 52</p> <p>2 69-75</p> <p>Pour 7FT1 qui introduit le sous thème questions très directes 69, 73</p> <p>S répond et apporte ses éléments de compréhension</p> <p>Le sous épisode se conclue par un marqueur de satisfaction sur cet aspect D'accord bien en 75 ce qui permet à 7FT1 d'enchaîner sur le 3 se consacré au budget. Ce sous épisode est marqué par un échange structuré fortement par 7FT1 mais où S prend sa place</p> <p>3.se de 75 à 137</p> <p>Le marqueur d'ouverture est donc en 75</p> <p>Axe P pour 7FT1 7 intrusions par non-respect des tours de parole (83, 85, 91, 95,123, 129, 133)</p> <p>Face aux généralités et hésitations de S (80, 82) et le souci de 7FT1 de comprendre mieux</p>
--	---	---	--

	<p>Alerte de 7FT1 ←</p>	<p>Alors que 7FT1 va la ramener sur des questions de règles et du cadre d'intervention, essaie d'introduire la dimension relationnelle en 106 entre elle et l'utilisateur en 106 « mais je pense que c'est quand il a dû voir qu'il pouvait me le dire » qu'il avait des contrats de W autres</p> <p>Quand 7FT1 insiste pour avoir une idée précise du budget (c'est sa 3^{ème} relance sur le budget précis) en 113. S introduit une demande d'aide en 114 « je voulais te poser des questions » et auto FTA(S) je ne sais pas trop comment elle est encore aux prises avec la difficulté. Elle n'a pas de réponse aussitôt</p> <p>But de 7FT1 faire l'étude sérieuse et précise du budget</p> <p>Commence « ce qui est une grosse somme qui peut déséquilibrer un budget, sur un budget ça fait combien au niveau des ressources ? » en 81</p> <p>7FT1 amène à suivre une procédure d'exploration du budget et vérifie les principes d'action en 83 85 les droits ouverts ? les règles d'action professionnelles 95</p> <p>Les justificatifs ? en 87, 91 qu'est-ce que tu as pu lui dire ? Question adoucie auto FTA(S) « pas grand-chose » de S en 92 et quand 7FT1 remet une autre question plus directe sur son positionnement /justificatifs</p>	<p>Introduit des questions directes ou ne respecte pas les tours de parole et marque sa satisfaction 2 fois.</p> <p>7FT1 sollicite directement S « qu'est-ce que tu as pu ? 91, puis t'en penses quoi ? »</p> <p>Mode affirmatif voir injonctif sur les principes et règles d'action « Bon, il y a une posture à avoir » 97 on est quand même dans cette obligation de vérifier</p> <p>Explicitation de 7FT1 à laquelle S répond par oui tu me l'avais dit en 100 (aveu)</p> <p>Rappel 7FT1 du cadre d'intervention qui aboutit à une injonction de 7FT1 vers S « il faut vraiment que tu lui signifies que tu as besoin, qu'il faut qu'il les ramène » réitère d'une deuxième fois en 105 il faut qu'il les rapporte !</p> <p>Pour S qui semble encore aux prises, dans le miroir de l'utilisateur</p> <p>Tension entre enjeu pragmatique et enjeu épistémique</p> <p>Hésitations par des euh, des pauses dans l'énonciation, heurts (82, 92, 96) <u>des autos FTA (s) 2 dans ce se (92, 96)</u></p>
--	--------------------------------	--	--

	<p>Moment critique pour 7FT1 vers S au niveau du contenu</p>	<p>et au cadre d'intervention, début de réponse hésitante oui y a un côté vérification et non y a des gens qui oublient d'un autre côté pour aboutir à « je ne sais pas » en 96, 7FT1 aide S à conceptualiser cet aspect-là et obtient la validation par S d'accord. Puis 7FT1 aide à débroussailler l'allocation de logement, calcul du loyer et apporte des informations sur les ressources disponibles. Elle esquisse une évaluation de la situation, se reprend et dit à S <u>il faut que je te la laisse faire</u> en 135. 1^{ère} sollicitation indirecte / analyse</p> <p>4se137- 149 le fonctionnement familial Le but de 7FT1 c'est de voir si S s'est intéressée au fonctionnement familial en partant du factuel le dossier Caf au nom de qui, la place de Mme En réponse à la sollicitation de 7FT1 S fait part de ses observations, et questionnement et analyse ainsi qu'inférences à partir des éléments présents</p>	<p>Beaucoup d'auto FTA(s) dans cet épisode quand il est question de budget</p> <p>Moment critique au niveau de la gestion de la relation de S vers 7FT1 <u>Des petits rires en 136</u> en réponse à la sollicitation sur l'analyse</p> <p>7FT1 abandonne et engage un sous épisode concernant le fonctionnement familial</p> <p>4se137- 149 le fonctionnement familial Quand tu es, connecteur temporel utilisé pour ouvrir ce sous épisode Ouais que ça soit possible fermeture 149 juste après un auto FTA de S qui a amené une intrusion dans le tour de parole C'est un sous épisode où S s'exprime plus longuement, en « je » et en faisant part de ses questionnements (140, 142,148), lesquels sont validés par 7FT1 (141, 145) Pas d'hésitation dans le discours, prise de position et l'auto FTA en 148 est contrebalancé par une tentative d'explication</p>
--	---	--	--

			Axe D proximité entre les deux S vis-à-vis de 7FT1 « tu vois »
<p>Épisode 3 (149-171) O par 7FT1 F par 7FT1 795 mots 538 pour 7FT1 67% 257 pour S 33%</p>	<p>Sollicitation par 7FT1 de l'analyse de S et ses propositions d'action de 139 à 154 Avec ensuite deux sous épisodes d'explicitation de procédures 154 à 166 (Veolia) 167 à 171 la CAF</p>	<p>But de 7FT1 faire en sorte que S explicite son analyse compréhensive de la situation et ses propositions d'action</p> <p>La réponse de S est située <u>sur la dimension du budget et de la facture</u> en termes de compréhension en 150 et en termes de propositions en 152 154</p> <p>Deux sous épisodes vont suivre</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) sur l'explicitation par 7FT1 d'une procédure par rapport à la facture d'eau par rapport au fournisseur très précise 2) sur l'explicitation d'une autre procédure professionnelle déjà expliquée (167 par contre est-ce que tu as suivi le conseil que je t'ai donné) et conclut par une règle d'action professionnelle « c'est important de ne pas foncer tête baissée » en 171 <p>Dans ces deux sous épisodes S écoute acquiesce 156, 158, 160 162170 par des d'accord</p>	<p>Donc est de nouveau le marqueur d'ouverture de l'épisode en 149 7FT1 Fermeture par 7FT1 sur rappel d'une règle d'action professionnelle.</p> <p>Axe P de la relation marqué vertical Volume plus important de parole pour 7FT1 Ouverture et fermeture pour 7FT1 Le mode de questionnement reste soutenu en 149 soit démarrage mais avec des adoucisseurs avec un enrôlement par un on dans l'analyse et l'annonce que celle-ci peut encore bouger dans le temps « si on résume ton analyse là aujourd'hui parce que ça peut évoluer » c'est sa 2ème relance sur l'analyse.</p> <p>Des questionnements assez menaçants aussi en 167</p> <p>Axe D rires et respect des tours de parole Pour S positionnement en « je ». Elle manifeste son engagement dans la situation de l'usager « on pourra anticiper sur le budget du mois suivant », réitéré en 154 Position basse quand 7FT1 donne les explicitations et que S doit reconnaître qu'elle n'a pas suivi le conseil en 168, le FTA de 7FT1 par rapport à S est <u>modalisé (conditionnel)</u> « ben tu vois parce que l'idéal ça aurait été de la faire avec lui mais</p>

		Tension entre enjeu relationnel et enjeu épistémique ↑↓	ce n'est pas trop tard, ...tu vois ? politesse en lien avec le travail des faces Mais validation de S par un d'accord en 170
<p>Épisode 4 (171-187) O par 7FT1 F par 7FT1 917 mots 798 pour 7FT1 80,6% 119 pour S 19,4%</p>	<p>Le budget réponse à question de S en 114 devient une réflexion sur</p> <p>Le rapport à l'argent exposition de 7FT1</p> <p>Et sollicitation de S par rapport à son rapport à l'argent</p> <p>Côté subjectif identitaire</p> <p>Clôturé par un voilà de 7FT1 en 187</p>	<p>Buts de 7FT1 répondre à la question de S formulée en 116 dans l'épisode 2. Elle souhaite élargir l'analyse jusqu'alors effectuée par S. <u>Elle s'enrôle dans l'analyse et vient chercher S</u> (co-occurrence) le budget c'est particulier Tu as ta propre gestion, E (rappel de son prénom) moi j'ai ma propre gestion, et ensuite généralisation notre rapport à l'argent.</p> <p>Puis le sens de l'accompagnement / financier, au budget donc !</p> <p>Principe Tenu pour Vrai, affirmé « il faut avoir conscience de comment je gère les choses et le regard que je vais porter sur le budget de l'autre ». Principe de métier « ne pas projeter ses valeurs et normes ».</p> <p>7FT1 se met en exposition et expose son rapport à l'argent et la manière de se situer /personnes.</p> <p>Expression de son propre vécu /alimentation et ses propres enfants, le rapport à l'argent pour soi et les autres dont on a la responsabilité en 177 très longue intervention</p> <p>Puis retour sur la situation exposée et elle propose l'analyse à la stagiaire, de façon indirecte à partir de sa généralisation quand on a la responsabilité d'enfants, les parents</p>	<p>Le marqueur d'ouverture est Alors ce mois-ci puis donc si on se base (enrôlement de 7FT1)</p> <p>Le marqueur de fermeture Voilà de 7FT1 en 187</p> <p>Axe vertical Pouvoir 7FT1 ouvre et ferme % le plus important</p> <p><u>Questions directes 2 relances</u> alors toi ? en 179, puis après intrusion dans tour de parole en 171 oui, mais toi ? qui convoque la face de S très fortement</p> <p>Forte assertive ça a été déséquilibré du discours, injonctive aussi</p> <p>Axe D de la relation proximité ++++ du fait de l'expression de sa vie par F, de l'utilisation d'un langage familier de la part de 7FT1 « bouffer, ça a été chaud » en 177</p> <p>Deux FFA(S) (territoire) de S en 177 « c'est vrai que tu as fait ce travail-là avec monsieur et c'est vrai que de proposer de revenir je trouve cela intéressant » ½ FTA en même temps en termes de jugement sur le travail de S</p> <p>Pour S écoute sans interrompre le propos de F très long et acquiesce.</p>

	Invariant Opératoire Situationnel et relationnel	ont la pression et donc quand la personne vient nous voir en posant tout ça on ne s'arrête pas à cette demande ben oui y a un souci et on y répond, c'est pas ça le but ! C'est dire de vous accompagner comprendre dans quelles inquiétudes vous êtes et proposer d'anticiper... 177 toujours Puis sollicitation de S et toi ? tu te bases sur quoi ?	Quand S est sollicitée directement d'abord elle renvoie sur l'utilisateur je me base sur son vécu est relancée par F, reformule la question de F pour dire je me base sur mon vécu mais elle ne le précise pas et n'est pas invitée à le faire à la suite. Satisfaction de 7FT1 qui conclue provisoirement. « ben oui c'est subjectif » Voilà !
Épisode 5 (187-213) O par 7FT1 F par 7FT1 975 mots 817 pour 7FT1 : 83% 156 pour S : 17%	L'aide alimentaire et les collègues puis le métier, pour l'utilisateur, le principe ouvrir à l'accès aux droits au-delà de la demande Clôture sur satisfaction de 7FT1 : oui complètement Episode critique Écarts dans l'interprétation des indices présents dans la situation / contenu	Buts de 7FT1 : faire prendre conscience à S de la fragilité de la situation de Mr, sa complexité et des tensions entre les normes et le concret (ce que vivent les personnes) et de l'importance d'avoir des indicateurs « objectivables » « pour ne pas projeter en tant qu'ASS « quand on entend nos collègues » parce ce que le rapport à l'argent est <u>différent dans le métier</u> selon les personnes (187) et le concret soit qu'est-ce qu'on nous dit officiellement sur la capacité financière des gens. Généralisation d'abord puis retour précis à la situation en 187 <u>7FT1 reprend des éléments recherchés en épisodes 2 et 3</u> Donc retour sur la procédure d'étude d'un budget « on calcule et on fait le <u>reste à vivre</u> on prend le barème du CCAS et on voit qu'ils sont en dessous du barème : c'est quand même un indicateur quoi ! » 188 En plus il y a un bébé de 6 mois ! 189	Ouverture 7FT1 Quand on entend, connecteur temporel Fermeture 7FT1 « oui complètement » Axe P Pour 7FT1 Volume de parole ++ pour 7FT1 initiatives oscillation entre le « on » le « tu » et le « on » questions directes 4 reprises (191, 197, 201, 207) production d'assertion et injonctions la question de l'alimentation elle doit s'aborder , il faut pouvoir poser la question 201 mais enrôlement dans la situation aussi de la part de 7FT1 en 187, 191,211 « on voit qu'ils sont en dessous du barème On peut se dire que ce mois est difficile On ne peut pas faire de demande

	<p>Le diagnostic n'est pas le même</p>	<p>7FT1 produit et formule l'évaluation de la situation on peut se dire que ça doit être très difficile pour le mois d'avril</p> <p><u>Le rapport de l'utilisateur à l'aide alimentaire</u></p> <p>Est-ce qu'il a demandé lui une aide alimentaire ?</p> <p>Il n'a pas été à exprimer un besoin</p> <p>Mais il a un découvert</p> <p>7FT1 propose des pistes d'exploration à S par rapport à la situation : / découvert autorisé ou non, solidarité familiale, réseau, distribution alimentaire, mutuelle santé et accès aux droits en matière de tarifs</p> <p>Pour S elle tente de répondre aux questions de la formatrice mais du fait de la manière d'explorer de 7FT1 on ne sait pas si elle ne comprend pas la difficulté (car elle a proposé un nouveau rendez-vous à la personne) ou s'il s'agit d'une difficulté d'expression et de formalisation ?</p> <p>À la fin de l'épisode 7FT1 produit une explicitation sur ce qu'elle attend en matière d'intervention en 211 « c'est vrai qu'on va au-delà de la demande mais c'est nécessaire, la demande c'est le soutien au niveau budgétaire, on doit aller un peu plus large sur l'accès aux droits, on doit élargir un petit peu »</p>	<p>On va au-delà de la demande</p> <p>On doit aller plus large sur l'accès aux droits »</p> <p>Et dans cet épisode la confrontation se fait moins directement exemple en échange de 193 à 197</p> <p>Il n'a pas exprimé de besoin, non il est à découvert mais qu'il allait combler avec son salaire, il a un découvert ? , il s'en sort mais en utilisant le découvert <u>peut-être</u> qu'il faudra anticiper</p> <p>Et les préconisations sont assorties d'adoucisseurs sur le plan langagier « peut-être 197, un petit peu 211 ou le conditionnel</p> <p>Et elle-même introduit « je ne sais pas » « 199, 209, je me demande 209</p> <p>Pour S</p> <p>Beaucoup d'acquiescement ou réponses très courtes oui/non aux questions aux propos de 7FT1 188, 190, 192,196, 202, 210</p> <p>En 194 il m'a juste expliqué qu'il était à découvert</p> <p>En 200 comment comprendre le « oui, ça je le savais ça ! » par rapport aux 9 « je ne savais pas » déjà prononcés !</p> <p>S s'autorise une formulation du sens du travail qui convient à 7FT1</p>
--	--	---	--

		S valide et exprime son opinion /notion de prévention du surendettement donc elle voit la direction.	
<p>Épisode 6 (213-242) O par 7FT1 F par S 1079 mots 935 pour 7FT1 : 86 % 144 pour S : 14%</p>	<p>Anticipation des suites pour S avec une tentative en 219 ton ressenti mais non prolongé alors par 7FT1 qui recentre sur les suites / travail et santé, vie familiale et aller au domicile ouverture d'hypothèses de travail</p> <p>Ecarts entre 7FT1 et S</p>	<p>7FT1 plusieurs buts en même temps anticiper sur les suites CAF va-t-elle exigé un soutien CESH, si oui faut que tu l'anticipes pour ne pas être grillée 215 Solliciter de nouveau le ressenti de S et quand celle-ci y parvient un peu le factuel reprend le pas il a dit à la stagiaire qu'il travaille au noir Donc faut se positionner et elle n'est pas situer sur le même registre que S Attention il peut perdre son job à ce jeu-là et elle file sa démonstration à la fois sur le plan de la compréhension (travail/santé, travail /vie familiale, place de madame) et de modalités d'action (aller domicile)</p> <p>Pour S le fait que l'utilisateur lui ait confié il travaillait « en plus » 220, 222 est un signe de confiance qu'il lui a accordé elle ne nomme pas la confiance Acquiesce aux propositions de 7FT1</p>	<p>Marqueur d'ouverture de l'épisode c'est après donc un connecteur temporel Fermeture hum, hum par S</p> <p>Axe P de la relation 2 intrusions dans les tours de parole pour 7FT1 1 pour S ! le premier Assertions de 7FT1 il peut perdre son emploi, le droit au travail il y a des limites de poser, c'est au détriment de sa vie de famille, prêche le faux pour avoir le vrai. Mode conseil ++++ Des préconisations très, très précises Quasi modalités d'entretien de 7FT1 par rapport à S en 235, 237 <u>tu fais comme ça, tu peux aussi te rendre à domicile 239</u> Beaucoup de FTA(S) de 7FT1 par rapport à S /territoire ??? à questionner Elle est dans la démonstration alors (223, parce que 225, je veux dire 227, enfin on est 229, oui on peut 233, donc 233, enfin 235 Pour S Ecoute et Acquiesce (hum, hum, oui, en 214, 216, 218, 221, 226, 228230, 234, 238,</p>

			240, 242) aux propositions de 7FT1, tente de se situer 220, 222, 232, 236), et exprime son opinion en 220, 222 mais le factuel sur lequel elle est en difficultés « je ne sais pas » ramène 7FT1 à la démonstration et explication
<p>Épisode 7 (243-265) O par 7FT1 F par 7FT1 1532 mots 1465 pour 7FT1 : 95% 67 pour S : 5%</p>	<p>Généralisation /aide financière Les savoirs, normes et valeurs / matérialisme et rapport aux dépenses donc à l'argent ainsi que les différents paliers d'accompagnement au niveau financier</p> <p>Intéressant de questionner 7FT1 sur pourquoi elle introduit ça là ?</p>	<p>Buts de 7FT1 : faire travailler le rapport aux normes et valeurs Les collègues (243), moi (245), toi (245), les personnes (247) Les savoirs dont certains reposent sur des notions théoriques mais pas explicitées par 7FT1, en revanche, ils sont illustrés par des situations concrètes vécues par 7FT1 247 la déco de Noël, 251 les canapés achetés au bon coin Choix de consommation et besoin d'identification personnes, notion d'identité sociale en 249 ou capacité d'investissement d'un logement par exemple, le prendre soin 251 rapport aux normes et valeurs « qui suis-je moi pour pouvoir juger ? » Or crainte du jugement par les usagers en 251 et affirmation d'un principe d'action professionnel en 251 mais dans lequel il y a une contradiction car elle dit je ne juge pas en disant c'est bien !</p> <p><u>Les différents paliers de l'accompagnement / budget</u></p>	<p>Le marqueur d'ouverture en suite logique avec l'épisode précédent pour 7FT1 « ils ont peut-être des soucis financiers mais là encore » Le marqueur de fermeture est « ça tu l'as bien » Axe P pour 7FT1 Volume parole +++ Initiatives +++ Questions et réponses 247 Des assertions 247, et injonctions (247) on doit travailler au niveau budgétaire, il faut s'ouvrir, faut pas rester coincé dans son fonctionnement. Principe Tenu pour Vrai. A un moment en 253 7FT1 se reprend et introduit un donc ce qui est important et se recentre sur les différentes formes d'accompagnement budgétaire et les paliers possibles et elle finit par se rendre compte qu'elle parle beaucoup et formule En 259 j'espère que je t'envahis pas trop E. et la cherche directement en l'interpelant par son prénom</p>

		<p>Soutien financier et dépannage en 253 Accompagnement budgétaire en 255 soit positif soit autres difficultés (dysfonctionnements familiaux) en 255, 257 Et conclue derrière une simple demande c'est tout un panel de ... Puis 7FT1 expose comment la problématisation de l'étude de l'aide financière opère en 263 très intéressant Faut commencer par quelque chose 263 Tu fais le point 263 C'est machinal on est dans la répétition 263 On va poser le budget, 263 on répond pas 263 On va voir ben oui là y a un problème 263 D'où vient le problème 265 Et ça tu l'as bien identifié ! Pas de but pour S si ce n'est écouter</p>	<p>Pour S écoute et acquiesce c'est l'épisode ou elle n'intervient presque pas si ce n'est par des oui ou hum, hum à 8 reprises et deux fois elle exprime un point de vue 260 elle est confortée et en 262 elle tente un ben en fait mais comme elle ne poursuit pas mais n'est pas encouragée et 7FT1 reprend la palette en 263 Elle expose à S la problématisation <i>in situ</i> / aide financière et conclue ça tu l'as fait donc un FFA à l'encontre de S</p>
<p>Épisode 8 (265-326) O par 7FT1 F par S 2064 mots 1800 pour 7FT1 : 87 % 264 pour S : 13%</p>	<p>Exploration ou présentation par 7FT1 d'hypothèses de compréhension et Élargissement par 7FT1 des possibles Rappel aussi de règles institutionnelles et</p>	<p>Retour à la situation de Mr A exposée par S Ouverture sur des hypothèses de compréhension et d'action Le rôle et la place des parents 267, 269 La découverte du quartier 269 Le réseau familial et environnement 269 Les soutiens 271 Vécu avec ses parents 271</p>	<p>Marqueur d'ouverture après connecteur temporel lien logique avec l'épisode précédent Marqueur de fermeture par S OK 7FT1 se repositionne par rapport S et son rapport à la situation Axe Pouvoir de la relation Formule des hypothèses mais avec des modalisateurs peut-être 265,271 on ne sait pas 269</p>

	<p>professionnelles / dossier</p> <p>Nécessité de prendre en compte la complexité !</p> <p>Clôturé par les aides financières et la « volance »</p> <p>acquiescement de S en 326 ok</p> <p>Episode critique par rapport au contenu et à la relation à l'utilisateur</p>	<p>Réseau institutionnel Accompagnement déjà par CMS ?273</p> <p>La réponse de S non je ne l'ai pas fait introduit rappel de règles d'action institutionnelles 277 et 279 (on joint le CMS précédent et on reçoit le dossier) et professionnelles 279 281 (ouvrir ou pas le dossier et comment on s'y prend avec l'utilisateur) avec interpellation très directe sur la dimension professionnelle</p> <p>Injonction et conseil de 7FT1</p> <p>« tu vas faire un choix » en 281</p> <p>« Voilà je te conseille pas de l'ouvrir avant mais c'est une question de pratique c'est ma posture » 283</p> <p><u>Sur ce point 7FT1 ne cherche pas à savoir quelle est l'opinion de S</u></p> <p>C'est elle qui parle ! rappel de la nécessité de tenir compte de l'interaction avec l'utilisateur cela dépend aussi de son positionnement à lui</p> <p>Explicitation après deux FTA(S) à l'encontre de S sur l'intérêt de demander le dossier et de respecter les procédures institutionnelles et interinstitutionnelles (dossier et CAFIF sur SOLIS le logiciel) ça évite de se lancer dans des aides impossibles « Ne pas foncer tête baissée »</p> <p>7FT1 réitère les pistes de travail déjà nommées en épisode 6 mais avec l'éclairage des épisodes 7 et 8 en (303,</p>	<p>Quand elle formule des questions introduit aussi des adoucisseurs exemple en 273 autre question ou « t'as peut-être pas la réponse ou tu l'as » ?</p> <p>Des prescriptions encore 269 « il faut que tu puisses identifier », tu dois savoir</p> <p>Ou conseil en 283</p> <p>Quand S tente une prise d parole elle est interrompue en 284/ 285 et elle fait lien avec une précédente séance de tutorat ou l'objet en question avait été évoqué.</p> <p>Produit des évaluations sur le travail de S en 291 j'ai envie de dire que tu ne maîtrises pas tout là FTA renforcé à l'intervention 295 de manière indirecte</p> <p>« la première chose qu'on vérifie c'est s'il n'y a pas eu une aide déjà »</p> <p>Puis en 311 « c'est-à-dire qu'il te manque dans ton évaluation une part de contexte »</p> <p>Interpelle S tu vois ? 315</p> <p>Pour S</p> <p>Position basse : répond ou acquiesce 23 interventions se réduisent à oui, hum, hum, non, d'accord (266, 268, 270, 272, 276, 278, 280, 282, 286, 288, 290, 292, 294, 296, 298, 300, 304, 306, 308, 310, 312, 314, 316)</p> <p>A la fin de l'épisode S s'autorise à valider ce que propose 7FT1 et introduit une notion « ouvrir des portes » en 318</p>
--	---	--	--

		<p>305 307 309 313) = ouvrir sur ces champs qui vont permettre de mieux comprendre dans quoi est ce monsieur, la complexité</p> <p>Le point de vue de 7FT1 est affirmé en 321, 325 à partir de l'échange sur la volance et leur manière de s'y rendre avec les usagers : le point de vue versus jugement est <i>a priori</i> négatif « nous, on voit les conséquences parfois pas positives de ce qu'elles mettent en place dépannage et réponse à la demande dans l'immédiateté et impact par rapport aux partenaires comme le CCAS en 325</p> <p>Ce qui n'est pas à faire non plus 321</p>	
<p>Épisode 9 (327- 392) O par 7FT1 F par S 1695 mots 1372 pour 7FT1 : 80 % 323 pour S : 20%</p>	<p>La place et posture de stagiaire dans le centre Calage de la semaine Reprise d'un incident de stage en 369 Clôturé par S par un non ! à y a-t-il quelque chose d'autre ?</p>	<p>Seul épisode de désaccord manifeste entre les deux 7FT1 doit effectuer un voyage d'étude et s'absenter Les buts de F : cela requiert un point sur l'organisation du stage pour S <u>Le contenu du stage d'abord</u> Très minutieuse jusque dans les détails de bouilloire ! quel sens ? par rapport à S Pourquoi ce niveau de détail et cela est l'occasion pour elle d'effectuer une mise au point /incident pour elle Ecart de buts car manifestation S n'est pas en accord avec les craintes exprimées ou le niveau de prescriptions de 7FT et l'enchaînement de 7FT1 détonne</p>	<p>Donc marqueur d'ouverture de cet épisode Non marqueur de fermeture pour S qui devait signer la fin de l'entretien mais 7FT1 va reprendre la main</p> <p>Axe P très vertical de 7FT1 par rapport à S Au départ forme prescriptive mais adoucie 327 (peut -être), 329 (normalement) tu peux le préparer à l'avance 331 Cherche l'expression de S est-ce qu'il y a ? 337 Très prescriptive sur des détails (341, 343, 345, 349) n'oublies pas la boîte et la bouilloire et n'hésites pas à cadrer, tu me laisseras</p>

		<p>surtout alors oui j'ai été étonnée</p> <p><u>les relations au travail ta place de stagiaire</u></p> <p>369 « la collègue te demande des photocopies, j'ai trouvé ça culottée, t'aurais pu lui dire tu veux pas un café en plus ! »</p> <p>Arguments de 7FT1 :</p> <p>« Je ne le ferais pas à chaque fois » de S 370</p> <p>T'es pas là en sous fifre 371</p> <p>Donc non, T'es pas au service de 373</p> <p>Tu as du travail</p> <p>Je suis absente la porte va être grande ouverte 373</p> <p>Je sais que tu peux te positionner 373</p> <p>Mais n'hésites pas 373</p> <p>« mais non là-dessus il n'y a pas de problème ! » 374 et puis c'était 3 photocopies ! » ie pas de quoi en faire un drame !</p> <p>Mais c'est le symbole ! 377</p> <p>Non mais t'as du travail ! des objectifs 381</p> <p>Oui mais je saurais lui dire non 382 là-dessus y a pas de problème ! en 384</p> <p><u>Suggestion de 7FT1</u> tu peux le faire avec humour</p> <p>Donc ta place de stagiaire en mon absence pour la collègue non, mais travail avec la secrétaire oui 385</p> <p>Donc ta priorité c'est 387 tes engagements</p>	<p>Voilà, voilà en 369</p> <p>Par rapport à ça, S est dans une position d'écoute et manifeste de manière adoucie son « désaccord » à 7FT1 qu'elle s'inquiète trop pour elle pas un souci 344, normalement ça va ! 338 je lui ramène ses documents 348 en plus tu la vois après</p> <p>Et puis production <u>d'un avis sur un incident jugé comme tel</u> par 7FT1</p> <p>Désaccord entre 7FT1 et S se manifeste au niveau langagier et au niveau des intrusions dans les tours de parole ou cette fois ils sont aussi à l'initiative de S à 2 reprises, des usages de mais d'opposition au niveau des propositions faites à 3 reprises de la part de S</p> <p>Beaucoup de FTA(s) à l'encontre de la face et du territoire de S (larbin, t'as du travail !)</p> <p>Beaucoup d'injonctions et de prescriptions de sa part et sa phrase conclusive est Voilà ! est-ce qu'il y a autre chose ?</p> <p>À la réponse de S non ! elle enchaine ! sur le ressenti</p> <p>Le désaccord se poursuit même dans la manière qu'a 7FT1 de prolonger l'entretien malgré la manifestation de S</p>
--	--	---	---

			Notion d'hésitations, d'éparpillement suggérées mais pas travaillées autrement que sur un mode injonctif « ne sois pas »
<p>Episode 10 (393-449) O par 7FT1 F par 7FT1 1193 mots 874 pour 7FT1 : 73 % 319 pour S : 27%</p>	<p>Centration sur la stagiaire, son évolution, sa posture dans l'apprentissage, lien avec analyse de pratique et lien avec centre de formation Validation et encouragements de 7FT1 par rapport à S</p>	<p>Réparation de l'épisode 9 ? Les buts de 7FT1 se recentrer <u>sur la stagiaire/</u> contenu du travail, <u>réparer l'épisode précédent</u> <u>couteux sur le plan relationnel ?</u> et conclure autrement ? Le début de l'épisode démarre avec des FFA(S) de 7FT1 /S par rapport à sa face et territoire Puis prescriptions de nouveau par rapport à la suite Retour sur le ressenti de S et c'est 7FT1 qui prend à sa charge d nommer la notion de confiance dans les capacités en 413 La stagiaire hésite « je sais pas pourquoi celui-là plutôt qu'un autre » car même si elle enchaine sur le stress éprouvé la veille de l'entretien en question (elle est centrée sur elle encore !) <u>la peur de ne pas y arriver sans doute mais pas nommée</u> et cela se traduit en ça s'est bien passé du coup je ne sais pas ! 416 et à la proposition sous une forme interrogative de 7FT1 la réponse est je ne sais pas enfin 418 7FT1 enchaine ensuite sur l'importance de l'analyse de pratiques 421, le lien avec la formation et les TP 423 et alors que S tente une proposition ben justement j'ai évoqué</p>	<p>Les petits rires de 7FT1 traduisent son malaise Après une question ton ressenti /Mr A? La conclusion c'est la fin de l'entretien je suis bavarde Voilà ! 7FT1 axe vertical +++ Questions directes ressenti en ouverture de l'épisode Prescriptions /s (407, 409) Assertions 403, 419,421 Produit des évaluations sur le travail de S et sur sa progression FFA(S) (397, 401, 413, 439, 441) au nombre de 3 qui portent sur la face et le territoire de S Pour S Se positionne et affirme son contentement de l'accroche avec l'usager en 394 396, validée par 7FT1 par un FFA donc objectif atteint ! et puis un autre va s'enchaîner c'est bien ce que tu as fait et puis un autre encore en 413 et notion de confiance dans tes capacités Mais réitère son manque d'assurance quand il s'agit de parler d'elle en 416, 418 et les autos FTA(S) apparaissent je ne sais pas !</p>

		<p>une situation quand elle est de nouveau interpellée amis très directement elle répond c'était intéressant autant dire rien sur le fond mais une évaluation et 7FT1 va tenter une relance ouais ? et là S va rabattre sur une dimension factuelle j'ai trop de choses à dire (on ne sait pas lesquelles) j'ai trop de pages !</p> <p>443 je pense que tu partiras de ton stage avec des assises suffisantes</p> <p>445 après n'hésites pas à t'imposer c'est toujours ça !</p>	<p>L'entretien se conclue sur un mode très horizontal entre 7FT1 et S et expression de 7FT1 sur son humeur de la semaine en lien avec son départ et le fait qu'elle dise assumer le fait d'être bavarde !</p> <p>Apparemment cela a fait l'objet de discussions autres car c'est l'occasion de rires partagés fournis et s'enchaîne ensuite une partie valorisation par 7FT1 des progrès de S en 439 et bien oui c'est bien je te vois avancer</p>
<p>Total : 13868 Mots 7FT1 10134 S 3734 Volume de parole ++++ pour 7FT1 Soit 73% pour 7FT1 et 27 % pour S</p>	<p>7 épisodes O et F par 7FT1 3 épisodes O par 7FT1 et F par S Aucune initiative d'ouverture d'épisode dans l'interaction</p>	<p>On peut faire l'hypothèse que le positionnement de cette jeune stagiaire est encore très fragile, et que 7FT1 l'estime trop fragile pour aller plus loin ici</p> <p>Ou alors est ce que le mode vertical d'autorité de cette 7FT1 a construit ce mode d'interaction ?</p>	
<p>Annexe B2.1. Entretien de <i>debriefing</i> 7FT1 formateur de terrain-Stagiaire ASS de 2^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016</p>			

B2.2 L'intrigue interactionnelle 7FT1-S : un développement différé

L'intrigue interactionnelle permet de comprendre comment le besoin de 7FT1, ici, de **transmettre des savoirs professionnels (procéduraux, techniques, etc.)** en lien avec la responsabilité vis-à-vis de l'utilisateur peut être **en tension avec la nécessité de laisser à un débutant en formation d'élaborer ses propres besoins** et donc la construction de ses savoirs d'expérience. Le rapport des places se négocie dans l'interaction en fonction du positionnement des sujets L'analyse a montré **une dimension verticale présente sur le plan de la relation** interpersonnelle et un apport de connaissances et savoirs procéduraux *in situ* de l'entretien en « réponse » au positionnement de S sur ces « manques » exprimés. **Les deux interlocutrices sont régulièrement menacées dans leurs faces respectives** chacune à leur place différente car toute question de 7FT1 met en difficulté S par rapport à son territoire d'action (elle n'a pas intégré une connaissance technique) et son narcissisme (reconnaître que l'on ne sait pas est menaçant pour soi-même) et réciproquement les intrusions de 7FT1 dans l'espace de parole de S pour apporter des éléments qu'elle juge nécessaires pour la résolution de la situation de l'utilisateur, menacent aussi S. 7FT1 évolue au cours de l'entretien de debriefing : si elle apporte beaucoup d'éléments de connaissances procédurales et questionne davantage sur le rapport de S à elle-même dès le début de l'entretien, elle insiste en fin d'entretien sur la dimension de la compréhension « empathique » de la situation liant contenu et relation. L'écart perceptible entre 7FT1 et S situé, cette fois, par rapport au schème d'action de type « relationnel » mobilisé dans la situation d'étude de l'aide financière de Mr A n'a pas été résolu.

Ce point fait l'objet d'analyse avec 7FT1 en co-explicitation. L'interaction « tient » au prix de moments critiques coûteux sur le plan intersubjectif et au prix de « renoncement ou abandon » de 7FT1 sur certains thèmes. 7FT1 en prend conscience en co-explicitation. Les différents positionnements de 7FT1, qui consistent à apporter beaucoup sur le plan procédural et questionner directement S sur son ressenti (dimension personnelle), d'une part et reconnaître que le diagnostic n'est pas bon mais continuer à valoriser S sur sa progression se comprennent déjà, au regard de l'analyse de la dynamique interactionnelle entre les deux inter-actants (es) et encore un peu davantage en co-explicitation. 7FT1 verbalise une prise de conscience en (558.7FT1-ex) « je ne partage pas forcément mes interrogations », elle ne partage pas son cheminement de pensée par rapport à la compréhension de la situation, ils restent implicites.

Elle fait référence aux règles de contrôle et de régulation de l'action, en (550.7FT1 -ex) « s'interroger avec la personne sur le mode de fonctionnement du ménage sur la difficulté, l'origine réelle de la difficulté voilà c'est autre chose, enfin on est sur une première réponse à un budget déséquilibré, aux besoins vitaux voilà et **ce que j'essayais de transmettre à la stagiaire c'était ça, c'est-à-dire ça va bien au-delà de la demande** ... je lui lance cette perche mais c'est pour tout son avenir professionnel enfin voilà c'est pas si...c'est pas si évident quoi...j'ai conscience de ça hein, après je le nomme pas forcément comme tel ». Elle prend conscience après coup (7 mois après l'entretien de tutorat) qu'elle n'a pas repris par la suite de manière approfondie avec S le fait que l'utilisateur ne soit pas venu au rendez-vous pourtant « accroché ». En co-explicitation, 7FT1 exprime (738 puis 740 -7FT1-ex) que dans le « petit machin de l'aide financière... il y a tout » : la conceptualisation de ce type de situation pour l'apprentissage en 2^{ème} année repose sur ce qu'elle énonce en entretien une simple demande.

L'analyse conjointe à partir des traces de l'interactivité a fait prendre conscience à 7FT1 qu'elle ne l'approfondissait pas de la même manière que d'autres situations et que son accompagnement s'en trouve modifié. 7FT1 comme plusieurs formateurs ASS prend conscience aussi d'un principe tenu pour vrai en co-explicitation en (385. 7FT1-ex) « **je voulais qu'elle se centre sur la relation à l'utilisateur dans un premier temps et qu'elle ne s'encombre pas avec des dispositifs** » et accepte la discussion avec le chercheur sur cette dimension.

La verticalité sur le plan de la relation présente dans cet entretien qui a profondément insatisfaite 7FT1 à la lecture des traces en (8. 7FT1) « je m'interroge sur la place que je laisse à la stagiaire » traduit plus globalement une « énigme » présente, au moment de l'entretien et tout au long du stage pour 7FT1 face à cette stagiaire qui ne livrait pas son « ressenti ».

Un principe d'action qui guide son activité « il faut se voir dans l'action » est orienté par un invariant du sujet qui la caractérise et colore son activité : « il faut s'ouvrir à soi pour pouvoir s'ouvrir aux autres ». La prise de conscience repose pour 7FT1 sur le fait que cet invariant « puissant » organise son activité d'ASS et de formatrice en « il faut pouvoir exprimer son ressenti (*i.e.* ses émotions) » et que cela peut être contreproductif pour l'apprentissage auprès de certains stagiaires.

En co-explicitation, le mouvement de conceptualisation se traduit depuis le constat (341. 7FT1-ex) « je m'évertue à lui tirer les vers du nez », par en (78. 7FT1-ex) « les émotions, voilà est ce que ça la touche ? En tout cas j'essaye d'ouvrir la parole sur soi quand je vois que c'est compliqué pour la stagiaire en parlant de moi » », puis (80. 7FT1-ex) « ça ne marche pas toujours et c'est à double tranchant ça peut fermer ». « Il faut se voir dans l'action » repose en milieu de co explicitation sur plusieurs modalités de travail à proposer aux stagiaires : de (389. 7FT1-ex) « **je vois bien que ça a des limites, là, ce que je fais** » à (429.7FT1-ex) « avec cette difficulté-là, voilà, je veux pas, je vais pas la laisser toute seule avec son...**alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail voilà et lui dire la prochaine fois à ton retour** que tu puisses réfléchir à ça ». Une autre possibilité est de différer et d'observer les stagiaires en situation, ce que jusqu'à présent elle ne fait pas systématiquement.

La carte conceptuelle qui organise l'activité de tutorat contient les notions (accueil de l'autre, connaissance conscience et image de soi, et reconnaissance de soi et de l'autre), les concepts en acte (accroche, ressenti, nécessité) qui organisent l'activité de 7FT1. L'analyse montre comment dans les échanges entre S et 7FT1, **la dynamique intersubjective structure la construction (ou non) des savoirs professionnels dans cette situation de demande d'aide financière.**

En effet, c'est la dynamique des échanges qui redéfinit ce dont on parle et les buts poursuivis par chacune des inter-actant (es). S résiste aux sollicitations de 7FT1 quant à l'expression de ses « ressentis » sur une dimension émotionnelle des affects, du rapport à soi (on le comprend en co-explicitation) et du rapport à l'utilisateur. Le projet de 7FT1 est contrarié par S qui dans l'expression de ses difficultés l'amène (c'est le choix qu'elle opère) à apporter des éclairages sur les règles d'action, par exemple. 7FT1 focalise en dominance sur le registre de la transformation du sujet, mais est ramenée en situation de debriefing à s'attacher au rapport de S à la situation car S manifeste des difficultés (règles d'action, possibilités d'inférences, etc.). 7FT1 est donc amenée à attirer l'attention de S sur des propriétés de la situation qui n'étaient pas perçues, ni anticipées par elle.

L'approche de Vergnaud de la compétence par le schème se révèle particulièrement éclairante. Pour Vergnaud, le schème comprend sur le plan analytique le ou les buts et les anticipations, les règles de prise d'informations d'actions et de contrôle soit la partie générative du schème « si telles conditions, alors, faire », les inférences en situation, les invariants opératoires ou la partie la plus cognitive du schème. L'interdépendance entre ces éléments est pour lui, essentielle à considérer. L'accompagnement du débutant de 2^{ème} année dans la construction de ses schèmes requiert donc une attention des formateurs sur l'ensemble des composantes de ceux-ci, en considérant que dans l'activité d'un sujet, ils sont liés

B3. L'analyse du *debriefing* de 4FT2-S

B3.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien d'accompagnement 4FT2 – stagiaire de 2 ^{ème} année :				
Intrigue /contenu et relationnelle				
Niveau intermédiaire				Niveau micro
Résolution				
Épisodes O= Ouverture F= Fermeture Volume parole	Thèmes	Les buts Tuteur	Les buts Etudiant	Les occurrences pour 4FT2 et S Les marqueurs linguistiques Position de parole Positionnement sujet
Épisode 1 de 1 à 10 O par 4FT2 F par S 1034 mots au total 263 pour 4FT2 771 pour S Vo parole 4FT2 25,4 % Vol parole S 74.6 %	Présentation de la situation il s'agit de faire le bilan d'un accompagnement réalisé pendant 1 an	4FT2 Clarifie le but de l'entretien en 1 et 3 propose une analyse en 4 points. Le début de l'intervention, l'accompagnement lui-même, les moyens pour y parvenir et la clôture. Sollicite la mémoire de S par rapport au début de l'intervention et l'interpelle dès le premier échange sur son implication et son ressenti 5 « alors c'était quoi ? »	Sollicite sa mémoire et <u>répond à 4FT2</u> par une implication dans l'énonciation Exprime dès 4 puis 6 la compréhension de	Marqueur linguistique ponctuateur d'ouverture est un « donc » pour 4FT2 Euh donc là... puis comment ? 1, 3 Marqueur de clôture pour S « donc je crois ...aussi » Comment tu as vu les choses ? Comment tu t'es sentie ? Interpellation directe (face) de 4FT2 /S en 3 Qu'est-ce que tu as dû ? F hum, hum (4FT2) voilà (1,9) 4FT2 questionne S sur le contenu de l'accompagnement et sur la manière qu'elle a eue de le faire et le vivre

		Écoute, Acquiesce, fait préciser les éléments de contenu de la situation de I et déjà le vécu, ressenti de S	l'intervention et de la situation de la jeune	<p>S hum, hum (2) Voilà, Ok en (4,6) Mimétisme au niveau du discours entre S et 4FT2 4 et 6 S /34FT2 10 S / 94FT2 Réponse en 4,6 J'ai pu ressentir... j'ai pu sentir vraiment la fragilité de I, 10 par S/4FT2</p> <p>Axe vertical de la relation 2 interruptions dans les tours de parole 1 pour 4FT2 en 9, 1 pour S en 10</p> <p>Axe horizontal De la proximité par le tutoiement Des sollicitations toujours adoucies par 4FT2 'j'aimerais », « je t'ai proposé » De l'écoute avec des marqueurs mm....pour S</p> <p>Positionnement des sujets Je, tu, on pour 4FT2 Je (32), tu (11), elle, on pour S Les deux s'engagent fortement dans la relation</p>
<p>Épisode 2 (11 à 58) O par 4FT2 F par S 1011 mots au totale</p>	Le cadre de la mesure, la nouveauté du CESAJ,	4FT2 Aide à la formalisation d'un questionnement à propos de la gestion d'un imprévu dans la situation (le cadre de la mesure) et de l' incertitude pour une jeune	Exprime sa non difficulté (22) et expose les moyens qu'elle a mis en œuvre pour réduire la difficulté éventuelle :	<p>Marqueur d'ouverture en « est-ce que »4FT2 Marqueur de clôture « on a toujours été sur ces deux registres » Questionne dans un premier temps sur la nouveauté du cadre</p>

<p>338 pour 4FT2 673 pour S Vol parole 4FT2 33,4% Vol parole S 66,6%</p>	<p>Quand le contrat n'est pas clair du côté du cadre !</p>	<p>déjà fragile ; 11, 13,17, 19, 21 Fait état de sa réflexion à elle et des tâtonnements existants y compris pour les pros et facilite l'expression de difficultés éventuelles (11,19) <u>Légère différence d'appréciation</u> sur l'impact de la question du cadre. Pour F notion de cadre sécurisant et sécurisé Notion de précautions à prendre ? Elargit la réflexion sur un plan général 37 « dans le cadre des commissions on faisait.. ; 39 On en avait ne portée restrictive... 45 On a lancé des choses... Revient à la situation concrète Amène S à se souvenir des détails, des moyens mis en œuvre, simulations, budgets...) et des règles d'action professionnelle. Vérifier la faisabilité d'un</p>	<p>(22, 26, 28, 30) la connaissance rigoureuse du cadre juridique Ecoute, exprime en 34 le fait qu'elle a bien intégré le fait que l'équipe était questionnée par cette nouvelle mesure et la jugeait « pas adaptée aux jeunes ASE » mais maintient sa position « quand on connaît le cadre, on peut lui donner du sens... » Pour S connaissance et maîtrise qui amène liberté d'action S fait un compromis en 56 en introduisant la notion de « sécurité » « oui bon en même temps ça n'enlève pas qu'il fallait quand même que c'était jamais sûr que ça passe »</p>	<p>« est ce que le fait que le CESAJ était une nouvelle... »11 Puis sur l'impact de cela dans la gestion de l'accompagnement pour S 13, 19 « est-ce que ça t'a gêné dans l'accompagnement » 4T2« Quand même » 17, S 28, 56 4FT2 « Mais » 35,51 S 22,26 Donc 4FT2 13,39, 49,51, Dans cette séquence, 4 prises de tour de parole pour F et 5 pour S Beaucoup d'adoucisseurs de part et d'autre pour discuter les arguments ex « j'ai pas forcément vu les choses comme ça « S en 22 Soutient, valide le travail effectué et fait une synthèse 51 « voilà...ça c'était plutôt intéressant <u>donc</u> toi,..ça t'as permis d'en avoir une connaissance » 53 « pour pouvoir transmettre à I sans être...inquiétée... qui pourrait rejaillir sur elle » PTV pour S</p>
--	--	--	--	---

		<p>projet pour ne pas inquiéter la jeune 47, 49, 51, 53, 55.</p> <p><u>Idem que 7FT1</u>, ne pas foncer si pas possible</p> <p>Notion de contrat introduite par 4T2</p> <p>Ramène S à intégrer la « communauté professionnelle et d'équipe »</p> <p>Puis déroule le cheminement de sa pensée /1 règle d'action en faisant appel à la mémoire de S quant aux actes posés en situation.</p> <p>Revient à la situation en impliquant S dans l'analyse</p>	<p>Reconnaît que 4T2 l'a aidée à tenir le paradoxe en situation en 56 « puisque tu me le rappelaient sans cesse et c'est important.. »</p> <p>En 58, « on a toujours été sur ces deux registres là avec I »</p>	<p>PTV pour 4FT2</p> <p>→</p> <p>S se permet d'interpeller 4FT2 sur sa manière de s'y prendre.</p> <p>Présence de rires pour les deux à ce moment</p>
<p>Épisode 3 (59 à 64)</p> <p>O par 4FT2 F par S</p> <p>412 mots au total</p> <p>91 pour 4FT2</p> <p>321 pour S</p>	<p>Le projet de la jeune</p>	<p>Décrit pour S sa posture professionnelle d'implication de la jeune dans le projet (règle d'action prof)</p> <p>« Faire avec »</p> <p>Facilite la verbalisation et la conceptualisation de l'action</p>	<p>Écoute acquiesce et se met en posture de réfléchir à l'impact et donc d'évaluer</p> <p>62 « oui je pense</p> <p>64 « j'ai pas senti et <u>ça me fait revenir là-dessus au début...</u> »</p> <p>Exprime son analyse de la pression qu'a pu</p>	<p>Marqueur d'ouverture d'interpellation directe « Toi tu lui as permis » après une interruption dans le tour de parole 4FT2 Questionne le « ressenti ».</p> <p>PTV pour 4FT2</p>

<p>22,08% de 4FT2 volume pour et 77,9% de S</p>		<p>professionnelle. Nomme les règles d'action Facilite la prise de distance et la réflexion par l'introduction des temps 59 « toi tu lui as permis toi » 61 « tu lui <u>as permis</u> 63 Ça ne <u>l'a pas</u> En fait dans ce qu'on a pu voir <u>après</u> Questionne ensuite sur l'impact évalué par S sur I de cette posture. Introduit le temps <u>fait des allers-retours</u> :</p>	<p>avoir le dispositif CESAJ en termes d'enjeux financiers sous-jacents 64 « y a eu quand même ce passage où on avait un peu un projet pour elle qu'était celui du cadre qu'on nous imposait » moment de prise de conscience parlée pour S <u>Introduit à son tour les notions : contrat, fragilité</u> 64 « ça mettait de la fragilité quant au fait que le contrat il passe ou pas »</p>	<p>Interruption dans les tours de parole 1 pour 4FT2 en 59 1 pour S en 64 Toujours positionnement sujet en, tu, toi pour 4FT2 (8 fois) Positionnement en elle pour S elle = la jeune (12 fois) en « je » (6 fois) et on (6 fois) Ce moindre positionnement va faire l'objet de l'épisode suivant Beaucoup de discussion sensible à travers les non, mais, c'est vrai quand même pour autant, malgré.</p>
<p>Épisode 4 (65 à 116) O par 4FT2 F par S 531 mots au total 330 pour 4FT2 201 pour S</p>	<p>Les ressorts : moyens et règles d'action en situation Les ressources du contexte et la place de S : sa posture professionnelle</p>	<p>Met S dans une position d'évaluation de l'intervention Cherche les moyens d'action mobilisés et à faire exprimer d'abord puis prendre conscience à S de sa part dans l'intervention ce que S a tendance à minimiser</p>	<p>Exprime son opinion par rapport à la part prise par la jeune 68 « elle y est pour beaucoup Elle a tenu 78 son projet de départ »</p>	<p>Marqueur d'ouverture en questionnement direct qu'est ce qui ? Marqueur de clôture « ouais » 65 qu'est ce qui a permis que 67 qu'est ce qui a permis que ça marche et que ça tienne Rires pour les deux 65</p>

<p>62,1% de 4FT2 en volume et 37,9% pr S</p>	<p>Épisode critique</p>	<p><u>Les points de vue sont différents</u> Conceptualise, notion de désir Fait appel à la mémoire et revient à la situation fait des propositions de compréhension Puis valorise de façon très affirmative la part de S 79 « mais l'autre...non ce que je pense moi ce qui a facilité les choses c'est que tu as pu toi » <u>F Déroule</u> l'enchaînement des actes posés par S en situation <u>fait 4 propositions</u> 79, 81, 83, 85 4FT2 cherche à faire émerger la représentation de S quant à l'intervention qui est semblé-t-il légèrement différente de la sienne. Pour 4FT2 on ne peut pas toujours répondre à la demande du jeune Qui plus est</p>	<p>Écoute acquiesce à plusieurs reprises ouais (9 fois) Affirme son point de vue différent, va faire 6 propositions pour conforter ce qu'elle pense entre 88 et 101 88 « <u>oui mais</u> moi je reste quand même 90 moi aujourd'hui donc 92 j'ai vraiment le sentiment 94 que c'est elle qui Amorce un compromis en 98 Elle tenait ça même si peut-être je l'aurais...</p>	<p>« Du coup », Pour 4FT2 en 65, 67,79, « Mais en même temps 4FT2 (71), pour autant (77) Mais pour F, 71, 77, 79, 93 (oui, non mais !) , Oui mais, pour S, 88, 100,110 Interruptions dans les tours de parole 4 pour 4FT2 en 65,69, 103, 113 1 pour S en 88 4FT2 procède en ce que je pense moi c'est que tu en 79 Comme il y a réfutation de S entre 80 et 100 En 101 toi, tu as le sentiment que tu as répondu à sa demande ? Ce qui fait travailler S qui envisage des hypothèses différentes de celle qui a marché Et 4FT2 conclue en 113 115 avec PTV</p>
--	--------------------------------	--	--	--

		<p>Même quand les projets sont objectifs</p> <p>Fait une synthèse en 101 4FT2 reformule et <u>conceptualise</u> en faisant un compromis qui intègre les deux positions : demande de la Jeune et Accompagnement et en même temps implique S « toi, tu as le sentiment « Approfondit la réflexion de S sur les limites en 113 et 115</p>	<p>Elle renouvelle ce compromis en 108 oui tout à fait et qui n'enlève pas que si on...</p>	<p>Idem plusieurs FT</p> <p>PTV 113, 115 « ça fait partie de limites quelque fois de ne pas pouvoir répondre hein même si les projets sont objectifs »</p> <p>Proposition validée (?) par S en ouais 4FT2 va introduire la séquence suivante logique et sur le plan relationnel et sur le plan du contenu</p>
<p>Épisode 5 (117 à 150)</p> <p>O par 4FT2 F par S</p> <p>409 mots au total</p> <p>151 pour 4FT2</p> <p>258 pour S</p> <p>Vol parole 4FT2 39,9%</p> <p>Vol parole S 60,1%</p>	<p>Le sens de l'accompagnement éducatif</p> <p>Cette séquence est le prolongement de la 4</p> <p>Les limites de l'action professionnelle et les conflits de valeurs éventuellement présents</p>	<p>Introduit une donnée supplémentaire un diagnostic différentiel pour élargir la représentation de la situation, le répertoire d'action de S et approfondir la séquence précédente partiellement</p> <p>« donc si a n'avait pas été le cas comment tu ? » 117</p> <p>Dé-extirpe S de la situation et facilite la conceptualisation</p>	<p>Déploie sa réflexion et met en relation les éléments de la situation de la jeune</p> <p>« ça aurait été plus difficile, 122</p> <p>« c'est pas sûr qu'elle aurait tenu » 124</p> <p>S introduit ensuite le questionnement professionnel</p> <p>« il y a la question oui ça me pose la question d'accompagner la</p>	<p>Marqueur d'ouverture par 4FT2 « donc si ça avait pas été le cas » comment tu</p> <p>Marqueur de clôture S « ouais »</p> <p>Toujours questionnement direct de 4FT2/S adouci l'intervention après en c'est vrai qu'on ne l'a pas envisagé ça, soit elle assume elle-même sa part.</p> <p>Beaucoup de symétrie au niveau du langage</p> <p>Interruptions dans les tours de parole</p> <p>2 pour 4FT2 en 119, 131</p> <p>2 pour S en 126, 148</p>

		<p>Le questionnement en comment est suivi d'un <u>enrôlement dans la situation</u> (adoucisseur « c'est vrai qu'on n'avait pas » qui va faciliter par la mise en évidence des règles d'action l'élaboration pour S en 131, 133,137,</p> <p>Elle conforte S dans son analyse de la situation de la jeune par des renforcements au niveau du langage.</p> <p>Elle reprend en 133 « le cadre dans lequel vous pouvez évoluer <u>encore une fois</u> » ce qu'elle a commencé à introduire en 79, puis en 101</p> <p>Elle met en évidence les <u>conflits de valeur</u> présents dans l'action professionnelle</p> <p>La représentation de 4FT2 déjà présente lors de la séquence précédente est réaffirmée :</p> <p>Il y a le projet du prof pour, le désir ou la demande du jeune et le cadre de la mesure et l'environnement qui font tiers</p>	<p>personne dans son désir »124</p> <p>Et toute la question qui est notre désir pour elle</p> <p>S introduit dans sa réflexion la notion de cadre et conceptualise en 140 les limites en 142 « toute puissance » et « conflit »</p>	<p>4FT2 hum hum, 121, 123, 127, 129 oui, 125143 c'est vrai 119,</p> <p>PTV 137</p>
--	--	--	--	--

<p>Épisode 6 (151 à 153) O par 4FT2 F par 4FT2 42 mots au total 32 pour 4FT2 10 pour S Vol parole 4FT2 Vol parole S 23,9%</p>	<p>L'empan temporel de l'intervention</p> <p>Épisode critique</p>	<p>4FT2 questionne sur la clôture de l'accompagnement</p> <p>Le questionnement en « comment » invite à la description</p> <p>Les buts sont différents</p>	<p>S n'est pas encore là et souhaite revenir en amont, pendant l'accompagnement</p>	<p>Marqueur d'ouverture de l'épisode par 4FT2 j'avais une question à propos de, qui m'échappe, donc euh</p> <p>Et</p> <p>Marqueur de clôture « oui »</p> <p>0 interruption dans les tours de parole</p>
<p>Épisode 7 (154 à 196) O par S F par S</p> <p>1262 mots au total 148 pour 4FT2 1014 pour S</p> <p>Vol parole 4FT2 11,7 % Vol parole S 88,3%</p> <p>Seule séquence initiée par S et clôturée par elle</p>	<p>Le sens et le contenu de l'accompagnement éducatif (le retour par S)</p> <p>Le « prendre soin », la présence</p>	<p>Accepte le <u>mouvement de retour en arrière</u> écoute et facilite la conceptualisation pour S</p> <p>Reprend, formalise en ramenant d'abord la mesure</p> <p>Ça fait partie des objectifs aussi du CESAJ » 162</p> <p>Le travail éducatif = le lien et questionne S par rapport à cette proposition</p> <p>162 c'était le travail éducatif non ? hein ?</p>	<p>Exprime le besoin <u>de revenir au déroulement de l'accompagnement</u></p> <p>Explicite tous les moyens d'action qui ont été mobilisés dans la situation au début de l'intervention et souhaite ensuite qualifier le travail d'accompagnement « psychologique</p> <p>exprime sa difficulté à le « nommer » en 161 mais le tente « comment le nommer prendre soin un petit peu d'elle, de faire</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S « j'aimerais revenir juste avant » diffère la réponse à la proposition introduite par 4FT2 avant et exprime son souhait d'approfondir un point</p> <p>Marqueur de clôture de l'épisode par S aussi « mais moi j'étais complètement à ma place, quand même quoi hein même si. »</p> <p>Hum, hum pour 4FT2</p> <p>Oui ou ouais, pour S 163, 172, 174, 176</p> <p>Voilà 165, 170</p> <p>Aucune interruption dans les tours de parole</p>

	<p>Outils de l'accompagnement sur ce registre</p> <p>Le rôle éducatif Le rapport à la lecture</p>	<p>4FT2 nomme et conceptualise ensuite : proximité, 164 aide, 164 installation 167 <u>matérielle</u> 169, et <u>psychique</u>171</p> <p>Soit 4FT2 généralise et conceptualise à partir de ce que S décrit des actes posés Elle propose sa compréhension et cherche à vérifier (valider) si accord de S</p> <p>Adoucisseurs au moment des propositions 185, « un petit peu dans une certaine proximité »</p> <p>Soit F la ramène à des éléments très concrets pour expliciter certains termes proximité = FNAC 189, vêtements 191, matériel</p> <p>amène S à qualifier après coup ce qu'elle a mis en œuvre et comment elle s'y est prise</p> <p>Elle facilite la conceptualisation par rapport</p>	<p>attention, qu'elle sente qu'elle n'est pas larguée... »</p> <p>exprime son intérêt quant à ce travail</p> <p>Explicite le concret de l'accompagnement en revenant même à des bribes de conversation avec la jeune</p> <p>« si, si on en a parlé avec ma monitrice, nous aussi dans la vie on avait des petits trucs » 182</p> <p>Exprime son sentiment « je crois qu'il y a eu ça » en 188</p> <p>Exprime son point de vue qui est légèrement différent par rapport à la notion de lien autre qu'éducatif</p> <p>« Qui sort de l'éducatif...moi je ne le vois pas vraiment comme ça » les livres 194, 196</p>	<p>C'est un dialogue à 2 voix</p> <p>Symétrie dans le langage Hein S en 184, 196 F en 187</p> <p>Ou alors questionne avec là aussi des adoucisseurs 193, « qui ont permis de créer un lien qui sortait <u>peut-être</u> de l'éducatif, non ? »</p> <p>elle ne qualifie pas, va chercher chez S sa représentation</p> <p>Même procédé de la part de 4FT2 qu'en séquence4 et 5</p> <p>PTV de S en 182</p> <p>Donc de 4FT2 en 185</p>
--	---	--	--	---

		à chaque élément qu'elle avait introduit en séquence 7	S ne voit pas bien où F l'emmène « mais pour moi j'étais complètement dans mon rôle d'éducatrice quand même, même si euh... »196	Elle va donc introduire une nouvelle séquence
Episode 8 (197 à 218) O par 4FT2 F par S 773 mots au total 166 pour 4FT2 607 pour S Vol parole 4FT2 21,4% Vol parole S 78,6%	Les valeurs professionnelles L'identité professionnelle Le rapport au corps	Cherche la conception de l'activité professionnelle de S et les valeurs qui sous-tendent son action 4FT2 a la conviction que c'est important d'avoir conscience de ses propres valeurs (209, 211) et En 213 en généralisant à des situations professionnelles « Quelque fois les jeunes qu'on accompagne peuvent en avoir besoin à un moment donné » Cherche le côté installation psychique de la séquence 7	Exprime sa conception de la relation éducative, relation de proximité, de confiance puis verbalise sur « cette autre chose » mais en même temps bah c'est vrai que je pouvais l'interpeller sur.. parce qu'elle disait qu'elle était moche » 198 Exprime la prise de conscience qu'elle a eu au long de son accompagnement du côté maternant (202) de sa relation à I du fait de la proximité de sa situation personnelle /familiale et des valeurs éducatives qui	Marqueur d'ouverture « et tu t'es sentie ? » Questionne très directement S sur son ressenti Marqueur de clôture pour s « bah oui hein ! » « et tu t'es sentie à ta place tout le temps ? » 197 Questionne son implication personnelle très directement Qu'est-ce que tu avais envie de lui transmettre, tu avais envie de lui transmettre des valeurs (les tiennes) qu'est ce qui se passait pour toi à ce moment-là pour toi? 200 Conforte S dans ses choix en 203 « I en tous les cas s'en est saisie apparemment » Interruptions dans les tours de parole 5 de 4FT2 en 197, 203, 207, 209, 211

			<p>sont les siennes. « humanisante » est un mot employé par S mais qui fait très fort partie du vocabulaire de 4FT2 voir entretien 2013</p> <p>Exprime aussi 204 en quoi et comment elle a pu respecter le choix de la jeune de ne pas se lancer dans un régime même si elle « aurait envie de la pousser là-dedans »</p>	<p>2 pour S en 208, 210</p> <p>PTV pour les deux Il faut avoir conscience de ses valeurs S en 206 F en 209, 211 PTV les personnes sont capables d'auto-détermination</p>
<p>Épisode 9 (219 à 234) O par 4FT2 F par S 495 mots au total 62 pour 4FT2 433 pour S</p> <p>Vol parole 4FT2 12,5% Vol parole S 87,5%</p>	<p>La clôture de l'intervention</p>	<p>Cherche à voir comment S conclut l'accompagnement sur 2 plans l'évolution de la situation de I. 'elle prend son envol » et celui de la fin du stage</p> <p>Écoute, reformule en synthétisant 227</p> <p>Tu as pour qu'elle prépare à la fois la fin du CESAJ</p>	<p>S décrit factuellement les différentes composantes de cette clôture :</p> <p>ce que la jeune a mis en place elle-même /réseau amical</p> <p>les relais qu'elle (S) a introduit CROUS, la connaissance des démarches à faire</p> <p>prend conscience que la jeune n'a pas pris le rendez-vous final</p> <p>« 232 ben à elle devait me rappeler, c'est vrai</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour 4FT2 « parce qu'elle commence » connecteur temporel qui ramène l'entretien à ce qu'elle voulait introduire en épisode 6</p> <p>Marqueur de clôture pour S « c'est pas fermé quoi, hein »</p> <p>Chevauchement de paroles</p> <p>Interruptions dans les tours de parole 2 pour 4FT2 en 221, 233 1 pour S en 222</p>

		Et introduit l'autre dimension de l'action éducative « et le fait qu'il n'y aura plus de présence « <i>obligative</i> » Introduit la notion de la fin de l'accompagnement éducatif lié à une mesure	que je pensais qu'elle allait le faire 240 On essayera de voir pourquoi elle l'a pas fait 242 Est ce qu'elle est encore dans des fragilités auquel cas on pourra encore en parler	
Épisode 10 (235 à 264) O par 4FT2 F par S 769 mots au total 232 pour 4FT2 537 pour S Vol parole 4FT2 30,16% Vol parole S 69,84%	La professionnalisation	Amène S à exprimer la conceptualisation de cette expérience d'accompagnement par rapport à son apprentissage professionnel Insiste dans le questionnement en reformulant ce que dit S Puis recentre sur un élément de leur travail la réflexion sur la relation de proximité et les interrogations que cela avait suscitées pour S (269) Écoute l'élargissement que propose S /sa formation d'ES	Explique d'abord que cela n'a pas été compliqué car sentiment de « déjà connu » Et que donc il lui est difficile d'en extraire quelque chose Explicite les liens entre cette situation et les enseignements du centre de formation pour imaginer d'autres modes d'intervention moins individualisée et relevant du travail social de groupes. Elle introduit les notions de problématiques communes	4FT2 : questionnement direct <u>Qu'est-ce que t'as eu l'impression toi d'apprendre ?</u> Rires 246, Silence en 248 Valorise le travail effectué « c'est vrai tu as semblé à l'aise dans cette prise en charge » 253 Séquence où il y a le plus de chevauchement de parole Interruptions dans les tours de parole 3 pour 4FT2 en 251, 257, 259 3 pour S en 246, 252, 258

		Puis la ramène à un point d'échange lors du stage sur la notion de relation de proximité ?	Explicite le questionnement qu'elle avait quant à la gestion de la relation avec les jeunes : distance, affectif... 74	Beaucoup de ménagements de S/4FT2 par rapport à ces autres modes S en 260 c'est vrai que plutôt que, même si ce travail individuel est <u>très, très</u> important parce que le jeune a aussi des choses personnelles à travailler, ça m'a permis de penser d'autres modes
Total 6638 mots 1813 pour 4FT2 4825 pour S Vol parole 4FT2 27,3% Vol parole S 72,7%		Faire avec Prendre soin Être présent à l'autre		Recherche de consensus et de compromis Peu de confrontation Proximité+++ Mais questionnement direct très présent Engagement dans la relation très fort des deux 4FT2 tu (68), on, nous (32), Je moi (15) Re-mémorisation, rapport au temps histoire
Annexe B3.1. Entretien de <i>debriefing</i> 4FT2 formateur de terrain-Stagiaire de 2^{ème} et 3^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016				

B3.2 L'intrigue interactionnelle : une protection émancipatrice, l'empêcheuse de tourner en rond

Un des intérêts de l'analyse de l'entretien de 4FT2 réside dans le fait de comprendre mieux les paliers de conceptualisation des situations du travail dans ces parcours en alternance sur 3 ans. Ce qui ressort c'est que la stagiaire disposait d'un « bagage » adapté sur la dimension « technique de la situation (connaissances techniques, procédurales, théoriques). L'évaluation de 4FT2 sur ce registre repose sur des indicateurs qui lui font dire (30.4FT2-ex) « elle se débrouillait même mieux que moi sur les aspects matériels et financiers » dont la non-maîtrise peut être une source de difficultés importantes pour des débutants en apprentissage (Cf. 0FT1 et 7FT1).

La proximité et le rapport des places ont beaucoup interrogée 4FT2 sur sa place de « formatrice » face à cette stagiaire. Un élément du « *face work* » (Goffman, 1973) se présente différemment dans cet entretien : contrairement aux autres entretiens analysés qui mettent en présence des débutants de 2^{ème} année et leur FT, dans l'entretien 4FT2-S aucun acte de langage de type auto-FTA prononcé par S n'apparaît dans les échanges. Ce point permet de comprendre en partie le « sentiment » éprouvé par 4FT2 d'une relation plutôt « irénique » avec S (ce qui n'exclut pas la discussion sur des points de désaccords) et du fait d'avoir en face d'elle « presque une professionnelle » *a contrario* de 7FT1, par exemple. La co-explicitation apporte un éclairage sur les questionnements spécifiques qui peuvent se poser à des étudiants expérimentés en formation initiale et à leurs accompagnateurs en stage en termes d'apprentissage et de développement. Les questionnements sont relatifs à la montée en abstraction par conceptualisation des savoirs d'expérience et à la forme et au degré de l'étayage pour cette construction des savoirs. « Partir de la pratique et ne pas y rester » ou comment faire jouer la boucle « réussir –comprendre » dans les deux sens et notamment comment construire professionnellement des schèmes d'usage de concepts quotidiens.

En co-explicitation, les échanges dans le collectif avec les pairs et le chercheur (questionnements, « **dispute** » **professionnelle** et explicitation par 4FT2 de ses intentions et buts) ont fait émerger le sens de l'activité. Les enjeux présents dans l'accompagnement éducatif proposé par 4FT2 à S en direction de la jeune dans cette situation sont pluriels :

- un enjeu pragmatique qui peut se formuler comme rendre quelqu'un (la jeune fille) plus autonome en mettant en place des moyens et une relation de grande proximité qui peuvent renforcer la dépendance,
- enjeu pragmatique qui représente un enjeu relationnel fort entre la stagiaire et la jeune I,
- un enjeu de formation pour la stagiaire et dialectiquement pour 4FT2 dans son accompagnement pour professionnaliser une attitude spontanée en la rendant contre –spontanée (la proximité)

4FT2 prend conscience, notamment de ce qui a organisé son activité de formatrice-tutrice face à cette stagiaire dans cette situation-là (743 à 758. 4FT2-ex) « ça apparaissait pas aussi fort que ça, que cela apparaît maintenant ...et puis ma stagiaire et la jeune fille y avait des similitudes

de situations qui faisaient que ... ; fallait que ce soit balisé pour que ça puisse fonctionner, je pense que je l'ai construite comme ça sans m'en rendre compte ». **Ce schème repose sur un « invariant du sujet »** qui caractérise 4FT2 (Vinatier) et qui, ici, a renforcé les invariants situationnels dans l'organisation de son activité (719 puis 731.4FT2-ex) « la grande partie de mon autre mission c'est la protection où on est sans cesse de faire appel au cadre », « et du coup ça se déplace sur les autres missions, mais en même temps-là, je pense en vous entendant puis après avoir relu tout ça que comme c'était mouvant et **quand c'est mouvant, j'ai besoin que ça soit balisé autour** ». Pour 4FT2 quand on fait prendre des risques à quelqu'un, on porte, on balise. La dispute professionnelle a permis de mettre en évidence que cet invariant aurait pu venir contrarier et entraver le but de rendre le stagiaire plus autonome. **Le passage de la conceptualisation en acte à une conceptualisation verbalisée est de plus socialisée dans le groupe de pairs.**

Dans la séance collective de co-explicitation à propos de l'entretien de 0FT1, 4FT2 a formulé un principe d'accompagnement en tant que FT en (231 puis 233.4FT2-ex) il faut être « à l'extérieur parce que tu laisses toute la place à l'autre [le stagiaire] et il avance avec toi, tu lui donnes des petites directions mais vraiment très, par touches », « et pour faire ça, il faut vraiment que tu sois bien, ouais, il faut que tu sois à l'extérieur pour voir où il va et quand même lui donner des petites directions et aussi à l'intérieur pour que tu saches bien de quoi il parle, quoi ». Les « touches » ou « **perches tendues** » (Mayen, 1999) peuvent concerner l'un ou l'autre des registres de l'analyse et sont de nature à aider le stagiaire à conceptualiser aussi dans l'après-coup.

La stagiaire d'une certaine manière a le mot de la fin dans l'entretien de tutorat quand répondant à une question de 4FT2 sur sa réflexion professionnelle quant à la proximité dans la relation elle dit (264. S) « quand je te posais ce genre de questions c'est que je crois que j'avais encore en tête des questionnements d'éducateurs, où pas trop d'affectif pas trop de ceci 'fin voilà faut pas être proche, faut garder la distance et c'est vrai, c'est un discours qui est encore présent ». « L'empêcheuse de tourner en rond », qualificatif de 4FT2 pour elle-même, est celle qui autorise, qui fait prendre des risques et qui donc, aussi rappelle « le cadre », créant ainsi les conditions du statut d'auteur pour le stagiaire.

Le permettre, l'autoriser se chargent ici de significations et de sens en référence à une démarche éthique de la formatrice de terrain. On n'est pas dans donner la permission donc « assujettir ou rendre l'autre acteur/objet » ici la stagiaire, mais dans autoriser, être autorisé par et s'autoriser à, qui fait davantage référence à « rendre l'autre acteur/auteur et sujet » et de contribuer à développer ainsi son « pouvoir d'agir » au sens de Rabardel. La « dispute professionnelle » (Clot, 1999) révèle l'intérêt d'espaces collectifs d'analyse de l'activité « armés d'analyses croisées » d'une part et permettant comme c'est le cas avec le dispositif de Vinatier (2009) d'être dans une démarche compréhensive en réciprocité pour les contributeurs car au départ l'émancipation présente et attestée dans le collectif, était considérée comme du « maternage »

B4. L'analyse du *debriefing* de 2FT3-S

B4.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau d'analytique de l'entretien d'accompagnement pédagogique 2FT3-S			
Intrigue : contenu et relation			
Niveau intermédiaire		niveau « micro »	
Épisodes O= ouverture F= fermeture Espace de parole	Thèmes	Contenu formateur et stagiaire Buts résolution satisfaction	Position de parole et Positionnement sujet Occurrences pour 2FT3 et S
<p>Épisode 1 (1-62) O par 2FT3 F par S mots total 1198 pour 2FT3 516 pour S 682 Vol parole 2FT3 : 43% Vol parole S : 57%</p>	<p>Bilan de la semaine. Le vécu de la semaine sans formatrice ne pas « Savoir si c'est bien ou pas » S. Avoir besoin de savoir si on pouvait faire autrement</p> <p><u>Intéressant de mettre en lien avec ce que S énonce en 566</u></p>	<p>Le but de l'entretien est explicite au démarrage <u>But de S</u> se rassurer auprès de 2FT3 car la semaine sans elle a été chargée ! et elle n'avait pas de concertation donc elle commence par exprimer les difficultés « difficile ne pas oublier des choses donc noter tout, être seule et faire face ou savoir trouver les soutiens » ensuite Globalement elle produit une évaluation positive de la semaine passée ça j'ai bien aimé. Elle présente ce qu'elle a fait, les questions qu'elle s'est posées, les soutiens qu'elle a pu trouver, et peut « en même temps » et c'est un opérateur qu'elle utilise comme 2FT3 d'ailleurs présenter dialectiquement comment elle a vécu cette</p>	<p>Marqueurs linguistiques : ouverture Bon et Donc pour 2FT3 Fermeture oui, oui, oui Axe D de la relation le tutoiement est de rigueur, des rires ponctuent les échanges des deux côtés, et des interpellations directes de S à 2FT3 30 Axe P de la relation volume de parole équilibré Enchaînement des tours de parole ok. 4 fois c'est S qui finit les phrases de 2FT3 et fait intrusion et à 5 reprises pour 2FT3 mais pour finir elle aussi les phrases de S ou proposer une formulation ratifiée ensuite par S</p> <p>Pour 2FT3 les occurrences Donc pour 2FT3 en 1,3, 5, 13, 21, 37, en même temps ou aussi, 9, 17, 19, voilà en 15, 19,27,</p>

		<p>responsabilité soit à la fois intéressant et riche et source de questions ! et de doutes « enfin je me suis permise d'intervenir quand je voyais qu'il y avait des choses que je pouvais faire » 52.</p> <p>Elle se situe dans le temps « j'aime, est-ce que je fais bien et voilà des situations où je ne savais plus bah je demanderai »</p> <p>Au moment même de l'échange n'hésite pas à prendre le temps de réfléchir 60</p> <p>Revoir la question du vécu de l'éprouvé et de sa traduction en « j'aime ou pas »</p> <p><u>But de 2FT3 vérifier comment la stagiaire a pu faire face pendant la semaine sans elle. Elle a un PTV fort qu'elle énonce en 31 « ce n'est pas une histoire de faire bien ou de faire mal c'est une histoire de sens que tu donnes à ce que tu fais »</u></p> <p>Elle le précise : en 43 « effectivement avec plus d'expérience avec d'autres éléments parce que des fois on n'a pas tous les éléments, on aurait pu faire autrement, et au moment où tu l'as fait c'est avec les éléments que t'avais » Principe tenu pour Vrai pour 2FT3</p> <p>Donc elle reprend avec S ce qu'elle a fait et elle va chercher les sens des actes qu'elle a posés et elle valorise ce qui a été fait. Elle interroge aussi précisément sur le travail avec l'équipe 47.</p>	<p>Elle produit assez rapidement plusieurs FFA(s) vis-à-vis de S 12 tu as eu le réflexe donc tu te positionnes comme une ASS, en 19 tu as aussi envoyé un message à, tu as su prendre 21 en 37 tu as compris l'importance du travail en équipe ici à l'hôpital ». Valorisation +++ / sentiment de compétence</p> <p>2FT3 se positionne en « je » et adresse son propos en « tu » à la stagiaire et parfois s'enrôle dans un « on » 41 et 43 quand elle généralise, et introduit des nuances aux propos de S elle produit de nombreuses assertions tu as pris ta place, 13, ça te responsabilise ! 29, et validations / FFA(S) à propos du travail de S</p> <p>S écoute et acquiesce par des oui (2, 6, 8, 10 12, 14, 16, 20, 22, 24,26, 28, 30, 32, 34, 36, 42, 46, 48, 56, 60)</p> <p>Parfois ponctué 3 ou 4 fois ou avec des voilà</p> <p>S se positionne en « je » énonce ce qu'elle a fait, ce qui lui a manqué « la concertation ».</p>
--	--	---	---

		<p><u>L'important pour 2FT3</u></p> <p>Prendre sa place (13), se positionner comme ASS (13, 53, 55) dans une équipe (37,53)</p>	
<p>Episode 2 (63-103)</p> <p>O pour 2FT3 F pour 2FT3</p> <p>mots total 1053</p> <p>pour 2FT3 399</p> <p>pour S 654</p> <p>Vol parole 2FT3 : 38%</p> <p>Vol parole S : 62%</p>	<p>La situation de Mme S demande d'AAH avec mesure tutelle suite demande du médecin psy</p> <p>« Ou j'ai l'impression de ne pas avoir assuré » S 74</p>	<p><u>2FT3 et S se mettent d'abord d'accord sur le fait de reprendre toutes les situations vues seule par S de 63 à 66 « on va peut-être les reprendre toutes rires » S (66)</u></p> <p>L'intervention 69 est, elle, adressée au chercheur « tu peux réexpliquer pour quoi c'était »</p> <p>Buts de S : expose ce qu'elle a fait concrètement en présence de la personne pour remplir le dossier / AAH (à savoir elle a sollicité la personne pour écrire et signer elle-même) et exprime les questionnements qui sont survenus en situation (juridiquement est ce qu'elle a le droit de) des choses comme ça que je ne savais plus et donc elle a pu exprimer à la personne qu'elle allait contacter la tutrice pour l'informer et pour une double signature, ce qui a déclenché des questions inquiètes de la personne et expression de S de ses difficultés et avec l'aide 2FT3 chemine elle m'a posé des questions et enfin je le savais en plus mais face à l'interpellation directe de la personne que S restitue encore en brut « comme je suis sous tutelle comment, c'est la tutrice qui va gérer tous mon argent ? » et moi je pensais bien que oui ! S va valider en partie l'interprétation 1 de 2FT3, oui et en plus je voyais qu'elle</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 alors maintenant si</p> <p>Marqueur de fermeture 2FT3 donc ça c'est important</p> <p>Axe Distance/proximité de la relation</p> <p>À la fois négociation / contenu de l'échange où S a sa part et rappel de 2FT3 discret de situer le contexte [pour le chercheur ?].</p> <p>Négociations entre 2FT3 et S et engagement en « je » dans leurs échanges</p> <p>Axe Pouvoir</p> <p>S se met en position basse par des autos FTA(s) à 3 reprises 74 j'avoue, j'ai l'impression de ne pas avoir trop assuré, 78 je n'ai pas été très, très claire et du coup, 92 je n'ai pas trop su quoi lui répondre à ce moment là</p> <p>Avec l'étayage de 2FT3 elle prend position, réfléchit en situation en 98</p> <p>C'est S qui occupe le volume de parole le plus important</p> <p><u>Pour 2FT3 face à la difficulté de S</u></p> <p>Assume la part qui lui revient, conforte S dans ce qu'elle savait « effectivement il faudra la signature de la tutrice, elle a le droit d'écrire » (85 et 87).</p>

	<p>Pendant</p> <p>Pendant ←</p>	<p>faisait des choses mais en plus je ne connaissais pas trop la situation (le mais en plus considéré comme un opérateur de contre suggestion et qui va être suivi d'une modalisation introduite par S <u>enfin je connaissais un peu</u>) [ce qui va être ratifié par 2FT3 oui parce que je n'étais pas là, cette semaine-là] et va valider en partie seulement encore la 2^{ème} interprétation de 2FT3 en 92 oui c'est un peu ça et introduit une contre suggestion puis après par contre quand je la raccompagne il me semble que j'ai dit , que c'est elle la tutrice qui va gérer votre argent et elle, elle me dit ben je sais gérer mon gérer et je n'ai pas su quoi répondre à ce moment-là » , elle va trouver quoi dire avec l'aide de 2FT3 en 97, 98 99</p> <p>Buts de 2FT3 faciliter l'expression de S et fait élaborer S et avec elle les difficultés</p> <p>Pourquoi tu dis ça ? 75, valide ce que pense S bah oui tu as raison et questionne pourquoi tu n'as pas été claire ? Elle propose alors une 1^{ère} interprétation <u>centrée sur la personne de l'utilisateur</u> t'avais l'impression que c'était dur à entendre ? Apporte les précisions juridiques qui ont vacillé en situation en 87, 89 oui le tuteur doit signer mais PTV /tutelle « même si le tuteur fait à la place de, tu ne peux pas la déposséder, les gens gardent leur libre arbitre ». Voilà. Propose une 2^{ème} interprétation et sollicite l'avis de S tu me dis si je me trompe. Après tu es peut-être restée</p>	<p>Assortit ses interprétations de la recherche de l'avis de S en 89</p> <p>Beaucoup d'adoucisseurs « peut-être » et de modalisations « tu es restée <u>un peu</u> dans le flou », « si je reste un peu évasive dans ces questions »</p> <p>Sur le plan interactionnel quand S réitère sa difficulté mais comment aurais-je pu faire ? 92</p> <p>Elle ne donne pas conseil et permet à S d'élaborer par elle – même et pour elle-même en 97</p> <p>Produit des validations des FFA(s) en 101, 103.</p> <p>101 Mais tu as bien fait toi, 103 donc ça c'est important.</p> <p>Valorisation et renforcement sentiment de compétence</p>
--	---------------------------------	--	--

	<p>Pendant ←</p> <p>Après-coup ←</p>	<p>un peu dans le flou parce que tu avais peut-être peur de la froisser, de la brusquer, qu'elle se braque par rapport à ça (89) puis tu dis ouh là, là si je reste un peu évasive ça va mieux passer » (91). 2FT3 <u>aborde là la dimension subjective pour S, identitaire par rapport à la personne, et relationnelle.</u> puis accepte la validation partielle de son interprétation et poursuit l'élaboration de la difficulté en nommant pour S c'était dur de trouver des arguments ? et poursuit le travail en se centrant sur S et la fait travailler dans l'après coup en la mobilisant dans l'entretien « qu'est-ce que tu aurais pu dire ? »</p> <p>Réaffirme le Principe Tenu pour Vrai / Tutelle</p>	<p>Cette validation pourrait conclure l'épisode mais S n'est pas totalement satisfaite et va enchaîner sur un nouvel épisode</p>
<p>Épisode 3 (104-142) O pour S F pour S mots total 490 pour 2FT3 308 pour S 182 Vol parole 2FT3 : 62% Vol parole S : 38%</p>	<p>Expression de la difficulté dans la gestion de la relation avec Mme S (perte de liberté)</p> <p>« Qu'est-ce que j'aurais pu lui dire pour la rassurer ? » S 104</p>	<p>But de S approfondir la question de l'inquiétude ressentie de la part de cette femme en situation et le fait qu'elle n'ait pas eu le sentiment d'y faire face.</p> <p>Valide la proposition de 2FT3 formule sa gêne et esquisse une part de compréhension je ne connaissais pas très bien, je manquais de bagages, moins de connaissances en 122 et 124</p> <p>But de 2FT3 ré assurer S objectivement, 111, et 115 la personne n'a pas sollicité de rendez-vous postérieur à sa rencontre avec S or elle est encore en lien avec 2FT3 qui doit la</p>	<p>Marqueur d'ouverture S Oui, après Marqueur de fermeture S donc ça c'était Mme S</p> <p>Axe D de la relation Grande proximité entre les deux Nombreux FFA(s) de 2FT3 par rapport à S en 133, 135 au niveau de sa face « tu as pu, tu as pu » et au niveau du territoire et « tu vois elle, madame ça a dû quand même, elle a dû se dire j'ai les infos, voilà je te redis ça ! 2FT3 renforce la stagiaire sur ce qu'elle a fait. De nombreux marqueurs phatiques à l'appui (tu vois, hein)</p>

		<p>rencontrer le lendemain du tutorat. « Donc peut-être que finalement tu l'as... qu'elle a assimilé ce que tu lui a dit que ça l'a rassurée » mais reconnaître que S est chamboulée elle en 117 mais après chez toi ça fait un grand questionnement donc c'est toi qui est en questionnement</p> <p>Valide l'interprétation de S je manquais de connaissances et de bagages / situation et valorise le travail effectué et indique de nouveau son Principe Tenu pour Vrai : « on fait avec ce que l'on a ».</p>	<p>Axe P de la relation</p> <p>Pour 2FT3</p> <p>Volume de parole plus important pour 2FT3</p> <p>Forme affirmative voire injonctive « je te redis ça ! »</p> <p>Questionnement en est-ce que 105</p> <p>Les occurrences pour 2FT3</p> <p>Démontre « en ceci dit (107), tu vois, mais depuis (109) parce que tu vois ? (111), donc finalement</p> <p>Puis nomme le problème et aide S à le verbaliser</p> <p>Mais après chez toi 117, c'est-à-dire, (119), oui (123), oui donc</p> <p>Puis de nouveau voilà moi, et toi tu t'es (129, mais en même temps avec (131), tu as (133), tu as pu (135), et donc tu vois (137) ça a dû (137) elle a dû (139), hein je te redis ça (141)</p> <p>Pour S acquiesce et écoute beaucoup</p> <p>Oui 15 fois</p>
<p>Épisode 4 (142-198)</p> <p>O pour S et F pour S</p> <p>mots total 1346</p> <p>pour 2FT3 443</p> <p>pour S 903</p> <p>Vol parole 2FT3 : 33%</p> <p>Vol parole S : 67%</p>	<p>La demande de postcure de Mme G</p> <p>1^{ère} confrontation de S à « alcool »</p> <p>« je me suis dit, ouh là, là ! » 152</p> <p>« j'ai vu que ça lui faisait peur » 152</p>	<p>Situation prise en charge seule depuis le début, exposé de S : projet de postcure et 2^{ème} rencontre pour dossier, le mari était réticent, la fille pour et donc S exprime sa satisfaction de voir Mme soutenue par sa fille et le lui a exprimé.</p> <p>S expose la difficulté dans laquelle elle s'est trouvée face au dossier d'inscription, « on a fait tout ce qui fallait ». Elle a scrupuleusement lu le dossier et a constaté que la personne devait avancer 1 mois de forfait hospitalier or, <u>elle est surendettée !</u> S</p>	<p>Marqueur d'ouverture S j'ai vu aussi</p> <p>Marqueur de fermeture S elle était sortie</p> <p>Engagement de 2FT3 et S dans l'échange</p> <p>Questionnement pour 2FT3</p> <p>Mais elle, tu la sentais ? est-ce que tu ?(147) est-ce que 149, est ce que tu ? 151 qui amènent S à expliciter</p> <p>Procédure d'étayage bah tu vois là encore 159, tu vois un détail moi je m'en préoccupe pas 161, et tu te dis voilà donc 163, je vois avec elle 165, et donc</p>

	<p>« Je voyais bien que ça la tracassait, par contre, du coup » 178</p> <p>« Je me suis dit mince, elle ne pourra pas y aller <u>comment on va faire</u> ? » 182</p> <p>« Je me suis dit mince, je ne pourrais pas le faire, vous verrez avec Mme X et je <u>n'ai pas osé</u> prendre un autre rendez-vous</p>	<p>informe la personne et se rend compte que ça va être « problématique » car mutuelle ne prendra pas en charge. En situation, S a fait appel à une collègue ASS, et a eu 2 pistes de résolution et les a suggérés à la personne et conclut « comme je n'avais pas le temps j'ai dit que j'allais voir cela avec toi »</p> <p>Buts de S</p> <p>L'étayage de 2FT3 sur la résolution est validée par elle mais elle introduit à sa manière une légère contre suggestion oui mais en 178</p> <p>Elle peut exprimer sa gêne et sa crainte que le projet de soins n'aboutisse pas, <u>insatisfaction sur le plan de la résolution de cette situation qu'elle s'impute en partie en 198</u></p> <p>Buts de 2FT3 1) faire expliciter à S l'évaluation faite du « projet » de Mme pour elle-même.</p> <p>Face à l'expression de S, comme dans l'épisode précédent valide pas à pas (voir interaction et procédure) ce que S a fait en référence toujours à son PTV ! en termes de résolution de la situation (<i>i.e.</i> tu as pris en compte les éléments de difficultés qui pouvaient compromettre la démarche de soins) puis elle va prendre en compte <u>la dimension de l'interaction avec l'utilisateur</u> en se centrant sur la stagiaire comment ça te mets</p>	<p>comme, j'appelle parce que je ne suis pas sûre donc tu vois 167, tu te positionnes, voilà</p> <p><u>Procédure de soutien</u> /par rapport à la dimension identitaire et subjective (cognitif, subjectif)</p> <p>D'abord sollicitation de S</p> <p>Comment ça te mets toi ? 179, qu'est ce qui se passe dans ta tête ?</p> <p>Puis renforcement + quand expression de déstabilisation et modalisation 2FT3 assume une partie de la difficulté Oui, oui tu as été déstabilisée, alors, « ce sont des choses que je ne t'avais pas forcément dites » 185, là-bas aussi voilà</p> <p>Puis réitère son questionnement centré sur S comment on fait (enrôlement) puis comment ça te mets ? 195 et 197</p> <p>Occurrences pour S</p> <p>Après pour elle est un opérateur de contre suggestion et le mais renforce cela exemple en 148 « moi je l'ai sentie partie prenante, après euh... je voyais bien qu'il y avait des difficultés après derrière mais c'est la première fois enfin que je prends en charge une personne avec des problèmes d'alcoolisme »</p> <p>Idem en 154 « après, ça ne prenait pas »</p> <p>Avec l'aide de 2FT3 exprime son malaise « je ne pourrais pas le faire, je n'ai pas osé et en plus je me</p>
--	--	--	---

	<p>avec toi et <u>en plus je me</u> suis rendue compte qu'elle était sortie ! » 198</p>	<p>toi ? Prolonge en questionnant à distance comment on fait avec le temps-là ?</p> <p>Généralisation qui ne « prend pas » et l'amène à se recentrer sur S comment ça te mets ?197</p> <p><u>Dans cet épisode</u>, on aurait pu penser que 2FT3 introduise un questionnement sur des éléments théoriques sur le processus de soins/alcool dont disposerait ou non S ????</p> <p>Autre élément à questionner elle exprime qu'elle ne connaît pas le protocole d'admission dans les centres de postcure comme si ce n'était pas un problème ou une question à se poser et en même temps elle n'invalide jamais S de l'avoir pris en compte ?</p>	<p>suis rendue compte qu'elle était sortie » auto 2FT3A et hésitations dans le propos euh...</p> <p>Le lien entre cet épisode et le suivant est logique et tant par rapport à l'intrigue relationnelle que sur le contenu</p> <p><u>Insatisfaction sur le plan de la résolution de cette situation dont S s'impute en partie la responsabilité en 198</u></p> <p>A ce moment-là de l'entretien de tutorat ce n'est pas sur cette dimension que 2FT3 focalise mais davantage sur la dimension subjective pour S.</p>
<p>Épisode 5 (199-298)</p> <p>O pour 2FT3 et F pour S</p> <p>mots total 1266</p> <p>pour 2FT3 920</p> <p>pour S 346</p> <p>Vol parole 2FT3 : 72%</p> <p>Vol parole S : 28%</p>	<p>Le « retour » de Mme G elle n'était pas prête</p> <p>elle a mis des choses en place pour nous le montrer 203 2FT3</p>	<p>Buts de 2FT3 : prend la main et souhaite faire avancer S / compréhension de comment travailler à un projet de soins avec une personne alcoolique ? dimension relation et résolution. Et donc la décentrer /insatisfaction à elle</p> <p>Un PTV le projet de soins « ça leur appartient aux personnes 215 et 217, on a nos limites 223 il y a des choses qu'on ne peut pas faire à leur place 225</p> <p>Ça doit être son projet</p> <p>Et il n'est pas aussi authentique que ça ! 229 et cette fois ci elle n'est pas prête</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 oui mais moi je l'ai vue</p> <p>Marqueur de fermeture S ah oui, oui tout à fait</p> <p>Dialogue / la situation entre 2FT3 et S</p> <p>S interpelle directement 2FT3 et comment tu as vu, toi qu'elle n'était pas prête. ? qu'est ce qui t'a fait tilt ?</p> <p>Axe P de la relation</p> <p>Le volume de parole pour 2FT3 est plus important, elle prend la main de cet épisode, répond aux interrogations et à l'insatisfaction qui restent présentes dans l'épisode précédent</p>

<p>cette fois –ci elle n’est pas prête 2392FT3</p> <p>elle reviendra peut-être voilà</p>	<p>Mais elle reviendra peut-être et elle sera peut-être 243</p> <p>Moi quand je l’ai vue en ton absence j’ai senti qu’elle n’était pas prête 247 je lui ai proposé un suivi ambulatoire, après ça lui appartient</p> <p>Et ensuite suite à l’interpellation de S déroule le processus de soins qui peut prendre du temps, elle ne le parle pas théoriquement mais pragmatiquement de façon très itérative</p> <p>Elle (la personne) ne répond pas parce que c’est in-entendable 257 encore</p> <p>Je lui propose de s’engager elle-même 261</p> <p>C’est long parfois les gens ils sont dans l’euphorie, je remplis le dossier et c’est fait 265 à 269</p> <p>Et puis, c’est pas si simple, c’est 3 mois hors de chez moi 271</p> <p>Elle est pas prête, elle peut pas mettre en place une stratégie pour éviter l’alcool 271</p> <p>C’est mon hypothèse 275</p> <p>Elle reviendra peut-être</p> <p>Là c’est sa 2^{ème} hospitalisation 277</p> <p>On ne ferme pas la porte 279</p> <p>Le médecin lui a signifié sa sortie du fait des actes posés mais ça veut pas dire qu’elle ne peut pas revenir 283</p> <p>C’est une démarche 287</p> <p>Donc on essaye d’avancer avec eux 293</p>	<p>Procédure identique de 2FT3 déroule, démontre oui, moi je l’ai vue 199, en fait elle n’était pas prête 201, ah oui mais ça 205, elle voulait 207 et puis après 209 parce que 211 et elle se dit 213, ça leur appartient aux personnes</p> <p>Puis centration sur S <u>mais tu ne t’es pas sentie en difficultés toi en tant que stagiaire ?</u></p> <p>Renforcement positif « oui je pense aussi que tu as fait le tour de ce que tu pouvais faire compte tenu de la problématique » 227</p> <p>Puis 2FT3 déroule sa propre évaluation de la situation puisqu’elle est intervenue pendant l’absence de S sans juger S par rapport à ce qu’elle a fait auparavant. Elle expose comment elle a inféré des actes de discours ou des actes une difficulté de la personne à s’approprier son projet de soins. Certaines choses sont in-entendables d’autres sont inexprimables.</p> <p>En retour S l’interpelle directement elle cherche à comprendre. 2FT3 fait part des indices qu’elle a prélevés dans les actes posés (elle s’est alcoolisée), les actes de discours et la manière qu’elle a eu de se situer dans l’interaction avec la personne « je lui ai dit » 253. 2FT3 est très itérative dans sa manière de présenter ça je ne sais plus 235, enfin à un moment donné ça émerge 237 cette fois elle est pas prête 239 elle reviendra peut-être voilà</p> <p>Pour S</p> <p>Beaucoup d’acquiescement oui pendant la démonstration</p>
--	--	---

		<p>Puis 2FT3 essaie de solliciter S Ça va ça ? 295 Tu es d'accord avec ça ? 297 L'épisode se conclut sur une résolution / but de l'échange oui, oui, tout à fait</p>	<p>Expression de sa part en 218 « et puis c'est une maladie qui est un peu compliquée, oui compliquée » Puis « je ne voyais pas ce que je pouvais faire d'autre donc » et beaucoup d'acquiescement en oui pendant la démonstration de 2FT3 et la « pragmatisation » de la démarche dynamique de soins en alcoologie, 22 interventions en oui !</p>
<p>Épisode 6 (299-342) O pour 2FT3 et F pour S Mots total : 1032 pour 2FT3 192 pour S 840 Vol parole 2FT3 : 18% Vol parole S : 82%</p>	<p>La « maison de retraite » de Mr. T Que peut-on dire ? Je voyais bien que ça l'a affolée 326</p>	<p>Exposé par S de la situation de Mr. T qu'elle « suit » depuis le début du stage par rapport à sa sortie de l'hôpital. Projet de maison de retraite vu en équipe mais GIR 6 trop autonome ! S fait appel à accueil familial gérontologique (une place est libre). La possibilité est intéressante pour S car la famille est proche de lieu d'origine de MR. La question qui s'est posée à elle c'est l'ASS avait besoin de beaucoup d'infos sur Mr T et donc quoi dire ? Sachant que les infos (expulsé de son logement, agression sur un plombier) sont inquiétantes et pourraient compromettre le projet. <u>Responsabilité pas nommée.</u> Vérifie auprès de 2FT3 qu'elle a « bien » répondu j'ai dit qu'il était stable aujourd'hui ? Ensuite elle posait des questions sur le quotidien et je ne savais pas trop donc j'ai demandé aux infirmiers. S finit d'exposer la procédure qu'elle a suivie en termes de transmission dans le dossier et d'information aux infirmiers exprime la</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Alors, si on a Marqueur de fermeture S donc voilà j'étais plutôt contente Axe P de la relation volume de parole ++ pour S Même procédure de 2FT3 Comment tu t'es ? 307, voilà mais tu t'es 311, voilà qu'est-ce qu'on ? 319 et Voilà c'est tout se bouscule dans ma tête 319 et 321 et 323 qu'est-ce <u>qu'on peut</u> dire à une ASS ? (elle formule et nomme le dilemme éthique qui se pose à S en 318 c'est une question de métier, elle le formule par un on) puis elle valide et valorise par des FFA(s) le chemin emprunté par S oui, donc là pareil tu vas (331) auprès des équipes parce que tu sais pas 333 et voilà tu sais aller chercher l'info335 L'épisode se conclue sur la satisfaction de S quant à la résolution de cette situation pour Mr T. sa manière de s'exprimer alors est un « on » où elle s'inclue</p>

		<p>satisfaction de l'équipe « on a trouvé que c'était plutôt bien pour Mr T car il y avait des possibilités donc j'étais <u>contente</u> pour ce Mr »</p> <p>Le but de F qui s'exprime peu est de valider le travail effectué par S notamment sur la dimension du positionnement professionnel, ici par rapport à une collègue ASS, et positionnement dans l'équipe 335</p>	<p>dans l'équipe de travail. Elle s'intègre dans la dimension professionnelle.</p> <p>C'est 2FT3 qui va relancer mais sur une autre dimension de la situation</p>
<p>Épisode 7 (343-400) O pour 2FT3 et F pour S mots total 850 pour 2FT3 285 pour S 565 Vol parole 2FT3 : 33% Vol parole S : 67%</p>	<p>L'audition chez le juge et la question de la relation de confiance avec Mr T</p>	<p>Buts de 2FT3 : faire expliciter par S la dimension interactionnelle et son positionnement par rapport à l'utilisateur au niveau de la relation, qui plus est à l'occasion d'un rendez-vous auprès d'une personne qui a autorité : le juge des tutelles.</p> <p>C'est 2FT3 qui introduit le <i>flash-back</i>.</p> <p>Valide à 3 reprises en 349, 351, 357 la démarche de S de laisser la personne s'exprimer librement même si les infos ne sont pas tout à fait exactes (346, 348) car conforme à un principe d'action pour elle un Principe Tenu pour Vrai déjà exprimé « ça lui appartient au Mr » 349</p> <p>Puis une règle d'action professionnelle « tu peux compléter, mais sans disqualifier la personne ». Elle évoque des situations d'audition vécues par elle qui font écho. Ce qui permet à S d'explicitier ce qu'elle a été amenée à dire de la situation de Mr. T au juge. Elle fait part de la crainte qu'elle a eue en situation que l'évocation de l'expulsion ne</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Et... Tu l'as... aussi Marqueur de fermeture S oui, oui donc voilà</p> <p>Axe D Engagements des 2 dans les échanges Rires partagés notamment /position du juge en 374, 375 puis 391, 392 Expression de S / elle –même en 376</p> <p>Axe P L'ouverture se fait sans question sous une forme affirmative « et tu l'as aussi accompagné voir le juge des tutelles » Des affirmations de 2FT3 quand il s'agit de principes d'action professionnels qui viennent renforcer les propos de S qui étaient aussi affirmatifs mais bon je ne suis pas intervenue. Quand S précise comment elle s'est située 2FT3 va venir questionner sur la relation de confiance 367 puis 369 « tu sens qu'il y a une relation établie de confiance ? »</p>

		<p>« réveille » des mauvais souvenirs, mais qu'elle a vu que ça allait.</p> <p>2FT3 va chercher auprès de S comment elle apprécie la qualité de relation avec l'utilisateur et <u>aide S à nommer les indices</u></p> <p>il parle de moi au juge positivement 376 le regard et la recherche de soutien 378---381</p> <p>C'est un épisode où 2FT3 et S sont sur la même longueur d'onde / dimension relationnelle du travail.</p> <p><u>Comme c'est 2FT3 qui l'a initié</u></p> <p>Était-ce important pour elle / S. avait-elle envie de renforcer S (narcissisme) ? valorisation en termes d'étayage ?</p>	<p>et « les indicateurs de celle-ci »</p> <p>Comment tu le mesures ? en 373</p> <p>Elle formule professionnellement « l'éprouvé »</p> <p>Il cherchait un <u>soutien</u> de ta part 381</p> <p>Il savait qu'il pouvait <u>compter sur toi</u> pendant l'audition 383</p> <p>Et t'avais pu le <u>rassurer</u>. 385</p> <p>S valide toutes ces propositions et conclue c'était une bonne expérience ; Voilà</p> <p>Questionnement direct : pourquoi tu dis ça ?</p> <p>« j'ai pu vraiment me positionner en tant que professionnelle enfin... expliquer la situation de monsieur » le PTV de 2FT3 !!!!!</p> <p>2FT3 va renforcer « devant un juge » 391 et permettre à S d'exprimer sa satisfaction un juge c'est important !</p> <p>Et d'être toute seul pour le faire » ! en 394</p> <p>Procédure identique de 2FT3</p> <p><u>Valorisation validation</u> oui ça m'appartient 395, je la mène au bout 397 Voilà ! 399</p> <p>Accord entre les deux</p>
<p>Épisode 7 b (401-408)</p> <p>O pour 2FT3 et F pour S</p> <p>mots total 61</p> <p>pour 2FT3 41</p> <p>pour S 20</p>	<p>Mme D mais c'était juste pour ses papiers</p>	<p>En fait cet épisode très court rend compte de la structure globale de cet entretien de tutorat où elles ont décidé de passer en revue toutes les situations.</p> <p>S avait pour mission d'aller vérifier si une personne avait reçu ses papiers mais il n'en sera pas question davantage S conclue oui oui.</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Après qui</p> <p>Marqueur de fermeture S oui, oui</p>

<p>Vol parole 2FT3 : 67% Vol parole S : 33%</p>			
<p>Épisode 8 (409-484) O pour 2FT3 et F pour S mots total 1115 pour 2FT3 474 pour S 641 Vol parole 2FT3 : 42% Vol parole S : 58%</p> <p>Episode critique / contenu</p>	<p>Les difficultés de travail avec une collègue ASS (suite sortie hospitalisation Mr. D</p> <p>Donc elle voilà elle n'était pas très <u>contente</u> de ce que Mr. D sortait en 432S</p> <p>Je lui avais expliqué que l'hôpital n'est pas un lieu d'hébergement et Mr D d'après le médecin...et je voyais bien qu'elle ne voulait pas m'entendre mais ça a été un peu dur, oui... 434 S</p>	<p>Exposé bref situation de 409 à 427 par S Mr D première hospitalisation dormait avant sous les ponts et il est ressorti sans logement et difficultés de l'ASS de secteur qui le connaissait se sont exprimées auprès de la stagiaire.</p> <p>But de 2FT3 : aider S à analyser pour pouvoir mieux assumer son positionnement</p> <p>Quand quelqu'un remet en cause ce que tu fais, comment tu peux t'y prendre ?</p> <p>Question à 2FT3 c'est elle qui engage sur le flash-back concernant l'épisode critique avec l'ASS de secteur, quelle intention ? Est-ce qu'elle a besoin de savoir ce que S a fait de nouveau dans la situation ou bien a-t-elle une intention formative ? Passage de l'histoire au récit ? verbalisation qui permet en actes d'élaborer ? Ce qui est resté (on le voit au niveau du discours) difficile. S est resté au stade des évènements et pas à celui de l'analyse</p> <p>On pourrait faire l'hypothèse que ce n'est pas pour se rafraichir la mémoire car en 431 c'est elle qui rappelle à S une micro information.</p> <p>2FT3 rappelle à deux reprises le positionnement en tant qu'ASS à l'hôpital en validant le travail qu'a fait S.</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Et donc notre Mr Marqueur de fermeture S Oui en même temps c'était intéressant</p> <p>2FT3 ouvre l'épisode en nommant une difficulté éprouvée par S lors d'une précédente hospitalisation de Mr D.</p> <p>Le début est heurté tant dans l'expression que par rapport au positionnement de 2FT3 et S</p> <p>Lors de l'exposé des fait antérieurs il y a beaucoup d'intrusion de 2FT3 dans le tour de parole de S en 417, 419,424, et en réciprocité de S par rapport à 2FT3 411, 416, 426 des hésitations dans le discours de S quand elle expose en 420, 422 et 424 euh, des pauses dans le discours. <u>Qui traduisent une difficulté à s'engager dans l'interlocution à ce propos.</u></p> <p>Quant à la position de parole il y a au début aussi un désaccord au niveau verbal :</p> <ul style="list-style-type: none"> - pour 2FT3 c'est S qui œuvre en 427 donc tu l'avais reçu - alors que pour S en 428 qui interrompt 2FT3 donc on l'avait reçu on avait validé on lui avait, on avait appelé et en 430 on lui avait donné toutes les adresses... <p>et finalement c'est S qui reprend le fil du récit en « je » en 430, intervention qui reste très heurtée pour S (7 euh, des pauses et le fait que S en revienne aux propos au vécu concret je lui ai dit est ce que ») elle est encore dans le récit. « j'avais fait un courrier à la</p>

	<p>En plus elle avait mis en question un point que j'avais fait, un courrier 446 S</p>	<p>S dans un premier temps raconte les faits, n'analyse pas, bien que le temps soit passé, est encore dans le vécu concret et les extraits de parole de l'ASS en témoignent.</p> <p>Dans un premier temps elle minimise la portée de ce que lui a dit l'ASS en 452</p> <p>C'est 2FT3 qui nomme les points de difficultés et d'atteinte par l'ASS à la face de S « elle avait remis en cause l'acte que tu avais posé » en 453</p> <p>En revanche, elle ne nomme pas les écarts de positionnement des différentes institutions / écriture de courriers aux organismes HLM notamment 2FT3 n'est pas situé sur le fait de revenir à ces éléments de connaissances de</p>	<p>S et donc j'ai appelé l'ASS mais il était déjà sorti » et en 434 S rapporte les propos de l'ASS « vous vous rendez compte qu'il n'a pas de toit »</p> <p>S a été interpellée au niveau de sa face par cette ASS</p> <p>2FT3 valide le travail de S en affirmant en 435, 437 puis de nouveau en 443 et 445. Le changement de temps employé est révélateur du travail d'étayage qu'elle effectue « d'abord tu t'es positionnée comme ASS de l'hôpital, tu lui as rappelé les missions de l'hôpital » et « donc tu te positionnes ...en tant qu'ASS en disant voilà quelles sont mes missions et mes limites ».</p> <p>Cette manière de s'y prendre permet à S d'en dire plus</p> <p>En plus elle avait mis en question un point que j'avais fait, un courrier 446 elle m'a dit je ne comprends pas pourquoi vous faites cela nous on fait plus en plus » 452.</p> <p>Minimisation au niveau du discours dans un premier temps « je me suis dit <u>c'est pas grave</u>, on laisse.... » puis comme 2FT3 l'oblige à reconsidérer son acte en responsabilité en l'impliquant : elle convoque fortement la face de S à son tour « elle avait remis en cause l'acte que tu avais fait » 455 « toi, quel sens tu mets à ce courrier ? »</p>
--	--	---	--

	<p>Elle (l'autre ASS) peut remettre en cause ce que tu as fait mais si ça a du sens pour toi, tu peux argumenter derrière » 465</p> <p>« je me rappelle que ça avait été compliqué pour toi » 475 2FT3</p>	<p>l'environnement qui pourraient permettre de comprendre la surprise de l'ASS de secteur.</p> <p>2FT3 poursuit un autre but et viens interroger S sur le sens des actes qu'elle a posés, au niveau donc de la résolution par rapport à cet incident de courrier et permet à S de sortir du factuel « je me suis dit qui ne tente rien n'a rien » euh...elle fait émerger le sens en 457, 459, 461 c'est elle qui fait les suggestions (validées par S) il avait déposé un dossier et tu voulais exposer la situation (bah oui).</p> <p>Réaffirmation du principe organisateur pour ce 2FT3 ton positionnement c'est ça qui est important en 463, 467, et 469 : « elle (l'autre ASS) peut remettre en cause ce que tu as fait mais si ça a du sens pour toi, tu peux argumenter derrière » 465</p> <p>(471), elle introduit un argument qui va dans le sens de l'autre ASS, (sans l'explicitier vraiment) par effectivement i.e. elle a raison) tu sais que tu n'as un pouvoir d'attribution d'un logement mais au moins tu donnes un éclairage nouveau... »</p> <p>Ce point étant validé 2FT3 se centre sur la dimension subjective et identitaire</p>	<p>En 475 « je me rappelle que ça avait été compliqué pour toi »</p> <p>S va pouvoir exprimer ce qu'elle avait « ressenti » et son insatisfaction en 476 « parce que je me suis dit mince, elle est aussi ASS et elle remet en cause ce que j'ai fait j'avais l'impression d'être pas jugée (donc bien/ mal) mais je ne pensais pas que ...on est assistantes sociales, on est collègues aussi » 476 « et j'ai trouvé un peu...brusque et enfin frontal » : expression pour elle-même.</p> <p>Enjeux identitaire et subjectif pour cette jeune stagiaire</p> <p><u>Ça t'a questionné sur ta pratique dit 2FT3 en 481</u></p> <p><u>Elle conclue l'épisode par une validation mais c'est intéressant réitérée par les deux en 483 et 484</u></p> <p>Axe P de la relation Volume de parole équilibré entre 2FT3 et S</p>
<p>Épisode 9 (484-511 et 513) O pour S et F pour 2FT3 mots total 628</p>	<p>Le retour de Mr D. en hospitalisation pendant que je suis toute seule</p>	<p>Exposé des faits de 484 le médecin sollicite /sortie et question du logement qui se pose encore. Demande de précisions par 2FT3 sur qui est la collègue de secteur 487. Car c'est la même situation avec un protagoniste</p>	<p>Marqueur d'ouverture S Oui donc euh...</p> <p>Marqueur de fermeture 2FT3 Voilà tu as fait du lien</p>

<p>pour 2FT3 179 pour S 449 Vol parole 2FT3 : 28% Vol parole S : 72%</p>	<p>« Quand je l'ai vu je ne savais pas ...et je savais que c'était compliqué » 498</p> <p>« Et donc j'étais un peu bloquée, je, je pouvais ...enfin... » 502</p> <p>La question de la situation globale de Mr reste entière.</p>	<p>différent puisque que l'ASS titulaire est en vacances.</p> <p>But de 2FT3 faire préciser les circonstances quand S s'emmêle dans les protagonistes et les enchainements temporels je l'ai reçu, on a appelé enfin elle m'avait appelé l'autre pour me dire qu'elle partait en vacances, j'avais pris ses coordonnées »</p> <p>Réaffirme Le Principe Tenu pour Vrai là encore tu te positionnes ! Le positionnement de sujet est OK, mais la position de parole indique le malaise de S.</p> <p>Hésitations pour S et présentation hachée de la situation de Mr par rapport à ses beaux-parents, la mission locale en 498, 500</p> <p>Et registre de l'insatisfaction éprouvée par S sur le registre résolution de la situation.</p> <p><u>A questionner avec 2FT3</u></p> <p>[on peut penser que S aurait aimé pouvoir « résoudre » la situation du logement, mais rien n'en est dit à ce sujet par 2FT3]</p> <p>2FT3 qualifie le travail de l'ASS à l'hôpital « Là ce que tu as fait c'est du travail de lien », entre l'intra et l'extra 503 et 505 il est hospitalisé à un moment donné, il y a des choses enclenchées à l'extérieur par d'autres pros et ce que tu fais, tu fais du lien, donc voilà en 507 tu ne veux pas faire doublon mais je m'engage à vous dire</p>	<p>Pour S des hésitations dans le discours (euh, pauses) et des ruptures dans les phrases en 484, 486, 498, 500 502).</p> <p>En même temps position en « je » en 484 « je l'ai quand même reçu, je trouvais cela important de le voir tout en empiétant pas sur le territoire de l'ASS de secteur »</p> <p>[dans l'intervalle des évènements S avait rétabli l'échange avec la première ASS de secteur en 490 en maintenant une position basse par rapport à celle-ci « je ne <u>peux pas faire mieux</u> que de vous prévenir le matin même si le médecin décide ! »]</p> <p>Axe P de la relation</p> <p>Volume de parole +++ pour S</p> <p>Interruptions de 2FT3 dans les tours de parole en 487, 495, 503</p> <p>Questions directes 487, 495,</p> <p>Affirmations là encore tu te en 491 Là ce que tu fais c'est 503 ça veut dire il est ce que tu fais t'appelles 505</p> <p>Tu as fait du lien intra et extra 511 et 513</p> <p>Notion de « prêt de parole »</p> <p>Axe D de la relation beaucoup d'engagement dans les prises de parole, « tu » est fortement utilisé par 2FT3 quand elle s'adresse à S</p> <p>Rires ponctuent leurs échanges en 496, 501 et 502</p> <p>La conclusion de l'épisode par 2FT3 se situe sur un registre pragmatique/ situation</p>
--	--	--	---

<p>Épisode 10 (514-580) O pour S et F pour S mots total 1194 pour 2FT3 443 pour S 751 Vol parole 2FT3 : 37% Vol parole S : 63%</p>	<p>La difficulté à gérer la relation : les pleurs de Mr D</p> <p>« il était très, très mal il a pleuré pendant tout l'entretien, <u>j'avais du mal à le rassurer</u> » voilà c'était compliqué pour moi 514...j'avoue 516</p> <p>552 « oui voilà mais hum comme il n'arrêtait pas de</p>	<p>Episode ouvert par S sur une contre suggestion avec « après » elle soumet à 2FT3 sa difficulté éprouvée en situation de gérer l'émotion présente au niveau de l'interaction avec l'utilisateur, le monsieur X des deux épisodes précédents.</p> <p>But de S se sortir du malaise éprouvé face aux pleurs qui se s'arrêtent pas malgré ses tentatives de « résolution » de la situation notamment par rapport au fait de voir ses enfants 516 (appeler avec les infirmiers, l'hôpital c'est un lieu de soins/activités et l'ennui dont il parle)</p> <p>S traduit la difficulté quand les paroles de « réalité » ne portent pas mais elle ne centre pas sur les difficultés personnelles de ce monsieur, 2FT3 non plus d'ailleurs et c'est toujours une question à la fin de l'épisode.</p> <p>S valide en partie les propositions de 2FT3 en 540, 542 elle apporte deux éléments comme quoi ce Mr ne peut sortir sans accompagnement en 542 et en 548 après j'ai su qu'il avait appelé ses enfants avec une infirmière et il les a revus et là ça allait mieux ! puis le médecin a prononcé la sortie de Mr en 550.</p> <p>Donc sur le plan de la résolution ça progresse et pourtant elle revient à la gestion par elle de cette relation à l'utilisateur « comme il n'arrêtait pas de pleurer, j'avais l'impression de répéter</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S Oui, oui après Marqueur de fermeture S Voilà</p> <p>Axe P de la relation Volume de parole plus important pour S Qui prend l'initiative de l'échange</p> <p>Position de S Basse de S, les atteintes en termes de face narcissisme et territoire sont patentes au niveau du discours <u>Auto FTA(s) j'avais du mal 514, j'avoue 516, j'avais du mal 516</u> FTA(s) de S à l'adresse de l'utilisateur ; et en plus il ne voulait pas appeler ses enfants 516, et il a du mal à entendre 522 et en plus il me dit mais moi vous savez j'ai questionné les patients et ils s'ennuient aussi » S valide en partie les propositions de 2FT3, en 533 par rapport à ce qu'elle a fait mais ramène son ressenti subjectif voilà mais, Elle réitère mot pour mot en 534 ce qu'elle a déjà <u>exprimé</u> » c'est vrai que c'était un peu...compliqué parce qu'il pleurait tout le temps et j'avais pas l'impression de la rassurer du tout »534 Elle valide en partie les propositions de 2FT3 en 540, 542 elle apporte des éléments et les hésitations dans son discours lors de cette intervention sont nombreuses euh et non du coup je ne pouvais pas et du coup je n'ai pas vu, je n'ai pas vu A et en 548</p>
---	--	--	---

	<p>pleurer, je me suis dit mince ! »</p> <p>« Plein de questions toute cette semaine est-ce que c'est bien ...enfin il n'y a pas de bien ni de pas bien mais euh... est-ce que j'aurais pu faire autrement voilà » 566</p>	<p>tout le temps les mêmes choses »552 c'est sa 3^{ème} expression dans l'épisode.</p> <p>Et suite à l'échange proposé par 2FT3 elle va pouvoir nommer son malaise subjectif et identitaire « il l'usager avait peut-être l'impression que j'ai esquivé les choses enfin c'était pas ça ...ça faisait une heure que durait l'entretien »</p> <p>Buts de 2FT3 Ecouter, prendre en considération ce que dit S et réfléchir avec elle</p> <p>Mais sans que la référence à une quelconque maladie ou ses conséquences en termes de vie sociale des personnes ne soit évoquée !</p> <p>2FT3 ne revient pas sur pourquoi les gens sont hospitalisés et la notion de mal-être nommée par S au début de l'échange et peut-être aussi pour comprendre l'échange 520, 521 oui mais il a du mal à entendre S et oui ben oui mais tu lui redis, après il a du mal à entendre mais l'information elle fait son chemin, après voilà ! [comme si elle était à court d'argument] c'est peut-être inentendable comme dans une autre situation ?</p> <p>2FT3 tente de conclure l'échange à deux reprises en 525 puis en 533 par plusieurs voilà. Mais devant l'insistance de S à</p>	<p>après j'ai su qu'il avait appelé ses enfants avec une infirmière et il les a revu et là ça allait mieux ! puis même après le médecin a prononcé la sortie » donc pour lui c'est allé mieux</p> <p>Mais S réitère sa gêne à elle en 552 oui voilà mais hum comme je me suis dit mince ! et avec l'aide de 2FT3 elle va nommer ce qui a provoqué cette gêne en 562 « il avait peut-être l'impression que j'ai esquivé les choses enfin c'était pas ça »</p> <p>Position de 2FT3 Ecoute et pose, valide les propositions de S oui 515, 521 voilà tu le ramènes, oui, tu lui redis introduit de l'humour « oui s'ils sont hospitalisés c'est pas pour des cors au pieds comme on dit ici » à la proposition de s je me suis dit ben, s'ils sont hospitalisés, c'est pas pour rien ! « Tu lui rappelles à juste titre que c'est un lieu de soins »</p> <p>529 donc valide S dans ce qu'elle a dit et renforce la face en termes de narcissisme et de territoire. Sur le plan relationnel elle introduit un FFA dans cet épisode en 529 et des rationalisations par rapport à la situation de Mr. Dans un second moment, après la 2^{ème} sollicitation de S en 534 elle tente de rassurer S en généralisant et en utilisant un on « oui mais quelque fois c'est l'impression qu'on a, mais tu lui as donné » : savoirs d'action de 2FT3, le « on c'est toi et moi » et c'est nous, donc la référence à une communauté de pratiques. Mais sans le nommer !</p>
--	--	---	--

		<p>poursuivre la réflexion car elle exprime ce qu'elle ressent encore de la même façon.</p> <p>2FT3 va reprendre ce qu'elle a déjà dit (ce qu'elle dit que S a fait, qu'elle a validé mais qui n'a pas produit !) elle introduit un élément « c'est quelquefois l'impression que l'on a » [<u>sous-entendu faut faire avec ça mais sans rien dire de la personne</u> de mr et] elle produit encore ses validations par une forme assertive du discours: tu lui as donné les infos essentielles, il peut voir ses enfants avec l'aide des infirmiers, tu avais lié avec les infirmiers et ils ont pris le relais / pleurs et pour le rassurer (isolement promenade ou médicaments).</p> <p>Dans ce passage sur le plan de la résolution 2FT3 invite S à penser que, elle ne pourra pas tout prendre en charge et que le travail c'est un travail d'équipe. <u>L'implicite permanent</u> c'est le contexte de la maladie, on ne sait pas de quoi ça retourne et on peut penser que le travail sur la dimension subjective (pour Mr) relève de l'équipe soignante et pas d'une ASS qui travaille avec les éléments de réalité (rappel de 2FT3 en 519)</p> <p>À partir de 553, 2FT3 propose à S de considérer les limites ressenties <u>dans la relation à l'autre</u> et nomme la difficulté éprouvée par S le sentiment d'impuissance et sans invalider ce que S a fait dans la</p>	<p>Et après la 3^{ème} sollicitation de S en 549 elle va poser les limites dans la relation à l'autre et une règle d'action professionnelle « alors faut à un moment arrêter, quand tu te sens impuissante il faut arrêter et passer le relais »</p> <p><u>Invariant opératoire de type relationnel</u></p> <p>Ce que tu as fait et donc elle conforte S. beaucoup d'assertions</p> <p>Puis réaffirme son PTV <u>tu fais avec les informations que tu as</u> 567</p> <p>Ce à quoi S acquiesce mais réitère « mais ça gamberge là-haut »</p> <p>Et là 2FT3 affirme un principe de métier ça gamberge bah oui c'est bien. C'est le métier qui rentre en 569.</p> <p>S boucle l'entretien par « comme on n'a pas pu échanger comme d'habitude on faisait » en 572, « ça m'apprend à être responsable » 574 et sur l'intérêt de l'équipe en 580.</p>
--	--	---	---

		<p>situation l'invite à envisager qu'il n'est pas toujours possible de rassurer et pose une règle d'action professionnelle « alors à un moment faut peut-être aussi arrêter, parce que tu sens que tu ne peux pas, tu te sens impuissante, tu passes le relais ce que tu as fait avec l'équipe infirmière » en 553, 555, 557,559. Ce qui va permettre à S d'exprimer son questionnement personnel subjectif, identitaire</p>	<p>Autre principe d'action « ne pas rester seul »</p> <p>Ce qui va être le lien logique avec le dernier épisode et à l'initiative de 2FT3</p>
<p>Épisode 11 (581-627) O pour 2FT3 et F pour 2FT3 mots total 630 pour 2FT3 269 pour S 361 Vol parole 2FT3 : 42% Vol parole S : 58%</p>	<p>Centration sur la stagiaire / bilan 2 sous épisodes 1) Position par rapport à l'équipe pendant son absence 581 à 590 2) Position par rapport à la formation</p> <p>La question de la « responsabilité éprouvée » Tu étais en responsabilité investie d'une mission</p>	<p>Buts de 2FT3 Questionner S sur son positionnement dans l'équipe, échanges/situations, relais, prise de parole, dossier médical, donner un avis, exposer un projet, se confronter aux partenaires Puis comment tu te sens ?</p> <p>Cet épisode conclue leur entretien qui a commencé par l'expression de la difficulté de S à ne pas avoir de concertation pas à pas au fil des situations.</p> <p>Buts de 2FT3 conforter « renforcement positif » S dans ce qu'elle a fait, compris du travail, dans ses positionnements tant vis-à-vis des usagers que des collègues de l'équipe et des partenaires extérieurs.</p>	<p>Marqueur d'ouverture 2FT3 Alors ma dernière Marqueur de fermeture 2FT3 bah c'est bien Bon ! Axe D de la relation Beaucoup d'échanges de rires 594, 595, 597, 604, 618, 619 Proximité du fait de l'engagement l'une vis-à-vis de l'autre. Humour de 2FT3 en 595, et capacité de S à oser dire à 2FT3 qu'elle a plus réfléchi en son absence ! en 612 ah oui, oui, beaucoup plus et le soir j'y ai pensé beaucoup plus 612 mais parce que d'habitude j'échange avec toi pour me rassurer pour savoir si c'est bien enfin Axe P de la relation Volume de parole équilibré entre les 2 Pour 2FT3 Mode questionnement direct 581, 583, 587 pour obtenir des infos.et questionnement qui va chercher le ressenti : comment tu te sens ? Formule elle-même les éléments que S ne nomme pas Valorisation des actes posés</p>

			<p>Vérification par 2FT3 du « sentiment » qu'avait S au début est –ce que j'ai fait bien ? à 2 reprises et sur un mode humour 595 « je sais faire des choses, tu avais des doutes ? » et 607 « alors est-ce que tu as pris de mauvaises décisions, mauvaises entre guillemets ? » Elle valide par des rires de complicité son accord sur le non prononcé par S</p> <p><u>Même procédure de questionnement</u> de 2FT3, comment tu sens ? donc tu as, oui voilà, donc et alors est ce que tu, là tu étais »</p> <p>Pour S</p> <p>Répond aux sollicitations très précises de 2FT3 affirme une position je me dis je sais faire des choses 594 enfin je suis plus à l'aise en fait ! en 598 et comme elle reformule « en 602 et 604 qu'elle avait besoin de 2FT3 pour se rassurer pour savoir si c'est bien, pour se conforter » 2FT3 va aller vérifier.</p>
<p>Total 10863 mots 2FT3 4469 mots soit 40% S 6394 mots soit 60% et F par 2FT3</p>	<p>Volume parole 2FT3 40% Volume parole S 60% 2 épisodes O et F par 2FT3 2 épisodes O et F par S 5 épisodes O par 2FT3 et F par S 2 épisodes O par S</p>	<p>Les valeurs sont en « actes » ici, pas de références théoriques nommées mais un principe tenu pour vrai organisateur de la pratique de ce 2FT3,</p>	
<p>Annexe B4.1. Entretien de <i>debriefing</i> 2FT3 formateur de terrain-Stagiaire ASS de 2^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016</p>			

B4.2 L'intrigue interactionnelle : une séparation émancipatrice

L'analyse de l'entretien 2FT3 révèle la significativité de cet entretien de tutorat, bilan d'une semaine de travail où 2FT3 est absente. Cet élément a une influence sur le déroulement de l'entretien, dans sa structure même et dans le choix des deux actrices de faire un point bilan de l'ensemble et enfin dans la manière qu'a 2FT3 de conduire son activité de tutorat en réponse aux besoins-attentes de S. Cette modalité est proposée pour développer **l'autonomisation** du stagiaire et pour travailler la tension présente en deuxième année de **proximité-distance** au stagiaire pour 2FT3. L'entretien de tutorat témoigne du fait que le stage se déroule globalement « positivement » du point de vue de 2 FT3.

L'analyse permet de comprendre mieux la pratique formative de 2FT3 qui explicite la négociation (97. 2FT3-ex) « je dis à la stagiaire, moi je serais en vacances, tu fais ce que tu veux...soit tu prends des vacances en même temps que moi parce que tu ne te sens pas de rester toute seule... et je trouve que ce serait bien si tu restais toute seule parce que ça te permettrait de voir les choses d'un autre œil, c'est à dire tu serais en position d'ASS, puisque je ne serais pas là ». Une forme de directivité est présente, teintée par l'injonction paradoxale mobilisée par 2FT3 « tu fais ce que tu veux mais je te dis que ce serait bien »; le « ce serait bien » peut s'analyser de plusieurs manières : ce serait bien, par rapport à moi, ou ce serait bien par rapport à toi et l'analyse monte que c'est plutôt la deuxième en termes de « **je pense que tu peux, c'est bien si tu peux** », signe donné par 2FT3 de confiance en la stagiaire et en son potentiel d'action. La liberté est présente dans le « choix » possible : une stagiaire n'a pas accepté, une 3^{ème} année. 2FT3 est consciente de ce que cela provoque pour les stagiaires en (99.2FT3-ex) « je connais tous les, tout ce qui se passe dans leur tête ah, je vais rester seul une semaine ! Beaucoup d'appréhension, d'inquiétudes etc ». De fait, **l'expérience est « balisée »** et il y a des relais possibles mais l'autonomisation porte sur les micros décisions qu'ont les stagiaires à prendre en situation, sur le fait qu'ils doivent différer la reprise avec la formatrice, et prendre des initiatives de solliciter, en cas de besoin, soit une collègue ASS soit les membres de l'équipe en (103.2FT3-ex) « ...ils ont les coordonnées et ils connaissent...voilà ils trouvent des stratégies ...voilà et donc ça, je trouve que ça leur donne de l'assurance ». L'expérience s'est révélée, à ce jour, positive « je retrouve mon stagiaire transformé ! ...j'ai pu m'affranchir de toi et après ils sont plus euh...ils font les choses plus en autonomie, plus seuls ». **Un double mouvement d'autonomisation est favorisé par rapport au travail lui-même et par rapport à la formatrice.**

L'invariant opératoire du sujet de 2FT3 « **pour être capable il faut faire ! Et plus tu fais et plus tu es capable. C'est-à-dire que tu sais que tu peux !** Le sujet capable selon Rabardel c'est celui qui dit « je peux avant je sais ! » or, souvent les stagiaires éprouvent le besoin de savoir avant de faire et dire je peux ! En (105.2FT3-ex) « quand on fait..., c'est qu'à ce moment donné on était prêt à faire ça, c'est le sens qu'on lui donnait, à ce moment-là, **c'est ce que j'essaie de dire à X...avec les éléments qu'elle avait, elle a pu mener un entretien, faire une démarche qui avait du sens**, et qui n'a pas mis en péril le projet thérapeutique de la personne ». (37.2FT3-ex) « Quand ils (les stagiaires) ne sont pas surs d'eux, quand ils font quelque chose qui, qui...ils font et je les laisse faire et ils doutent de ce qu'ils ont fait voilà, ils se remettent en question et ils disent ben peut-être que j'aurais pas dû faire ça et moi j'insiste

sur le fait quel sens ça avait pour toi de le faire ? **Si ça a du sens pour toi c'est ça va, tu peux continuer** ».

Pour FT3 en fait cette manière de procéder a pour but de faire sortir la stagiaire, mais tout stagiaire en général de « est ce que je fais bien ou est-ce que je fais pas bien et puis aussi qu'est-ce que tu en penses toi, FT à j'ai fait ça parce que ça et ça et parce que c'était important pour moi de faire ça comme ça » on passe d'une posture d'évaluation à une posture de compréhension de l'activité. On pourrait dire que FT court en fait après l'organisation de la conduite pour la stagiaire et non pas sur l'évaluation de la conduite en référence à une norme absolue.

Il semble que la stagiaire en question ait intégré la proposition de 2FT3. Elle se décale d'une posture de jugement en l'occurrence d'auto-jugement de ce qu'elle a fait vers une posture de compréhension.

Le principe s'origine aussi de l'expérience de 2FT3 comme stagiaire elle-même. Son expérience personnelle avec une formatrice en deuxième année qui l'avait extirpée aussi de : est-ce que c'est bien ou c'est mal. 2FT3 fait référence aussi au « formatage » de l'éducation, en (458.2FT3-ex) « ça aussi c'est important j'y pensais hier soir...en me disant voilà parce que ...le système français est construit comme ça c'est-à-dire... c'est toujours nul, nul enfin c'est toujours pas bien, ce qu'on fait ». Elle mobilise son expérience de professeur. Elle a pratiqué le système éducatif, elle dit même avoir essayé d'appliquer à l'école les principes dont elle parle mais qu'elle n'y est pas bien parvenue. En (463.2FT3-ex) « ...on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ...et la formation d'ASS enfin le métier...les formations et le fait de travailler en psychiatrie m'a appris en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas. Et en faisant ça les gens ils ont une autre image d'eux-mêmes tu vois c'est ce que j'essaye de faire avec mes stagiaires » en (473.2FT3-ex) « pour permettre d'avancer pour aller plus loin ! Autrement ils vont stagner si on leur dit ça, tu sais pas faire et on va recommencer jusqu'à ce que tu saches » et en 477 « parce que je pense que ça leur permettra d'être pareil avec les usagers tu vois ! ». **Ce principe du sujet capable** requiert, quand il est en phase d'apprentissage de son métier, de le **soutenir, renforcer la confiance qu'il peut avoir en lui, afin qu'il ait une image positive de lui-même, donc le conforter, le ré-rassurer**, principe qui par transposition pourrait ensuite se retrouver dans la position qu'il pourrait adopter vis-à-vis des personnes qu'il a en face de lui. Il s'agit d'une proposition tenue pour varier sur le réel de 2FT3.

Les échanges 2FT3 chercheur vont provoquer un mouvement dans la conceptualisation de 2FT3 de son activité. (609. 2FT3-ex) « c'est ce que j'ai essayé de... c'est vrai maintenant que tu le dis les situations alors... elle n'avait pas perçu que cette dame n'était pas prête pour une posture, ou le jeune homme avec la collègue, je reprends à mon compte pour qu'elle se sente pas atteinte enfin tu vois et par contre ...les situations où ça s'est bien passé, je la laisse dérouler elle ». En (611.2FT3-ex) « voilà oui, oui, non mais maintenant ce que je me dis c'est que je l'ai fait sciemment ». Ce qui n'était pas conscient dans le flux de l'activité

2FT3 explique la dimension subjective qui sous-tend aussi ce principe : elle se trouverait en difficultés si elle avait eu à renvoyer des difficultés majeures « rédhibitoires pour l'exercice du métier » ce qui n'est pas le cas ici et n'a jamais été le cas lors de ces 10 accueils. Et quand elle est sollicitée, elle explicite ce qu'elle dit à d'autres moments en 179 « **c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal** et etc » et en fait le lien qu'elle fait alors avec la stagiaire en question c'est l'attitude adoptée

par une collègue ASS de secteur qui a chahuté la jeune stagiaire en remettant en question des actes professionnels qu'elle avait pu poser. On voit l'enjeu subjectif pour elle et dans l'intersubjectivité. (533. 2FT3-ex) « les stagiaires sont des petites choses fragiles en devenir. On ne va pas les sabrer comme ça puis c'est vrai qu'il lui manquait des éléments sur la situation... je ne lui ai pas tout donné donc je me remets en cause aussi je ne lui ai pas tout donné les éléments donc il ne faut pas qu'elle s'en fasse.

La place des savoirs et des connaissances pour développer ce pouvoir d'agir, c'est le chercheur qui a introduit la réflexion en co-explicitation en relevant qu'ils n'étaient pas des ressources introduites dans les échanges. La variable trouble psychiatrique (introduite par C) n'est plus prégnante comme au début de la carrière pour 2FT3 qui précise : je sais ce que je peux dire, ce que je ne peux pas dire, est-ce que ça va la [l'usager] faire flamber ou pas. Elle définit ainsi avec ses mots la **notion de savoirs incorporés** en (309. 2FT3-ex) « je pense que c'est quelque chose que j'ai intégré et que je le fais sans m'en rendre compte et je ne peux pas en donner l'explication à la stagiaire parce que voilà j'ai intégré ». Elle affirme aussi sa conviction que ça s'acquiert par l'expérience, on n'apprend pas ça en formation initiale. A l'invite du chercheur, elle précise que dans le prise en compte de la personne, il ne s'agit pas de la réduire à son symptôme mais que la compréhension de la maladie même si on a quelques cours après, ça, s'acquiert par l'expérience ». La question réintroduite par C en 432, 440 et la position de FT3 en 441 et 447 « mais si en fait mais ce que je n'aime pas faire c'est dire quelque chose de théorique et puis après on ne le vérifie pas sur le terrain parce qu'on ne voit pas la situation. Donc je préfère partir du terrain, donc de l'empirique et puis après... ». Puis en (661. 2FT3-ex) « on n'en a pas parlé là mais on en parle ! On parle des pathologies quand même ! Telle ou telle personne il faut faire attention pour telle raison telle autre il a la même pathologie mais il ne va poser de problème ». En fait, il y a dans le bureau de 2FT3, à disposition des stagiaires, de la documentation très précise et actualisée sur les maladies, leur traitement, etc.

B5. L'analyse du *debriefing* de OFT4-S

B5.1 Tableau d'analyse de l'entretien

Tableau analytique de l'entretien d'accompagnement OFT4 – stagiaire de 2 ^{ème} année :			
Intrigue /contenu et relationnelle			
Niveau intermédiaire			Niveau micro
Épisodes	Thèmes	Les buts Résolution	Les occurrences pour OFT4 et S Les marqueurs linguistiques Position de parole Positionnement du sujet
<p>Épisode 1 (1 – 25) O par OFT4 et F par OFT4 Mots total : 374 Pour FT 315 Pour S 59 Vol parole OFT4 84, 2% Vol parole S 15,8%</p>	<p>Le cadre, contrat de communication Présentation et négociation sur le but et les modalités de l'entretien le bilan de stage</p>	<p>OFT4 Clarifie le but de l'entretien en 1 le bilan du stage en termes de modalités d'accompagnement et de contenu. Projet de stage : où tu en es ce qui est réalisé. Ce qui est à faire. L'analyse que tu fais et indique d'emblée que tout ne s'est pas déroulé comme prévu 3 et s'implique dans ce constat (on a pas vraiment tenu ce projet là en 3). La stagiaire indique sa satisfaction sur le déroulement global et les temps de rencontre</p> <p>OFT4 engage fortement S dans le bilan et <u>elle s'engage</u> aussi « notre bilan de stage » en 1, la sollicite par des marqueurs comme hein ? là ? en fin de phrase</p> <p>OFT4 fait appel à sa <u>mémoire</u> pour énoncer les différents temps de bilan respectés et fait appel à la mémoire de S « tu peux peut-être rappeler » qui est plus adressé au chercheur qui va reprendre cet échange.</p>	<p>Marqueur linguistique ponctuateur d'ouverture sur un registre temporel et spatial « alors là » pour F et d'acquiescement en fermeture « oui » pour F aussi</p> <p>Axe D de la relation : tutoiement en usage pour les deux interactant(s), rires dès la première séquence, questionnement direct pour les 2 avec des modalisations pour FT peut-être (2 reprises en 1, 1 en 21)</p> <p>Axe P de la relation c'est OFT4 qui occupe le volume le plus important de parole mais elle explicite ce qu'elle attend du bilan. Des formulations ratifiées de la part de S (6 f oui) S acquiesce. 1 prise de tour de parole pour S en 22</p> <p>Les occurrences :</p> <p>OFT4 Qu'est-ce que tu dirais? 15</p>

		Clarification par S/support à mobiliser pour cet entretien de bilan : le projet de stage, vérifie le niveau d'attente de OFT4 et se positionne en posant des questions directes (22, 24)	Est-ce que ça t'a suffi ? 15 OFT4 Alors 1 Positionnement de OFT4 « on, nous » équivalent au « nous= je +toi » (10 fois) et tu (5), « Je » (1 fois) F ouais 17,19, 23 Positionnement de S en « j » (5 fois) S hum, hum ou ouais (2, 6,8, 10, 20)
Épisode 2 (26 – 62) O par S et F par S Mots total 772 Pour OFT4 164 Pour S 604 Vol parole OFT4: 21,3% Vol parole S : 78,7%	Axe 1 du projet de stage La notion de régulation ordinaire La connaissance du réseau d'habitant « Les fameux regroupements » des jeunes	Buts de OFT4 : Chercher à comprendre comment S s'est située dans le travail de contacts, de connaissance. Facilite le développement de la réflexion en faisant appel aux sentiments d'abord puis à la réflexion et la conceptualisation de la situation / regroupements des jeunes en (45) et en (51) ensuite atténue le jugement négatif que S introduit par rapport à ses acquis (30 ça m'a juste permis de ») auquel OFT4 répond en 31 « ça t'as permis d'être un peu plus à l'aise ». Propose une hypothèse explicative « la peur » en 57 Confirme la compréhension de S S s'engage dans le travail de bilan, identifie et nomme les moyens définis élaboration des cartes réseaux, et analyse, travail de rue, porte à porte et travail d'équipe. Des FTA(s) de la part de S pas beaucoup de travail de rue, pas beaucoup d'analyse	Marqueur d'ouverture pour S en réponse à OFT4 « alors » en 26 Marqueur de fermeture pour S un « hum » Avant que OFT4 introduit un nouveau thème. Axe D de la relation Proximité dans la relation tutoiement, langage familier des 2 (ouais, vachement,), des marqueurs d'encouragement pour faciliter l'expression de S par OFT4 en 27, 29, 31, 35, 41, 43, 47, 49, 53, 61). OFT4 complète l'expression de S en apportant des termes (concepts) en 55 et répond aux FTA(S) de S en atténuant le jugement que S porte sur son travail en apportant des nuances avec modalisations « peut-être ? » (31) ça serait conditionnel si F fait une proposition d'hypothèse à S Axe P volume parole plus important pour S Questionnement direct de OFT4 /S

		<p>S décrit et met en évidence des éléments d'observation et des propos contradictoires et développe une analyse de la situation puis s'arrête Se situe en affirmant son point de vue</p> <p>Dans cet épisode, l'échange 42-59 porte sur la compréhension du vécu des habitants par rapport à leur quartier. S amène de façon linéaire des éléments contradictoires dans les propos des habitants et puis voilà (50 ponctué d'un silence respecté par OFT4 et S poursuit par « et donc » marqueur de conclusion OFT4 va aider à dialectiser en « remontant » à la compréhension, à la problématisation</p> <p>Auparavant S avait exprimé la « faiblesse » de son analyse sur ce point</p> <p>Et OFT4 partage une hypothèse avec S qui la réfute « la peur »</p>	<p>Mais 4 intrusions de S dans les tours de parole Les occurrences :</p> <p>Positionnement de OFT4 en « tu » (5 reprises et en on (3 reprises, équivalent à nous)</p> <p>« C'est vrai » pour OFT4 en 59, Silences en 50, 56</p> <p>Mode questionnement direct de OFT4 31 ça t'as permis d'être un peu plus à l'aise ? 45 ça ça t'a frappé ça ? 51 c'est-à-dire que comment t'expliques que les habitants... ?</p> <p>Mode de questionnement plus ouvert 51 comment tu expliques ça ? en nommant les termes théoriques de tensions, animosité 57 ça serait par peur ? en</p> <p>OFT4 Soutient, valide le travail effectué et fait une synthèse en 61, 63,</p> <p>Positionnement de S en « je » (14 fois) , en « tu » (0 fois), en non, nous » (11 fois)</p> <p>S produit des autos FTA(S) en 30, 34 S est légèrement dépréciative sur ce qu'elle a pu réaliser (qu'elle atténue elle-même ! ce que OFT4 valide) S se positionne en « je » (14 reprises) en nous ou on (à 7 reprises les « on » ou « nous » faisant référence au collectif de collègues) réfute en partie les propositions de OFT4 (34) exprime ses avis</p>
--	--	--	---

			(30), son étonnement 42 et 44 et développe ses arguments (34, 42, 44, 52, 54) en réponse au questionnaire de OFT4, elle se positionne aussi déontologiquement par rapport à l'entretien de recherche (36 « est ce que je peux donner les noms ? »
<p>Épisode 3 (63 -86) O : OT4 et F: S</p> <p>Mots total 362 Pour OFT4 148 Pour S 213</p> <p>Vol parole OFT4: 40,9% Vol parole S : 59,1%</p>	<p>Le travail en équipe Pour la compréhension du travail de prévention</p> <p>Épisode consensuel en dominance</p>	<p>OFT4 affirme l'importance à ses yeux du travail en équipe en termes de regards croisés pour une intervention de type réseau</p> <p>Elle introduit elle-même en 69 le « manque » de ce travail d'équipe mais elle s'associe à ce manque « ça nous a manqué » et en impute la responsabilité à l'équipe</p> <p>S apporte une nuance par rapport à ce point : elle a appris à travers les situations individuelles travaillées en équipe (70, 72, 74, 80 82)</p> <p>Ecoute, acquiesce et rejoint S dans son propos</p> <p>OFT4 Affirme une règle d'action « les regards croisés » sur une situation en 67</p> <p>OFT4 affirme en 83 que les regroupements de jeunes perdus (étrangers) cherchent « du même » Écoute.</p> <p>S apporte son point de vue sur les apports du travail en équipe en 70, 82 ! OFT4 valide ses propositions « oui, tout à fait »</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture c'est « et là » de la part de OFT4 et l'association que OFT4 fait entre le travail de rue et le nécessaire travail en équipe</p> <p>Le marqueur de fermeture c'est « ben oui » de S d'acquiescement à la proposition de OFT4.</p> <p>Les <u>occurrences</u> « C'est vrai » 69, 2 fois, 83 pour OFT4 Axe D de la relation proximité</p> <p>Axe P de la relation Relatif équilibre dans les volumes de parole Intrusions équilibrées dans les tours de parole 1 prise de tr de parole pour S en 70 1 prise de tr de parole pour OFT4 en 83 OFT4 « protège » S en s' enrollant dans la situation de non analyse en 69 « c'est vrai que t'es pas responsable » <u>mais elles ne sont pas totalement d'accord</u> S se positionne en je (2 fois), s'adresse à OFT4 en tu (1 fois) et utilise le « on ou nous</p>

		S rejoint F pour comprendre les regroupements de jeunes, faut savoir ce qui se passe dans les familles.	collectif (4 fois), S réfute un argument de Ft « enfin en même temps j'ai trouvé » en 70 Dans cet épisode OFT4 se positionne en « tu » à 4 reprises et en « on ou nous » à 4 reprises
<p>Épisode 4 (87 – 117) O par OFT4 et F par OFT4 Mots total 420 Pour OFT4 271 Pour S 149 Vol parole OFT4 64,5% Vol parole S 35,5%</p>	<p>Les niveaux d'analyse des réseaux Et les regards croisés « Le puzzle »</p>	<p>Buts de OFT4 : apporter à S en lui démontrant l'intérêt du travail en équipe pour la compréhension et l'action sur un quartier qui est en fait un PTV pour elle à considérer en co-ex</p> <p>OFT4 explicite aussi comment S peut approfondir l'analyse qu'elle a « juste » commencé sur le quartier</p> <p>OFT4 affirme son point de vue en début de séquence sur sa conception de l'activité en 87, 91 puis en fin de séquence en 115 et 117 en illustrant avec le support des cartes, et indique les procédures concrètes à suivre à chaque réunion de service pour utiliser ces cartes à bon escient</p> <p>Montre à S les différents niveaux d'intervention et donc d'analyse possible par rapport à un même évènement en revenant à la situation du quartier et en nommant les divers modes d'action</p> <p>Ecoute acquiesce</p> <p>Tente d'apporter un élément d'observation à la démonstration en 96, 98</p> <p>Puis déroule à son tour les liens qu'elle peut effectuer en faisant lien avec le travail individuel 106, 108, 110, 112, 114</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « alors on parle de » de la part de OFT4</p> <p>Marqueur de clôture « C'est ça le fonctionnement » de FT aussi</p> <p>Axe P volume ++ pour OFT4 Beaucoup d'assertions affirmatives de sa part et démonstratives :</p> <p>Alors on parle en 87</p> <p>Chaque personne a en 89 et 91</p> <p>Comme là il y a en 93</p> <p>Là il y a le en 95</p> <p>Et tout ça, ça donne en 97</p> <p>Ça pourrait être si en 99</p> <p>C'est-à-dire que on pourrait en 101</p> <p>Et tu pourrais mettre en 103</p> <p>Et comme ça pof t'analyses et tu complètes</p> <p>« Hum ou oui » pour S en 90, 92, 94, 100, 102, 104, qui acquiesce</p> <p>A partir de 106 c'est S qui « prend la main » et à son tour propose :</p> <p>Oui parce que si on a et si on a réussi en 106</p> <p>En même temps accompagner le père et si quelqu'un de l'équipe en 108</p>

		<p>OFT4 ramène alors une préoccupation de l'équipe et une demande de l'AG de l'association</p> <p>PTV de OFT4 on travaille à plusieurs niveaux et à plusieurs pour les regards croisés ou différents 115</p> <p>La fin de séquence est intéressante et à considérer par rapport à l'épisode suivant initié par S</p>	<p>De ce jeune là en 110</p> <p>On peut comprendre l'effet boule de neige en 112</p> <p>Ce à quoi OFT4 procède par validation et synthétise c'est un peu ce qu'on veut montrer à l'AG</p> <p>116 Silence de S</p> <p>Positionnement de OFT4 en « On » en 87, 91, 99, 101, 115 à (8 reprises) et en « nous et en tu » à 6 reprises</p> <p>Positionnement de S en « je »(3 fois) , en tu (0 fois), en nous, on (2 fois)</p> <p>2 prises de tr de parole pour S en 96, 108 et 3 pour OFT4 en 87, 103,107</p> <p>Pas d'interpellation de S mais démonstration de OFT4 un peu à <u>distance</u></p> <p>On, là, te, qui n'est plus S Silence de S en 116 en fin de séquence a-t-elle compris ?</p> <p>Le « c'est ça » de OFT4 ? <u>à qui s'adresse t'il ? à S ou à l'équipe ?</u></p>
<p>Épisode 5 (118 -127)</p> <p>O par S et F par OFT4</p> <p>Mots total 166</p> <p>Pour OF4T 57</p> <p>Pour S 109</p> <p>Vol parole OFT4 34,3%</p> <p>Vol parole S 65,7%</p>	<p>La nécessité d'ancrage sur le quartier (le rapport au temps)</p>	<p>Les buts sont différents</p> <p>La question de S amène OFT4 à reprendre le <u>problème pour elle</u>, du travail en équipe et elle cherche l'adhésion du stagiaire S (<u>élément phatique hein !</u>) en 121</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « mais bon » par S qui introduit une opposition dans le discours ou un souhait de prolonger autrement la réflexion. C'est S qui initie la séquence et interroge à distance « ça doit mettre du temps pour »</p> <p>Marqueur linguistique de clôture de Ft en 127 ouais suivi d'un silence et elle initie une <u>autre séquence en 127</u></p>

	<p>Episode critique sur le plan relationnel</p>	<p>S interroge sur les conditions (le temps) à réunir pour « s’ancrer » sur un quartier, pour connaître et être reconnu</p> <p>OFT4 répond « hum, ça ! » en interrompant S sans vraiment lui répondre</p> <p>S affirme alors son point de vue <u>positif sur le partenariat avec les ASS en 124 et réitéré ensuite</u></p> <p>Il y a des choses intéressantes à faire » en 126</p>	<p>mais change de sujet le réseau, filet ? amène à l’ancre ! pour elle</p> <p>FTA(S) pour OFT4 »ça c’est le travail qui a pas été simple... et l’investissement isolé d’1 membre de l’équipe ne permet pas l’implication de celle –ci » en 121 parle-t’elle d’elle-même ??</p> <p><u>Rupture dans les échanges entre 123 et 126</u></p> <p><u>Silence en 127</u></p> <p>3 prises de tr de parole pour S en 122, 124, 126 pour OFT4 en 125</p> <p>1 question directe fermée</p> <p>Mode affirmatif de OFT4 (qui est dans ses pensées) et pas dans l’écoute de S</p> <p>C’est la séquence la plus courte et où elles se coupent le + la parole !</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (2 fois), en tu » (0), en on, nous (0) c’est « l’équipe »</p> <p>Positionnement de S en je » (0), en « tu » (1 fois), en « on, nous ou se collectif » (6 fois)</p>
<p>Épisode 6 (127 -174)</p> <p>O par OFT4 et F par S</p> <p>Mots total 934</p> <p>Pour OF4T 859</p> <p>Pour S 75</p> <p>Vol parole OF4T 92%</p> <p>Vol parole S 8 %</p>	<p>Le sens du travail en réseau,</p> <p>Les apprentis et les pros</p>	<p>OFT4 et S se rejoignent sur un but commun</p> <p>OFT4 Reconnaît l’intérêt du <u>travail avec les AS 127</u></p> <p>Nomme la règle d’action du secret partagé.</p> <p>Sur le plan relationnel OFT4 et S se rejoignent</p> <p>Au niveau du contenu S peut exprimer qu’elle n’a pas pu tout comprendre car elle a peu participé</p> <p>OFT4 Reconnaît la difficulté de compréhension en 131</p>	<p>Marqueur linguistique d’ouverture par OFT4 « oui et puis d’ailleurs » connecteur textuel d’ailleurs qui permet à OFT4 de poursuivre sa réflexion et qui la connecte aussi à S puisqu’elle reprend la proposition de S quant à l’intérêt du travail avec les ASS.</p> <p>Marqueur de clôture par S ouais, ouais et <u>accord sur la proposition de OFT4</u> qui porte sur la seconde période de stage. Suivi d’un silence et elle initie une autre séquence</p>

	<p>Épisode critique sur le plan relationnel</p> <p>Monologue de OFT4</p> <p>Et sur le contenu :</p> <p>question : est-ce que S a les moyens de comprendre ?</p>	<p>Explicite en revenant très concrètement au quartier voir en nommant les numéros des maisons concernées ! des <u>repères spatio-temporels</u> sont repris <u>on peut supposer qu'il y a un document entre elles deux</u> : sur les cartes réseaux</p> <p>OFT4 cherche à faire comprendre le sens du travail en réseau, les liens à effectuer entre les micro-actions et l'objectif général les principes d'action (141, 145, 153) et les règles professionnelles (127)</p> <p>En 143 OFT4 enfin explique l'intérêt en termes de vigilance « partagée » avec les AS.</p> <p>Puis remet en perspective cette action en 145.</p> <p>Reprend sa démonstration des différents niveaux d'analyse et explicite un peu plus le 83 les apprentis et les pros, les objectifs des rencontres ce serait regards croisés et niveaux d'analyse différents (163) toujours son PTV à elle</p> <p>Revient ensuite aux supposés « objectifs » de S mais ce ne sont plus les mêmes ! les outils</p> <p>Le porte à porte</p> <p>Le travail de rue</p> <p>Le travail d'équipe</p> <p>S <u>Exprime sa difficulté de compréhension des objectifs de rencontres entre partenaires</u></p> <p>En 128 « je ne me suis pas bien rendue compte »</p> <p>En 130 « j'ai eu du mal à comprendre un peu les objectifs »</p>	<p>Positionnement de OFT4 en « On à 37 reprises <u>le on étant le collectif de travail</u>, et 1 on qui est « je et toi » stagiaire (171) et en tu à 5 reprises</p> <p>Hum, Oui D'accord pour S en 132, 134, 136, 138, 140, 142, 144, (7 reprises)</p> <p>Pour OFT4 entre 133 141 : Là, et là, donc, là ici, et puis ici, et puis là enfin, donc, parce que, en plus, ici il y a, donc, il y a là, donc c'est d'autant plus.</p> <p>Hum, oui, pour S en 148, 150, 154, 156, 158, 160, 162 (7 reprises)</p> <p>Silence en 163, que peux comprendre S ?</p> <p>Moment critique en 163 et 165 le « tu vois » en en 165 et tous les éléments régulateurs témoignent</p> <p>Hum, oui pour S en 164, 166, 172</p> <p>Silence 174, pour S</p> <p>2 prises de tr de parole pour OFT4 en 129, 131 1 pour S en 144</p> <p>Quand c'est abstrait, démontrer en visualisant oralement la situation</p> <p>Ici, là 133, 135, 137, 139</p> <p><u>Règle d'action</u> pour OFT4 : PTV</p>
--	--	--	--

		<p>Ecoute, acquiesce</p> <p>Adhère à <u>la proposition tenue pour vraie de OFT4</u> « pas utile de tout savoir » en 146</p> <p>S Ecoute, acquiesce Ecoute, acquiesce (?)</p> <p>Réintroduit à la suite de OFT4 l'analyse qui a manqué</p> <p>Elle se reprend, elle commence par dire qu'elle « n'est pas » puis elle est en cours 170</p> <p>S acquiesce et « j'aimerais bien voir ce que ca donne » puis silence</p> <p>Le conditionnel de la dernière proposition de S laisse planer un doute sur sa compréhension en situation de la démonstration de OFT4 et le silence qui suit ...</p>	<p><u>il n'est pas utile de tout suivre comme cela !</u></p> <p>C'est la séquence où S va s'exprimer le moins !</p> <p>positionnement de S en « je » (6 fois), en « tu » (0 fois), en « on, nous » (2 fois)</p> <p>Changement de temps des verbes le futur « on pourra plus tard reprendre « ... est ce que F se rend compte que S ne comprend toujours pas ? en 165 Appuie en 165 sa démonstration par un « tu vois » par rapport à tes objectifs, en fait les outils c'était ... mais ne cherche pas le <i>feed-back</i></p> <p>Puis de nouveau 1 auto FTA pour OFT4 en 167 « le travail d'équipe qui nous a manqué à tous »</p> <p>Et renvoie au futur ce travail d'analyse (prolongation du stage)</p> <p>Silence (174) conclut l'épisode</p>
<p>Épisode 7 (174 - 239) O par S et F par OFT4 Mots total 1030 Pour OFT4 553 Pour S 477 Vol parole OFT4 53,9% Vol parole S 46,1%</p>	<p>Le sens du travail en prévention spécialisée</p> <p>L'éducation populaire</p> <p>Finalités, objectifs et moyens (en</p>	<p>But de S poursuivre le bilan de stage sur un deuxième point</p> <p>But de OFT4</p> <p>Fait expliciter la notion de dynamique collective et questionne sur les finalités</p> <p>En s'enrôlant dans la situation en 187</p> <p>L'intérêt là-dedans c'est quoi pour nous</p> <p>Reformule la proposition de S 189 et 191 et sollicite S pour illustrer « comment par exemple tu pourrais illustrer »</p>	<p>Marqueur d'ouverture est un connecteur « alors » employé par S qui introduit un 2^{ème} point du bilan de stage. L'épisode précédent s'est conclu sur un accord qui va permettre à S de « peaufiner » son analyse dans la seconde période de stage. Le connecteur est un connecteur logique par rapport aux buts de l'entretien définis en 1^{er} épisode</p> <p>Marqueur de clôture de OFT4 « enfin, moi je, je »</p> <p>Axe D de la relation</p>

	<p>termes de différences)</p> <p>PTV de OFT4 « ce qui nous intéresse c'est que eux [les habitants] récupèrent du pouvoir de décision et se réapproprient leur espace et environnement » en 223</p>	<p>Questionne afin que S élargisse sa représentation de la situation 205</p> <p>Encourage la réflexion en 207 « t'es sur la bonne piste »</p> <p>Conceptualise en 209, pour sa part en termes de pouvoir des habitants et soumet sa proposition à S</p> <p>Revient à chercher auprès de S ce qu'elle a compris des buts de l'axe 1, cherche les indicateurs repérés par S puis explique sa démarche pédagogique et nomme son courant de référence l'éducation populaire en 223, OFT4 élargit la compréhension de la situation des différentes actions menées</p> <p>OFT4 réintroduit (221) la notion de peur d'intervenir des adultes face aux regroupements des jeunes, élément de compréhension déjà vu et en partie invalidé par les 2 précédemment.</p> <p>Différence entre « outil » et but de 211 à 235 cherche à vérifier si S a compris la distinction entre finalités et moyens de celle-ci (181, 187, 189, 205, 209, 211, 213, 215)</p> <p>Et donc reprend son explication sur le moyen qu'est le travail collectif pour faire que les gens reprennent du pouvoir jusqu'en 239</p> <p>Développe la compréhension qu'elle a de l'intérêt (finalité) des dynamiques collectives a savoir développer le pouvoir d'agir des habitants</p> <p>Décrit alors une action « aménagement du square »</p> <p>Moment intéressant car on voit bien que quand S passe à la description, elle s'engage dans la réflexion</p>	<p>Silences, 203, 204, 212</p> <p>Rires en 200, 201, 204, 208, 226</p> <p>Les déictiques indiquent un positionnement de OFT4 plus centré sur S</p> <p>PTV en 223 pour OFT4</p> <p>Axe P de la relation : relatif équilibre dans le volume de parole</p> <p>2 prises de tr de parole pour OFT4 en 175, 191</p> <p>4 prises de tr de parole pour S en 208, 226, 230, 232,</p> <p>Questionnement direct mais ouvert de OFT4 Alors tu peux en parler plus précisément ? 181</p> <p>L'intérêt là-dedans c'est quoi pour nous ? 187</p> <p>Notre but à nous c'est ça ? 205</p> <p>C'est ça que tu dis ? et nous on vise quoi ? 211</p> <p>Et nous l'intérêt pour nous c'est donc ? 225</p> <p>Mais aussi demande d'illustration en 193</p> <p>Explique ce qui motive son questionnement 211</p> <p>« parce que tu vois ce que je veux te faire comprendre</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je, moi » à 8 reprises, en « on, nous collectif » à 21 reprises, en « tu, toi » à 17 reprises dont certains sont génériques ;</p>
--	--	---	--

		<p><u>En 204 puis 206 et 208</u> Formule sa conception de la finalité de l'action accroître la légitimité des habitants à interpeller les institutions</p> <p>Silence S répond à la sollicitation en indiquant les objectifs spécifiques de l'action puis les indices qu'elle a prélevés</p> <p>En 228 réfute en partie la proposition de OFT4 exprime «non mais je ne vois pas ce que... » cherche F à lui faire dire. Elle ne comprend pas et <u>le discours de FT est aussi embrouillé en 229 « oui, non mais c'est ça. »</u></p> <p><u>Question est ce que à ce moment-là de l'échange écart entre les buts des 2 : est-ce que S a les moyens de comprendre</u> S va alors la rejoindre en initiant l'épisode</p>	<p>Beaucoup d'éléments phatiques dans cet épisode tu vois, hein tu sais</p> <p>Positionnement de S en « je » à 9 reprises, et en « on, nous collectif » à 1 reprise. Elle s'accorde des silences de réflexion et s'en excuse auprès de OFT4</p> <p>Dans la dynamique de l'interaction, il y a à la fin de l'épisode les hm de régulation de S à 3 reprises (234, 236, 238) <u>quand OFT4 parle « d'elle-même » en auto FTA(S) en 235 « j'ai défendu et j'ai pas été écoutée à mon avis »</u></p>
<p>Épisode 8 (240 à 288) O par S F par S Mots total 868 Pour OFT4 831 Pour S 37 Vol parole OFT4 95,7% Volume parole S 4,3%</p>	<p>Les différents niveaux et la mobilisation indirecte sur le quartier</p> <p>Épisode critique</p>	<p>Les buts sont divergents : But de OFT4 rendre intelligible ce qui ne l'est pas facilement à savoir que des actions identiques n'aient pas le même statut (fin et/ou moyen) 249, la banalité apparente de certaines propositions faites aux habitants (les photos, la pétanque, le dimanche la fête) essentielles pour entretenir des dynamiques collectives sur un quartier.</p> <p>S indique la notion de processus pour qualifier ce que vient de dire OFT4.</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S « C'est » Marqueur de clôture pour S oui</p> <p>Les occurrences pour OFT4 Alors 241, 249 Là, 247, 249, 255 Finalement 247, 251 Du coup 249, 255,</p> <p>PTV de OFT4 en 251, 255, 257</p>

	<p>OFT4 monopolise l'espace de parole</p> <p>Réitère l'épisode 6</p>	<p>OFT4 se saisit l'énoncé de S et démontre, explique les principes d'action « ça repose le groupe tout en poursuivant la mobilisation des habitants » 251</p> <p>La prévention elle intervient que. à un moment le <u>groupe pourra être lâché 257</u></p> <p>OFT4 démontre de façon « visuelle orale » les différents niveaux d'analyse pour elle. Elle se met à expliciter, démontrer et réfléchir à haute voix la complexité de se représenter et penser l'activité professionnelle en prévention.</p> <p>Double mouvement à la fois de représentation spatio-temporelle des différents niveaux d'analyse car en tant qu'expert OFT4 construit de nouveaux outils devant S pour expliquer mieux et faciliter la compréhension, et elle engage aussi une conceptualisation à partir des notions de réseaux et les exemples concrets de terrain</p> <p>Ecoute acquiesce</p> <p>Hum oui <u>10 interactions</u></p> <p>A la 11^{ème} tente hum alors finalement</p> <p>Elle essaie de suivre ?</p> <p><u>Quiproquo</u></p> <p>S acquiesce avec <u>hum 13 interactions</u></p> <p>En 288 son oui ?</p> <p>S n'est-elle pas larguée ? mais est polie/ conversation (monologue)</p> <p>PTV de OFT4 en 257 la prévention, elle intervient pour qu'à un moment le groupe pourra être lâché réitéré 285 « eux (les habitants) ils font un pas vers</p>	<p>Ici 261,</p> <p>Là 261, 263, 265, 269, 281, 283</p> <p>Finalement, 267, 277, 287</p> <p>Donc, 271, 285</p> <p>Alors, 285</p> <p>Voilà 287</p> <p>2 prises de tr de parole pour S en 258, 260 mais OF4 file sa démonstration</p> <p>2 prises de tr de parole pour OFT4 en 259, 281</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » à 3 reprises, en « on, nous collectif travail » à 32 reprises et « on= toi + moi » à 1 reprise et « on= eux (public et nous » à 1reprise, le « tu » adressé à S à 1 reprise et un « tu » générique à 5 reprises avec des tu vois propositionnels mais qui n'appellent pas la réponse de S. <u>plus de distance/relation</u></p> <p>Positionnement de S des acquiescements, des <i>feed-back</i> régulateurs</p>
--	--	--	---

		<p>nous et nous on fait un pas vers eux ...pour que, on prend pas en charge totalement »</p> <p>Hypothèse : c'est comme si OFT4 voulait convaincre quelqu'un d'autre, absent de l'échange puisqu'elle ne s'adresse pas à S</p>	<p>A la question en 258 de S hum alors finalement ?</p> <p>OFT4 répond en 287 « finalement voilà le quartier on y travaille à plusieurs niveaux »</p>
<p>Épisode 9 (289 à 370) O par OFT4 et F par S Mots total 1074 Pour OFT4 845 Pour S 229 Vol parole OFT4 78,9% Vol parole S 21,1%</p>	<p>La complexité de la prévention spécialisée : « penser plusieurs choses à la fois »</p> <p>Retour sur les buts de la prévention</p> <p>Idee ne pas prendre les moyens pour les fins</p> <p>Groupes = moyens</p> <p>Pouvoir d'action des habitants =fin</p> <p>« Se retirer »</p> <p>Notion de groupes mobilisables, de réseaux formels informels</p>	<p>Prolongement de la séquence 8 pour OFT4, pour elle ?</p> <p>OFT4 réfléchit à haute voix devant S et explique et démontre avec les mêmes procédés langagiers</p> <p>OF revient aux éléments concrets du quartier (les femmes, le parc B. ? les jeunes...)</p> <p>Puis digression sur Evelyne ? jusque 331</p> <p>C'est à dire que OFT4 pense à plusieurs choses en même temps à haute voix devant S</p> <p>Puis conceptualisation <u>théorique</u>/pratique sur les groupes et ressources</p> <p><u>S essaie de suivre la réflexion en 294, 306</u></p> <p>Fait préciser certains points</p> <p>Ecoute, acquiesce dans cette séquence 25 interactions pour S en oui ou hum</p> <p>S acquiesce <u>vraiment</u> en 352 en apportant un autre élément / travail individuel</p> <p>Exprime ensuite sa <u>difficulté à qualifier théoriquement</u> en 354 « enfin j'sais pas comment on peut appeler ça si c'est des réseaux... »</p>	<p>Marqueur d'ouverture par OFT4 « et », elle fait suite à l'épisode précédent</p> <p>Marqueur de clôture pour S « Hum »</p> <p>Les occurrences pour OFT4</p> <p>C'est vrai 293, 331, 365</p> <p>Tu vois 323,</p> <p>Alors 311, 315, 321, 337, 341, 347,</p> <p>Là 296, 305, 311,311, 327, 341, 355</p> <p>Et puis 311, 327,</p> <p>Ici 337, 337, 337, 357,</p> <p>En même temps 303, 307</p> <p>Donc 311, 337,</p> <p>Finalement 311, 315, 315, 349, 367</p> <p>Tu sais 331</p> <p>PTV pour F 315, (notion d'effacement du professionnel / autonomie des habitants</p> <p>« qu'on n'ait plus besoin de faire des choses seuls, on peut changer de quartier » et en 321</p> <p>« que ça existe sans nous »</p> <p>5 prises de tr de parole pour OFT4 en 291, 305, 319, 357, 361</p> <p>9 prises de tr de parole pour S en 298, 304, 306, 312, 318, 328, 330, 346, 360.</p>

	<p>Les réseaux dormants et l'image de la résistance</p>	<p>En fin de séquence elle ne parle pas en « je » mais en « on » 366 : mimétisme interactionnel</p> <p>Sur le but de cet épisode il y a plus de traces de compréhension par S de ce que OFT4 démontre et explicite que dans le précédent</p> <p>Elle peut finir les phrases de OFT4 et en fin d'épisode à partir d'une expression en « je » et en l'occurrence, j'sais pas, elle recommence à avoir de la place dans l'échange</p>	<p>Expliquer, démontrer pour OFT4</p> <p>Positionnement de FT en « je » à 4 reprises, en « on, nous collectif de travail » à 23 reprises, en « tu » générique quand tu fais qui pourrait être un je ou un on à 7 reprises</p> <p>Positionnement de S en « je et tu » à 6 reprises, en « on ou nous collectif de travail » à 4 reprises.</p> <p>Acquiesce avec des voilà (312, 356), d'accord (346) oui (298, 310, 330, 336, 348, 358,)</p> <p>Elle se <u>positionne par rapport</u> à OFT4 en demandant une prolongation de la réflexion de OFT4, en discutant et en opposant des arguments 294 mais heu c'est quand », 296 « là attends », 306 « et en même temps ? », 360 « oui, mais même... »</p> <p>Axe D relation proximité, tutoiement, langage familier intrusions réciproques dans les tours de parole <u>moins consensuel de la part de S</u></p> <p>Axe P relation</p> <p>Volume de parole ++ pour OFT4</p>
<p>Épisode 10 (371 à 392) O par OFT4 F par S Mots total 481 Pour OFT4 320 Pour S 157 Vol parole OFT4 67 %</p>	<p>L'évaluation des projets Comment évaluer son action ?</p>	<p>OFT4 explique les différents niveaux d'évaluation d'un projet</p> <p>Affirme son point de vue et fait le travail ! 377, 379, 381, 383, 387</p> <p>S Écoute, acquiesce</p>	<p>Marqueur linguistique d'ouverture « alors » connecteur logique par rapport à l'épisode précédent pour FT il y a un lien de contenu mais c'est FT qui introduit ce nouveau thème de l'évaluation</p> <p>Marqueur de clôture oui et puis et S prolonge la proposition de OFT4</p>

<p>Vol parole S 33 %</p>			<p>Beaucoup d'assertions affirmatives de Ft tu peux voir si (373, 375, 375) C'est des (379), ils ont été à l'écoute (381) il y a eu beaucoup d'émotions (383) c'est des vraies solidarités quand même alors dans cette intervention l'affirmation est renforcée à 2 reprises linguistiquement <u>des vraies et quand même</u> <u>On s'identifie</u> Et puis ça peut Quand, c'est vrai que 1 prise de tr de parole pour F en 379 3 prises de tr de parole pour S en 378, 386, 390 Positionnement de FT en « je » à 1 reprise, « tu » à 7 reprises, et « on, nous collectif » à 1 reprise Positionnement de S en « je » à 1 reprise Acquiescements appuyés en 378, 382 386, 392</p>
<p>Épisode 11 (393 - 419) O par OFT4 et F par OFT4 Mots total 423 Pour OFT4 379 Pour S 44 Vol parole OFT4 89,6% Vol parole S 10,4 %</p>	<p>Fin de la séquence 9 via Le travail en équipe, redonner du pouvoir aux habitants Episode de transition</p>	<p>But de OFT4 Explique certains principes d'action proposition tenue pour vraie pour OFT4 Faut dire les choses aux personnes pour leur permettre à leur tour de dire pour faciliter la régulation des tensions Vérifie que S suit sa démonstration en 415 Ecoute et</p>	<p>Marqueur d'ouverture « oui t'as bien fait » de OFT4 Marqueur de clôture de OFT4 « qui vise à » et elle s'arrête ou plus exactement S fait une intrusion dans son tour de parole en 420 et va initier un nouvel épisode Axe D relation : proximité, langage familier de Ft (bosser, vachement)</p>

	<p>Prise de conscience de FT. Occupation de l'espace de parole en 415</p>	<p>fait préciser 406 tensions ?</p> <p>Manifeste son intérêt ! en 416 « ouais, ouais je m'intéresse » politesse</p> <p>le cadre de référence mobilisé ici par OFT4 est son cadre professionnel et moins son cadre de formateur centré sur l'étudiant</p> <p>comment le comprendre ?</p>	<p>Rires de complicité sur le rapport à l'âge en 400</p> <p>Axe P de relation</p> <p>Volume de parole ++ pour OFT4</p> <p>PTV pour OFT4 en 401 « c'est important de confronter sur d'abord ce qu'il fait ben parce qu'il se plaint toujours », et prolongé en 403 et 405 parce que si on le doit pas, enfin ça permet au groupe d'apprendre à le dire aussi, si on le dit pas tu vois bien il peut se créer des tensions »</p> <p>Un autre PTV en 409 et 417 « c'est important de leur dire quand on n'a plus rien à faire » et « l'objectif quand ils bossent sur un projet c'est de dégager plus de pouvoir »</p> <p>Moment de prise de conscience de OFT4 en 415, qu'elle monopolise la parole, car elle est sur le sujet du pouvoir des habitants !!!!!</p> <p>1 prise de tr de parole pour OFT4 en 395</p> <p>3 prises de tr de parole pour S 394, 406, 412</p> <p>Et elle finit par interpeller directement S en 415 « bon, je parle beaucoup là, et tu vois au niveau de la dynamique en fait ? »</p> <p>Positionnement de OFT4 « je » (8 fois), « tu » (6 fois), « on, nous collectif » travail (13 fois)</p> <p>Positionnement de S 1 fois « je », ouais hm (le plus souvent)</p>
--	--	---	--

<p>Épisode 12 (420 - 480) 0 par S F par S Total mots 576 Pour OFT4 309 Pour S 267 Vol parole OFT4 54% Vol parole S 46%</p>	<p>Le bilan pour S par rapport au projet de régulation primaire soit axe 1 !</p> <p>Épisode particulier où c'est S qui doit recentrer OFT4 sur l'objet de l'entretien</p>	<p>C'est S qui recentre l'entretien sur <u>son bilan, donc revient au but initial</u></p> <p>OFT4 se recentre sur S et sur les actes qu'elle a posés, fait préciser toutes les situations et valorise le travail de S</p> <p>Par association avec ce que dit S, OFT4 digresse et décrit le camp cheminées (457 à 470). Par remémoration, OFT4 fait état de fragments de son expérience passée, présentés positivement</p> <p>Affirme une évaluation positive du travail effectué par S en 471 et de la qualité de la relation établie en 475</p> <p>Vérifie alors l'auto évaluation de S en 477</p> <p>Réaffirme son évaluation « tu es à l'aise dans ce travail-là »</p> <p>Va enchaîner une nouvelle séquence en se centrant sur S afin de comprendre l'écart</p> <p>Explique concrètement les actes qu'elle a posés</p> <p>Décrit et analyse prend position (PTV)</p> <p>S'appuie d'abord sur les commentaires élogieux des habitants 472</p> <p>Puis introduit une atténuation à ce jugement en 476 « mais en même temps »</p> <p><u>Attribue aux habitants « le mérite »</u></p>	<p>Marqueur d'ouverture pour S « hum, hum donc » qui revient au but initial et qui veut conclure son bilan (avancer du moins)</p> <p>Marqueur de clôture « oui, oui, oui »</p> <p>Axe D relation : proximité + (Rires en 440, 450, 456, 468, 475) valorisation de S par FT, mais digression de OFT4 et c'est S qui recentre l'entretien en 470 « alors bon heu ! » et OFT4 alors on est ou ?</p> <p>Axe P relation le volume de parole est supérieur pour FT mais tend à s'équilibrer davantage.</p> <p>1 prise de tr de parole pour OFT4 en 441</p> <p>2 prises de tr de parole pour S en 434, 440</p> <p>OFT4 produit des évaluations positives sur le travail de S</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (2 fois), « tu » (8 fois), « on nous collectif » (7 fois quand digression sur une réminiscence de son propre travail)</p> <p>Positionnement de S en « je » (6 fois), en « tu » (0 fois), en « nous, on » (0)</p> <p>PTV pour S en 448, 450 affirmation de sa part « à mon avis il y en a qui ne vont pas être faciles », « donc intérêt à se faire connaître d'eux quand ils sont petits » PTV validé par FT</p> <p>PTV pour OFT4 en 455</p>
---	--	--	--

		<p>S Reconnaît <u>partiellement</u> ce point en 480 « je suis assez à l'aise »</p>	<p>PTV pour OFT4 en 479 « ça ne suffit pas que les gens soient sympas pour que ça marche »</p> <p>↓</p> <p>Ecart de perception entre S et F sur l'aisance de S dans le travail relationnel « tu es à l'aise » dit OFT4</p> <p>Qui va se prolonger à l'initiative de OFT4 qui est de nouveau centrée sur S</p>
<p>Épisode 13 (481- 522) O par OFT4 F par OFT4 Mots total 582 Pour OFT4 242 Pour S 340 Vol parole OFT4 41,6% Vol parole S 58,4%</p>	<p>Proximité et distance « Ou le juste milieu » dans la gestion des groupes et dans la relation aux habitants sur un quartier Distance Proximité Convivialité ? amitié</p>	<p>But de OFT4 : Rechercher la compréhension de ce qui s'est joué pour S en facilitant l'expression en 481 « être rigoureuse et laisser parler » pour OFT4 « Laisser parler sans manipuler » pour S</p> <p>OFT4 n'approfondit pas par rapport à la difficulté opératoire de S et elle va chercher par rapport à ce qu'elle fait, elle.</p> <p>Sollicite S par rapport à sa propre manière de procéder dans l'animation 487 mais en posant la question elle introduit une direction de compréhension « parce que j'les ai secoués hein »</p> <p>OFT4 explique sa conception de la gestion de la relation professionnelle : les secouer quand il le faut, relations chaleureuses, humour, partage de vie quotidienne, amical</p> <p>S ne va pas répondre frontalement à la demande d'évaluation du travail de OFT4.</p> <p>Et c'est donc OFT4 qui initie la réponse à laquelle S va acquiescer « oui ils sont en demande que ça soit court, donc peut-être il y a un moment ou faut y</p>	<p>Marqueur d'ouverture de OFT4 « Il y a des moments que tu ? »</p> <p>Marqueur de clôture pour OFT4 « rires partagés</p> <p>Axe D relation : Moment à la fois de complicité entre F et S en 520 et 521 Rires en 521, 522, langage familial (rigoler,</p> <p>Axe P relation : Volume de parole s'inverse 2 prises de tr de parole pour S en 486, 488</p> <p><u>Par moment il y a comme une inversion des places OFT4 qui demande son avis à S en 487</u></p> <p><u>Comme OFT4 produit elle-même une évaluation sur son travail « faut arrêter d'ailleurs ça s'est bien passé » comme si elle se rassurait ce à quoi S répond « ah bah très bien mais en même temps ça peut dépendre du contact que t'as avec eux » !</u></p> <p><u>Qui est en fait une interrogation qu'elle a déjà posée « il faut du temps pour connaître »</u></p>

		<p>aller ». S est très prudente en adoptant au niveau du langage des modalisateurs (peut-être)</p> <p><u>Moment de réflexion partagé comme si cet échange amenait OFT4 à faire un bilan sur sa propre implication sur le quartier</u></p> <p>Et elle initie une nouvelle séquence plus centrée sur S</p> <p>S exprime les difficultés qu'elle a éprouvées en situation, retour sur action 482</p> <p>Peut exprimer la tension qui existe entre « tirer un groupe sans devenir... 486 soit animer et diriger ou être sympa et cadrer</p> <p>S ne va pas répondre sur ce registre</p> <p>Resitue cette modalité dans un cadre de connaissance réciproque (elle suit son PTV de 450)</p> <p>Rappel de S d'une règle d'action du métier en 504 et 506 « ne pas être dans les liens affectif »</p> <p>En fait elles ne sont pas totalement en accord</p> <p><u>Opposition dans le discours pour OFT4 (amical partage de la vie quotidienne en 499 et 503) et le en « même temps » de S en 504</u> « toute la distance, pas se rencontrer, moi j'imagine que si on ne fait pas attention on peut vite tomber dans des liens affectifs » que S nomme comme un risque du métier.</p> <p>OFT4 nomme le travail en équipe comme un garant et valide la proposition de S en clôture définitive de l'épisode et fait état de sa propre expérience sur ce point avec humour en reconnaissant ainsi que cela n'a pas été simple pour elle.</p>	<p>Même procédé pour OFT4</p> <p>C'est vrai 497</p> <p>Et puis bon 499</p> <p>En même temps</p> <p>Après</p> <p>C'est</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (10 fois), « tu » (4 fois), « nous, on collectif » (2 fois)</p> <p>Positionnement de S en « je » (9 fois), tu » (0 fois), « nous, on » (7 fois)</p> <p>Heureusement dit OFT4 que j'ai changé de rue en 521 car depuis le temps » et s'en suivent des rires de complicité</p> <p>C'est OFT4 qui va initier l'épisode suivant reprenant une proposition de S qui a pensé que OFT4 voulait clôturer l'échange avant en en 516 tu veux qu'on passe à l'axe 2</p>
--	--	---	--

<p>Épisode 14 (523 - 602) O par OFT4 et F par S Mots total 1171 Pour OFT4 304 Pour S -867 Vol parole OFT4 26 % Vol parole S 74 %</p>	<p>Axe 2 l'insertion professionnelle des jeunes Un objectif : la mobilité des jeunes Un moyen : Animation groupe code de la route Quel sens ? quelle finalité à partir de l'évaluation faite</p> <p><u>Les outils et instruments en 2^{ème} année !!!!!</u></p> <p><u>Le besoin de préparation</u></p>	<p>Buts de OFT4 : clarifier le type d'actions et permettre l'expression du ressenti de la stagiaire par rapport à celles-ci soit menées seule soit en Co animation</p> <p>En début d'épisode il y a recherche à plusieurs reprises de l'adhésion de OFT4 par S à ces propositions (en 526, c'est ça hein ? en 530 avoir des outils enfin euh, et en 532 comprendre enfin apprendre un peu la pédagogie hein ? »)</p> <p>S est hésitante dans son discours des euh en fin de phrase, des plutôt, cette recherche</p> <p><u>Thème de l'animation d'un groupe code route</u></p> <p>Pour OFT4 enseigner, transmettre quelque chose et elle affirme « celui qui sait c'est toi ! » en 533 « Tu aurais voulu faire l'animation totale ? » OFT4 en 539 en 2^{ème} réponse à l'auto FTA</p> <p>Pour S comprendre, apprendre la pédagogie car elle exprime « j'ai trouvé ça pas facile parce que je connais pas par cœur » et malgré <u>une préparation importante en 542</u> (deux heures là-dessus) pour elle</p> <p>Pour S c'est important de bien connaître ce dont on va parler règle d'action</p> <p>Expression de <u>c'est pas simple</u> quand t'es pas pro dans le domaine pour faire face au groupe)</p> <p>Face à l'expression de cette difficulté éprouvée « je trouve ça pas facile en fait » 540 « c'est pas simple 548 » OFT4 ramène à la tâche en 549 « qu'est-ce qu'on nous demande de faire ? quand on anime ces cours ? »</p>	<p>Marqueur d'ouverture pour OFT4 « alors l'axe 2 »</p> <p>Marqueur de clôture par S « non nan ! » en réponse à la question posée par FT est-ce qu'il y a quelque chose que tu voudrais rajouter »</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (4 fois), en « tu » (9 fois), en nous, on collectif » (9 fois)</p> <p>Répond au FTA de S par du soutien 'c'est pas mal » et <u>répare</u> ainsi le FTA de S</p> <p>Questionne directement</p> <p>Positionnement de S en « je » (29 fois), en « tu » (0 fois), en « on, nous ou vous collectif » (8 fois)</p> <p>FTA de S 536 « j'ai animé que la ½)</p> <p>Rires en 588 Silence en 600</p> <p>8 prises de tr de parole pour OFT4 en 533, 537, 541, 543, 547, 553, 557, 561</p> <p>3 prises de tr de parole pour S en 568, 584, 586</p> <p>OFT4 travaille la difficulté exprimée en insistant sur le rapport de S à la tâche par élargissement de sa représentation de celle-ci après coup</p>
---	---	---	--

	<p>Moment d'étayage par OFT4 par maintien de l'attention de S en termes de compréhension approfondie d'indication d'orientation pour l'analyse réduction de la difficulté</p>	<p>Dans cet épisode OFT4 amène S à élargir sa représentation de la situation et de son rôle professionnel en procédant par <u>petites touches</u> successives</p> <p>1) En 573 comme tu analyserais toi le bilan des cours de code ?</p> <p>S tente un début de réponse « Ah mais est ce qu'enfin ah oui » en 576</p> <p>2) OFT4 va l'encourager à poursuivre est-ce que c'est vraiment utile ? 577</p> <p>S prend position je pense pas que la finalité soit de passer le permis en 578 puis traduit une hésitation enfin c'est comme ça que moi je l'avais ressenti</p> <p>3) OFT4 renforce en 581 « mais t'as raison effectivement »</p> <p>S peut alors indiquer en s'appuyant sur les propos de l'animateur du cours en question c'est un tremplin pour l'inscription et ça dédramatise</p> <p>4) OFT4 donne alors une indication d'hypothèse dédramatisation de l'apprentissage en 584, c'est vrai qu'ils sont stressés hein en 585</p> <p>5) toi tu vas avoir à animer un atelier code 591 sur l'alcool en 593</p> <p>Ce qui permet à S de nommer un but de l'action la prévention/ des risques pour les jeunes 594, 596</p> <p>OFT4 ne cherche pas au niveau du ressenti (émotionnel, affect), mais au niveau de la représentation de la tâche</p> <p>L'épisode se termine sur une satisfaction et une résolution</p>	<p>Le conditionnel atténue la demande, elle, OFT4, s'est impliquée auparavant en disant qu'elle-même n'avait pas bien compris le bilan qui en avait été fait par le collègue concerné qui est dur » à savoir qu'il y a peu de jeunes qui vont jusqu'au permis !</p> <p>Les hésitations sont présentes</p>
--	--	---	--

<p>Épisode 15 (602 à 624) O par S F par S Mots total 272 Mots pour OFT4 85 Mots pour S 187 Vol parole OFT4 31,5% Vol parole S 68,5 %</p>	<p>Deuxième orientation de l'axe 2 du stage Développer un réseau facilitateur pour l'insertion professionnelle Expérimentation d'un nouvel « outil » : l'action place aux gestes ancrée sur le territoire Réunion de préparation, article, journée d'action</p>	<p>Buts de OFT4 Faire prendre conscience à S de sa place dans cette action qu'elle minimise à priori En 602 j'ai participé qu'à une réunion » OFT4 en 603 c'est le co-pilotage en 609 tu as tous les partenaires associés OFT4 en 617 en fait t'as participé aussi à la journée OFT4 en 619 attends (connecteur d'attention t'as rédigé l'article, t'as interviewé le jeune Expression possible de S 616 j'ai pris en cours de route, c'était difficile que je suive, c'est lourd, lourd comme action Malgré un marqueur de conclusion voilà l'épisode n'apporte pas de résolution par rapport au but que OFT4 s'est fixé, même s'il est satisfait sur le plan relationnel</p>	<p>Marqueur d'ouverture par S « Alors euh » connecteur Marqueur de clôture par S Voilà en 624 Axe D relation proximité, encouragements de OFT4 valorisation Axe P relation volume parole ++ pour S Beaucoup d'assertions affirmatives de OFT4 (603, 609, 617, 619, 621, 623) avec un marqueur accentué en 619 « nan, attends » Réfutation de l'argument de S et réparation de l'auto-FTa Positionnement de OFT4 en « je » (0 fois), en « tu » (7 fois), en nous, non (0 fois) Positionnement de S en « je (6 fois), en nous, non (1 fois) 1 prise de tr de parole pour OFT4 en 603 1 prise de tr de parole pour S en 620 qui par un voilà semble vouloir en finir avec le thème de l'interview du jeune et l'article Mais OFT4 va initier un nouvel épisode</p>
<p>Episode 16 (625 – 650) O par OFT4 F par S Mots total 447 Pour OFT4 82 Pour S 365 Vol parole OFT4 18,5% Vol parole S 81,5%</p>	<p>Le raté de l'article. Épisode critique ou OFT4 convoque S à revenir sur un « incident critique » du stage</p>	<p>Buts de OFT4 <u>Convoquer S à Revenir après coup sur un incident du stage</u> où S s'est trouvé en conflit de valeur par rapport à un engagement pris avec un jeune (interviewé pour un article dans la presse : les propos du jeune ont été déformés et S s'était engagé auprès de ce jeune qu'il puisse relire l'article avant sa parution ce qui n'a pas été respecté de la part du journal »</p>	<p>Marqueur d'ouverture de OFT4 « par rapport à cet article » Marqueur de clôture pour OFT4 « et en plus c'est vrai que » Positionnement de OFT4 en « je » (3 fois), en « tu » (7 fois), en on nous » (0 fois) Positionnement de S en « je » (17 fois), en « tu » (1 fois), en « on, nous » (2 fois)</p>

	<p>Les valeurs professionnelles, l'engagement de parole</p> <p>Le positionnement professionnel</p> <p>Épisode intéressant car lors de cet incident critique pour S sur lequel OFT4 engage la réflexion c'est OFT4 qui a pu se situer par rapport à l'objet du malaise. C'est elle qui a réparé relationnellement l'<i>aléa</i> qui s'est présenté mais sans dire à S comment le jeune a réagi !</p>	<p>S <u>exprime son malaise</u> sur un registre pragmatique dans un premier temps « les ratés du partenariat en 626, le journal n'a pas respecté son engagement en 626.</p> <p>Puis S s'impute une partie de la responsabilité</p> <p>Et en même temps nomme son malaise : déçue, gênée par rapport au jeune en 630</p> <p>Et ensuite indique sa position par rapport au journal « si c'est ce genre d'article c'est pas la peine d'interroger un jeune » en 634</p> <p><u>OFT4 va centrer sur son malaise à elle dans son rapport au jeune.</u> « en fait toi ça t'as déçue tu t'étais engagée auprès du jeune hein ? » en 635</p> <p>Ce qui permet à S de dialectiser les éléments en présence : « voilà alors peut-être justement avant de m'engager j'aurais dû m'assurer que c'était possible » ce que valide OFT4 en 637</p> <p>Et ce qui permet la poursuite de l'échange on me l'avait assuré pas directement le journal (elle va à l'invite de OFT4 citer un nom apparemment connu de OFT4) et S va poursuivre <u>en expliquant rationnellement</u> ce qu'elle a compris des contraintes du journal (bouclage en urgence et article rendu un peu tard !)</p> <p>Mais <u>ré-exprime son malaise par rapport au jeune</u> et sans nommer la confiance, elle dit « j'imagine ce jeune là si je lui redemande un service, il refusera et je comprendrais » en 644 <u>un silence s'en suit</u></p>	<p>1 silence pour S en 644 quand elle a pu exprimer son malaise, sa déception</p> <p>1 prise de tr de parole pour S en 634</p> <p>S est en <u>position basse au début</u> de l'épisode</p> <p>2 autos FTA(S) en 628 et 630</p> <p>« j'ai peut-être pas assez relancé</p> <p>J'aurais peut-être dû les appeler</p> <p><u>Ce qui apparaît dans cet épisode</u> c'est que FT annonce (?) à S que elle, elle est allée s'excuser auprès du jeune, elle a donc joué son rôle de FT qui assume la responsabilité des actes posés (par la stagiaire) et ce faisant elle dédouane S en lui précisant un élément de contexte du stage « toi tu ne pouvais pas le faire t'étais en regroupement »</p> <p>OFT4 explique comment elle a mis en acte son principe d'action « assumer ses actes et sa parole »</p> <p>Mais elle n'explicite rien de son intention vis-à-vis de S pense-t-elle que c'est suffisant ?</p> <p>Et elle n'explicite pas devant S la réaction du jeune à ses excuses, S qui ne demande rien et veut passer à autre chose....</p>
--	--	--	---

			<p>Ce à quoi S va conclure « hm, enfin bon voilà pour la communication sur l'action ». en 650</p> <p>Et elle initie un autre épisode centré sur la journée d'action elle-même</p>
<p>Épisode 17 (650 -703)</p> <p>par S F par S</p> <p>mots total 1200</p> <p>pour OFT4 246</p> <p>pour S 754</p> <p>Vol parole OFT4 20,5%</p> <p>Vol parole S 79,5%</p>	<p>Les valeurs de référence/ travail masculin féminin</p>	<p>Buts de OFT4</p> <p>1) Travail sur le genre qui lui tient à cœur (657)</p> <p>Quand elle engage directement en 675 S dans l'analyse, elle finit par répondre à sa place et elle déroule ses prises de position sur le sujet en 677, 679, 681, 683)</p> <p>Propositions auxquelles acquiesce S qui valide la remarque de OFT4 c'est vrai qu'ici aussi (dans l'équipe) et dans le contenu du travail</p> <p>2) Valoriser le travail de S (700)</p> <p>But de S</p> <p>Décrire très précisément l'action, ses procédures pour enrôler les habitants dans des mises en situation qu'ils n'abordaient pas facilement (elle y est allée, elle) fait état de son positionnement et de ses observations sur la difficulté des personnes <i>a priori</i> de s'exposer et l'importance du lien entre les professionnels et eux pour créer de la confiance (elle ne nomme jamais le mot). Elle associe la question du genre à ce qui se passe dans l'orientation professionnelle des jeunes, dans les rapports filles-garçons sur le quartier et dans l'équipe de pros.</p> <p>Épisode très consensuel</p> <p>L'entretien n'est pas véritablement conclu car arrêt bande</p>	<p>Marqueur d'ouverture de S Sur la journée connecteur spatial et temporel qui fait suite à l'interpellation de OFT4 à l'épisode précédent</p> <p>Marqueur de clôture de S « ah oui et rires partagés »</p> <p>Axe D relation : grande proximité</p> <p>Rires partagés en 650, 658, 688, 691, 702, 703</p> <p>Axe P relation</p> <p>Volume parole +++ pour S</p> <p>3 prises de tr de parole pour OFT4 en 653, 659,675</p> <p>1 prise de tr de parole pour S en 668</p> <p>Positionnement de OFT4 en « je » (3 fois), en « tu » (3 fois), en « on, nous » (1 fois)</p> <p>Positionnement de S en « je » (24 fois), en « tu » (1 fois), en « on nous » (16 fois) et on (moi et les habitants » (3 fois)</p>

<p>10 épisodes initiés par OFT4 7 par S 6 clôturés par OFT4 11 clôturés par S Volume de parole Total en mots = 11043 Pour OFT4 6017 mots : 54 % Pour S 5126 mots : 46 % Repérage sauf 8 à 11</p>	<p><u>Épisodes 1 à 7</u> Total mots 4053 Pour OFT4 2367 58,4% Pour S 1686 41,6% <u>Épisodes 12 à 17</u> Total mots 4250 Pour FT 1270 30 % Pour S 2980 70 %</p>	<p>Et à la fois une plus grande distance dans quatre épisodes de 8 à 11 où OFT4 « fait une démonstration, explicitation » de ce qui lui tient à cœur laissant peu de place à S, ou S n'est pas en mesure de comprendre « sur le moment » ce que déploie OFT4. Une distance quand parfois dans l'entretien OFT4 semble s'adresser à quelqu'un d'autre que S : ses collègues, elle-même. Idem sur l'axe P volume de parole plus conséquent de OFT4 mais si on isole les épisodes de 8 à 11 sur le total de l'entretien il y a 43,8% de volume de parole de OFT4 et 56,2 % pour S : la tendance s'inverse</p>	<p>Entretien où sur le plan relationnel il y a à la fois une grande proximité relationnelle (rires, humour, tutoiement, langage familier, mode questionnement directe des deux interactants, beaucoup de soutien de valorisation et d'encouragements de la part de FT quand S manifeste une dépréciation de son travail ou des interrogations mais aussi de la part de S à l'égard de OFT4 quand cette dernière s'inflige des autos FTA(S). <u>Les places initiales sont chahutées</u></p>
<p>Annexe B5.1. Entretien de <i>debriefing</i> OFT4 formateur de terrain-Stagiaire ASS de 2^{ème} année Thèse E. Ollivier. 2016</p>			

B5.2 L'intrigue interactionnelle : la transmission prend le pas sur la construction de savoirs

Dans l'entretien de bilan de stage de OFT4, se rejoue et se retravaille la question fondamentale qui s'est posée tout au long du stage et de l'accompagnement de la formatrice de terrain : **comment permettre à la stagiaire de « comprendre » le sens du travail social effectué dans ce contexte particulier ?** Autrement dit quand les situations de métier ne relèvent pas d'une activité professionnelle générique pour un stagiaire en début de formation il faut expliquer plus. **L'influence du contexte apparaît** de façon très importante dans l'analyse de l'interaction en termes de contexte institutionnel, de trajectoire, parcours et positions professionnels pour la formatrice, de **contexte spécifique du travail** pour les deux inter-actant-es), **de contexte formatif** car FT est débutante dans cet accompagnement. L'inquiétude, présente lors du bilan avec la stagiaire, est qualifiée au départ de « disposition quasi naturelle » par la formatrice elle-même, est encore présente lors de la séance de co-explicitation et se charge de significations pour les acteurs de la séance.

La complexité de l'activité de métier apparaît au niveau du rapport aux usagers « habitants du quartier », du rapport à l'institution, à l'équipe de travail, voire aux prescripteurs politiques. Elle est relative à la méthodologie d'intervention spécifique à acquérir (complexité entre les niveaux d'analyse et d'action) ainsi qu'à la « banalité » apparente de certains moyens d'action pour l'apprentissage de la stagiaire. Le sens de l'activité du FT lors des épisodes du moment de l'entretien de tutorat, où le FT occupe 96% du temps de parole, qualifié en début de séance de co-explicitation par un des pairs comme un « cours », se comprend mieux.

L'intrigue interactionnelle montre un mouvement dans l'entretien qui permet d'identifier trois moments très distincts (organisation de l'entretien) avec un premier centré sur le l'objet initial de l'entretien un deuxième moment où la formatrice est quasi « seule » et recueille l'attention (?) de la stagiaire et un troisième à l'initiative de la stagiaire qui recentre l'échange sur son bilan. **Cet entretien est illustratif de la négociation des rapports de place en cours d'interaction** et l'ensemble a permis de comprendre que la formatrice était aux prises avec des **enjeux identitaires et personnels qui ont pris le pas momentanément sur les enjeux formatifs** et de construction de savoirs. Alors que dans les deux moments centrés sur l'objet, il y a une coopération, entre elles deux, manifeste et une réelle prise en compte des besoins de la stagiaire par FT.

B6. Données transversales d'analyse

B6.1 Données d'analyse structurale et quantitative des « *debriefing* »

Structure globale des entretiens de tutorat FT-S							Commentaires
Entretiens	Nb total épisodes	0FT1	7FT1	4FT2	2FT3	0FT4	Sur ce point d'analyse, les entretiens 0FT1 et 4FT2 sont proches (initiatives de FT et S) Le 7FT1 est le plus vertical (peu d'initiatives de S) D'une manière générale ce sont les FT qui « mènent » les entretiens
	Ouverture FT	9	10	9	8	10	
	Ouverture S	2	0	1	2	7	
	Fermeture FT	3	7	1	4	6	
	Fermeture S	8	3	8	8	11	
	Volume de parole	FT	37,8%	73%	27,3%	40%	
S		62,2%	27%	72,7%	60%	46 %	
		1 heure 05 65 mn	1 heure 03 63 mn	40 minutes 40 mn	50 minutes 50 mn	1 heure 60 mn	
Nombre d'interventions	FT	403	225	133	315	353	
	S	402	224	131	312	350	
	Total	805	449	264	627	703	
	% temps/int	8%	14	15	8%	8,5%	
Nombre de mots	FT	5435	10134	1813	4469	6017	Ce calcul rapproche 0FT1 et 2FT3 en termes d'occupation en nombre de mots l'espace de l'entretien. Sur ce registre c'est 4FT2 qui se distingue avec le plus petit volume et 7FT1 avec le volume +
	S	8941	3734	4825	6394	5126	
	Total	14376	13868	6638	10863	11143	
	%nb mots/temps	2,2	2,1	1,6	2,1	1,8	
	%nb mots/temps FT	0,8	1,6	0,4	0,8	1	

Tableau n°1 Présentation structurale des entretiens de tutorat. Axe vertical

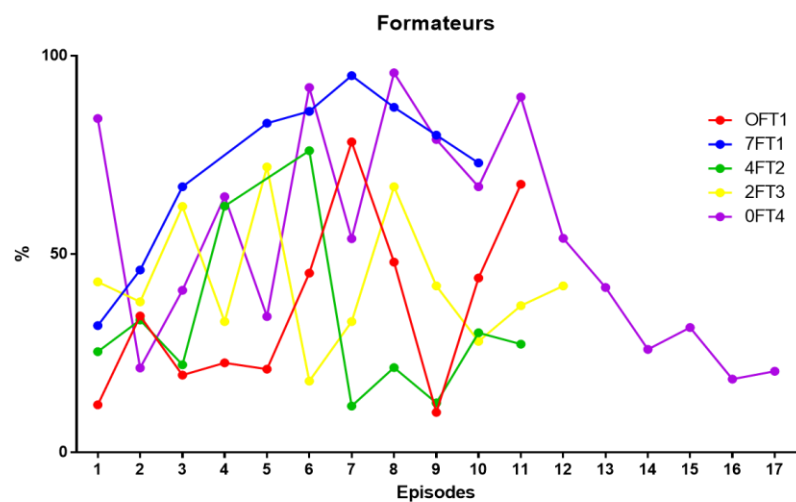
Interventions FT																
Positionnement	0FT1			7FT1			4FT2			2FT3			0FT4			Commentaires
Positionnement du sujet formateur dans les entretiens : rapport à soi, au stagiaire, à un collectif (équipe, ou métier) « genre »																
Je, moi, me, mes	50	0,9%	3	172	1,70%	1	15	0,8%	3	101	2,26%	2	74	1,23%	3	Similitude 0FT1, 4FT2 ,0FT4
Tu, te, ton tes	131	2,4%	2	153	1,51%	2	68	3,4%	1	202	4,5%	1	94	1,56%	2	Similitude 0FT1, 0FT4, 7FT1
On, nous, notre	133	2,4%	1	143	1,41%	3	32	1,75%	2	46	1,02%	3	206	3,42%	1	Similitude 0FT1, 0FT4 Similitude 7FT1, 2FT3
	5435			10134			1823			4469			6017			+ grande similitude de positionnement : 0FT1 et 0FT4
Identification dans les entretiens de tutorat verbes d'action utilisés par les formateurs																
Faire	67	1,2%	1	93	1,16%	1	25	1,37%	1	60	1,34%	1	81	1,35%	1	
Dire	58	1,06%	2	66	0,8%	3	7	0,38%	3	52	1,16%	2	33	0,55%	3	
Pouvoir	44	0,8%	3	73	0,9%	2	20	1,1%	2	48	1,07%	3	66	1,10%	2	
Vouloir	17	0,3%	4	20	0,25%	7	2	0,1%	6	11	0,25%	5	7	0,12%	5	
Savoir	15	0,27%	5	24	0,3%	5	4	0,2%	4	20	0,45%	4	12	0,20%	4	
Falloir	10	0,18%	6	22	0,27%	6	2	0,1%	6	6	0,13%	5	4	0,06%	7	
Devoir	6	0,11%	7	25	0,31%	4	3	0,16%	5	4	0,09%	6	5	0,08%	6	

Tableau n°2 Usage des « déictiques » dans les entretiens de « *debriefing* » et positionnement des formateurs

		Episodes																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Volumes FT	OFT1	12%	34,4%	19,5%	22,6%	21%	45,2%	78,3%	48 %	10,1%	44%	67,6%						
	7FT1	32 %	46%	67%	80 6%	83%	86%	95%	87%	80%	73%							
	4FT2	25,4%	33,4%	22,1%	62,1%	39,9%	76,1%	11,7%	21,4%	12,5%	30,2%							
	2FT3	43%	38%	62%	33%	72%	18%	33%	67%	42%	28%	37%	42%					
	OFT4	84,2%	21,3%	40,9%	64,5%	34,3%	92%	53,9%	95,7%	78,9%	67%	89,6%	54%	41,6%	26%	31,5%	18,5%	20,5%

		Episodes																
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Volumes FT	OFT1	88%	65 6%	80,5%	77,4%	79%	54,8%	21,7%	52%	89,9%	56%	32,4%						
	7FT1	68%	54%	33%	19,4%	17%	14%	5%	13%	20%	27%							
	4FT2	74,6%	66,6%	77,9%	37,9%	60,1%	23,9%	88,3%	78,6%	87,5%	69,8%							
	2FT3	57%	62%	38%	67%	28%	82%	67%	33%	58%	72%	63%	58%					
	OFT4	15,8%	78,7%	59,1%	35,5%	65,7%	8%	46,1%	4,3%	21,1%	23%	10,4%	46%	58,4%	74%	68,5%	81,5%	79,5%

Tableau n°3 : Pourcentage volume de parole des formateurs dans les entretiens de tutorat-*debriefing* pour chaque épisode.



Volume de parole pour les 5 FT dans les différents épisodes des interactions

B6.2 Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail

Nous insérons un article (sans les résumés et la bibliographie) publié en 2016 qui reprend la communication de Caen (2014), en développant l'analyse croisée didactique professionnelle et analyse linguistique interactionniste.

Article publié en 2016 dans la revue *Savoir*, n°41 sous le titre :

Questionner une situation porteuse d'apprentissage potentiel sur le lieu du travail : une proposition pour la formation d'Assistant de Service Social.

La formation d'assistant de service social (ASS) est construite depuis 2004 sur des référentiels et sur un principe d'alternance réaffirmé dans le cadre de sites qualifiants, traduction d'une évolution souhaitée d'une moindre personnalisation du tutorat au profit de pratiques d'accueil collectives et d'une distribution organisationnelle de la fonction tutorale (Boru, 1996). Dans une étude récente, Molina (2014) montre que si sur le plan administratif l'accueil en stage peut être organisé collectivement, l'accompagnement au quotidien relève encore en majorité du modèle du tutorat. Les ASS peuvent exercer une double fonction : 1/ une fonction d'ASS auprès des publics, 2/ une fonction de formateurs sur site qualifiant auprès de stagiaires, ou « tuteurs opérationnels » au sens de Boru (1996). Ils exercent cette fonction secondaire pour la majorité d'entre eux de façon empirique. Une formation de formateurs de terrain existe mais elle n'est pas accessible à tous les professionnels.

Une première recherche collaborative orientée didactique professionnelle a porté sur l'analyse de l'activité des tuteurs, à partir de traces de celle-ci (enregistrements audio), retranscrites et co-explicitées entre chercheur et collectif de pairs (Vinatier, 2009). Cette recherche a interrogé la place d'une situation de travail, « la demande d'aide financière », pour l'apprentissage en début de formation du point de vue des tuteurs ASS. Une deuxième investigation cherche à prolonger ces premiers résultats par une analyse de leurs tâches, réalisée auprès d'un panel de tuteurs situés dans les différents secteurs professionnels et par l'analyse d'entretiens de tutorat enregistrés par des tuteurs engagés dans cette nouvelle recherche, retranscrits et co-explicités. Après une présentation de la problématique et des cadres de référence de la recherche, nous spécifions et nous montrons en quoi l'analyse menée avec eux est l'occasion d'une reconfiguration conceptuelle de cette situation de demande d'aide financière. Situation retenue en ce qu'elle condense de façon significative des enjeux sociaux, professionnels et formatifs, dans un contexte global de réduction des dépenses publiques. Nous en tirons quelques principes pour la conception de la formation des tuteurs.

Problématique

Le rôle des terrains professionnels est amplifié depuis 2004 dans l'acquisition des savoirs et la certification. L'analyse des référentiels, introduits lors de la réforme, montre que le référentiel professionnel ASS comme « construit social » (Chauvigné et Lenoir, 2010) représente une source intéressante pour repérer les situations génériques du champ professionnel mais insuffisante pour rendre compte des compétences requises pour l'activité. Des travaux de recherche en didactique professionnelle réalisés dans différents domaines (Mayen, Métral et Tourmen, 2010 ; Nagels et Lasserre-Moutet, 2013) montrent que cette incomplétude des référentiels est fondée sur la résistance qu'oppose la complexité du réel lors de leur conception. La dé-contextualisation des situations de travail peut entraîner une présentation segmentée de

leurs composants, pourtant reliés de manière dynamique dans l'activité qui se trouve réduite. L'usage de cette nouvelle norme dans la formation ASS est interrogé récemment (Molina, 2014). À notre connaissance, en revanche, l'activité des tuteurs sur les lieux de leur travail à partir des situations qu'ils délèguent aux stagiaires, n'est pas encore beaucoup renseignée.

En général, les travaux portant sur l'analyse des pratiques de formation dans ce domaine (Blanchard-Laville et Fablet, 2003) montrent un intérêt pour les dispositifs construits en centre de formation sur la base de groupes restreints qui partent de l'expérience des formés pour l'élaborer. Ces dispositifs prenant pour objet des pratiques de stage ou de formation, mobilisent des références théoriques et méthodologiques différentes (psychanalyse, psychosociologie, méthodologie professionnelle, etc.).

À partir des questions que, sur le terrain, posent aux débutants et à leurs accompagnateurs les aléas des situations, nous nous intéressons aux relations qui se nouent au travail entre activité et apprentissage. Notre orientation de recherche se situe dans l'ensemble des travaux relatifs à la part que peuvent prendre des professionnels pour l'apprentissage de débutants confrontés aux réalités du travail (Mayen, 2000 ; Vinatier, 2009, 2012 ; Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2013). Les résultats montrent que l'on peut « apprendre des situations », de l'analyse de son activité et « apprendre des autres » à certaines conditions. L'importance des espaces de réflexion *ex post* de l'action pour un développement potentiel des sujets est soulignée dans ces travaux. L'activité de tuteur-ASS s'accomplit, pour une part, dans le cadre d'interactions verbales à visée d'apprentissage, lors de « *debriefing* » sur le lieu du travail à propos de situations déléguées au formé : activité encore méconnue dans le domaine de notre étude. L'enjeu est formatif et éthique pour les ASS, leur responsabilité étant engagée vis-à-vis d'usagers. Nous adoptons une approche interactionnelle de l'accompagnement en continuité avec Mayen (2007), Vinatier (2013), Filliettaz et al. (2013).

Une recherche menée avec des tuteurs dans une optique de didactique professionnelle a révélé le potentiel d'apprentissage de la situation « demande d'aide financière » en début de formation. Cette recherche a permis à un collectif d'en découvrir la complexité et la difficulté pour le stagiaire, au-delà de la simplicité attribuée au départ par le tuteur à ce type de situation. Il semblait nécessaire de confronter ces premiers résultats à la conception de tuteurs exerçant dans différents secteurs professionnels pour poursuivre l'analyse de leur activité dans une orientation de didactique professionnelle. Nous souhaitons identifier et caractériser les situations « génériques » dont l'aide financière (ou non) à partir de l'analyse de leurs tâches (Mayen et al., 2010). Ces situations ne sont pas didactiques en soi, comment peuvent-elles devenir source et moyen d'apprentissage ?

Cette étape est indispensable pour concevoir des « situations potentielles de développement » au sens de Mayen (1999) : les caractéristiques des situations sont, comme le suggèrent Olry et Vidal Gomel (2011), des médiateurs du développement des compétences conjointement avec la médiation des tuteurs. Il s'agit d'identifier sur quelles dimensions les « situation et médiation » sont inductrices (ou non) de reconfiguration ou de développement de compétences pour les stagiaires ? Les dispositifs de formation des tuteurs pourraient *in fine* se trouver enrichis de ressources complémentaires pour l'instrumentation de séquences réflexives avec les stagiaires.

Cadres d'analyse

Les principaux cadres théoriques mobilisés sont ceux de la didactique professionnelle (Pastré, 2011), dans ses développements récents pour les métiers relationnels (Vinatier, 2002, 2009, 2012 ; Mayen, 2007, 2012). L'hypothèse générale est que l'activité humaine est organisée conceptuellement et donc porteuse du sens pour l'acteur. L'analyse ne porte pas seulement sur les comportements observables mais sur les conceptualisations en situation et cherche à avoir accès aux schèmes (Vergnaud, 1996) mobilisés plus ou moins consciemment par l'acteur concerné. Dans les métiers relationnels, les situations qui mobilisent l'activité des professionnels sont méconnues, parfois trompeuses et problématiques (Mayen, 2012). Elles sont complexes, situées dans des environnements dynamiques où la dimension relationnelle est déterminante. Leur complexité relève de plusieurs facteurs : la singularité (elles ne se répètent jamais à l'identique), l'incertitude en raison de la co-activité, l'imprévisibilité, la présence de risque et de conflits potentiels de normes et de valeurs. L'objet du travail est un objet technique et de vie pour la personne : la prise en compte de ses attentes peut se trouver en conflit avec l'application de règles. Nous retenons les notions d'extensivité, de variabilité (nécessitant une approche multi référentielle), de caractéristiques agissantes (Mayen, 2007, 2012) et la nécessaire prise en compte de la subjectivité (Vinatier, 2009) et de l'intersubjectivité qui interfère lourdement dans les échanges.

Les travaux de Vinatier (2009) croisent la théorie linguistique interactionniste de Kerbrat-Orecchioni (2005) et celle de Vergnaud (1996) prolongée par Pastré (2011). Ils portent sur l'analyse d'interactions verbales à visée d'apprentissage (professionnels-débutants). L'analyse porte, en particulier, sur le repérage des buts poursuivis à partir des thèmes abordés, l'identification des épisodes de l'interaction, l'identification des règles d'action orientées vers la résolution de l'objet des échanges et celles relatives à la gestion de la relation interpersonnelle, notamment la préservation des « faces » (Goffman, 1973). Le positionnement de chaque interlocuteur est analysé par le repérage des marqueurs linguistiques de l'intersubjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Il s'agit d'identifier les influences réciproques qu'ils exercent l'un sur l'autre quelle que soit leur place initiale, de repérer les moments critiques. Cette double lecture du positionnement des interlocuteurs dans les échanges amène Vinatier (2009) à faire référence à une double conceptualisation pour rendre compte de l'organisation de cette activité. Aux « invariants situationnels », concepts pragmatiques de Pastré (2011) pour résoudre le problème posé, s'articulent dialectiquement des invariants, qu'elle nomme « invariants du sujet », non strictement circonscrits à la situation considérée mais inscrits dans l'histoire interactionnelle des sujets en termes de valeurs qu'ils tiennent pour vraies. Vinatier (2013) a modélisé une conceptualisation des tensions dans les interactions à visée d'apprentissage en les rapportant à trois pôles eux-mêmes en tension : le pôle Épistémique (enjeu des savoirs professionnels), le pôle Pragmatique (enjeu portant sur la gestion des points traités dans l'interaction) et le pôle Relationnel (les rapports entre les sujets) : modèle É-P-R.

Le dispositif de recherche

Nous nous situons dans une recherche qualitative mobilisant une observation de l'activité conjointe tuteur-stagiaire, observation *in situ* délicate dans ce domaine professionnel en raison de réserves déontologiques et institutionnelles. Nous avons retenu une autre voie d'accès à l'activité des tuteurs. Nous les avons rencontrés aux fins d'analyse des tâches de tutorat en 2^{ème}

année de formation pour identifier leurs conceptions et modalités d'engagement des stagiaires dans l'ensemble des situations de leur travail (rythme, nature, modes de guidage). Après avoir consulté les prescriptions officielles, notre recueil de données a été constitué en trois étapes :

1-Nous avons rencontré 20 ASS-tuteurs, volontaires, après accord de leurs employeurs (10 services). Ils sont expérimentés en majorité comme ASS et tuteurs et situés dans 5 secteurs professionnels (Enfance-Education, Protection sociale -Travail, Santé, Polyvalence de secteur, Insertion sociale). L'analyse a porté sur : a) leur conception du cœur de métier ; b) la place des demandes d'aide financière dans leur travail ; c) les modalités de leur accompagnement des stagiaires. Une majorité de ces professionnels a confirmé que « l'aide financière » faisait partie des situations génériques mobilisées pour la formation.

2-Nous avons ensuite analysé l'activité de tutorat lors d'entretiens de *debriefings*, tuteur-stagiaire portant sur des situations déléguées relatives à des usagers. L'analyse a été réalisée à partir de traces (audio) enregistrées par les tuteurs sur leurs lieux de travail avec accord des stagiaires, puis retranscrites.

3-Par ailleurs, nous avons mené des entretiens de co-explicitation (Vinatier, 2012) caractérisés par des échanges et discussions entre tuteurs et chercheur à partir des traces et de leurs analyses. Ces entretiens de co-explicitation sont enregistrés, retranscrits et analysés.

L'article est fondé sur des extraits de l'analyse des 20 entretiens réalisés, d'un « *debriefing* » tuteur-stagiaire (1h) portant sur la reprise d'une situation d'aide financière et de la co-explicitation avec la tutrice (2h).

Résultats de la recherche

La fonction des ASS les assigne à une position d'interface entre des publics et des politiques sociales. Nous projetons d'identifier les « caractéristiques agissantes » et les tensions à l'œuvre dans le service « à rendre et rendu » aux usagers à partir des situations de leur travail⁵.

Si l'on positionne « l'étude d'une aide financière » dans le répertoire des situations des ASS rencontrés, on peut dire qu'elle est centrale dans un domaine (la polyvalence de secteur), un peu moins dans 3 domaines (enfance-éducation, protection sociale-travail, insertion sociale) et périphérique voire absente dans le dernier (santé). Elle est mobilisée pour la formation par 2/3 des tuteurs. La métaphore de la « *porte d'entrée* » utilisée par plus de la moitié d'entre eux, dans l'ensemble des secteurs permet de comprendre les modalités « *ce n'est pas que du financier* » (FT1) employées par les plus concernés dans leur travail et en traduit la complexité. Elle est confiée au stagiaire parce que considérée comme « *simple* » en début d'apprentissage pour une majorité des tuteurs. L'analyse a permis de reconfigurer conceptuellement cette situation à partir des significations attribuées et débattues.

L'aide financière, « porte d'entrée » potentielle dans la complexité des situations

Faire l'étude d'une aide financière pour un ASS, c'est avoir à considérer et évaluer si une allocation de ressource non familière à un ménage est justifiée et opportune. Il faut parfois remplir un dossier et argumenter professionnellement pour une commission qui statue en dernier ressort. Les professionnels se représentent métaphoriquement cette situation sur deux plans : un plan horizontal et/ou vertical, il s'agit d'entrer dans la situation « *élargir, ouvrir* »,

⁵ Dans cette partie nous insérons des extraits de corpus (italique) des 20 entretiens et des extraits d'1 entretien de *debriefing* et de la co-explicitation. Le codage FT= tuteur et le chiffre correspond au secteur professionnel concerné, S = stagiaire.

ou il s'agit d'y plonger, de « *creuser* », le financier en serait la partie émergée. Trois paliers présents indiquent la construction par les professionnels de « familles empiriques de situations » et leurs conceptualisations différentes (Pastré, 2011) :

- une aide financière clôturée sur elle-même : c'est un premier palier mais pas le plus fréquent. L'exploration et la problématisation portent sur le domaine financier. Il suffit d'établir le budget et la résolution relève d'un apport d'argent ;
- une aide financière « *porte d'entrée* » qui révèle une difficulté de gestion du budget ou qui relève d'un problème de santé, et/ou de travail, et/ou de difficultés familiales, etc. L'exploration et la problématisation peuvent concerner plusieurs domaines de vie des personnes « *c'est rarement du financier seul* » (FT2). L'apport d'argent n'est pas toujours une réponse, et pas la seule souvent : la résolution peut relever d'un accompagnement budgétaire et/ou social (plusieurs formes possibles). Selon l'évolution de la situation, le recours à un dossier de surendettement peut s'envisager. Il requiert l'accord de l'usager ;
- une aide financière « *porte d'entrée* » qui permet de déceler une problématique de vulnérabilité dans le rapport de l'usager à l'argent (risque que les personnes soient l'objet de malversations ou se mettent elles-mêmes en danger). L'élargissement possible est une sollicitation de mesure juridique de protection des personnes majeures vulnérables.

L'analyse montre que la place d'intermédiaire n'est pas simple à occuper dans les interactions à son propos. L'écart entre les buts initiaux de l'usager et ceux de l'ASS peut être important et source de tensions. L'établissement du diagnostic représente une compétence critique car il détermine l'identification de la légitimité à intervenir, du bon palier et des ressources à mobiliser. Des trois cas de figure, on peut déduire des caractéristiques d'une reconfiguration conceptuelle de l'étude d'une aide financière :

- l'imprévisibilité est présente de plusieurs manières : « *une facture impayée* » motif de l'entrée en interaction peut relever de l'un ou l'autre des paliers. Parfois ce sont les réactions de l'usager qui peuvent surprendre le professionnel ;
- l'extensivité est présente au regard des variables et champs nombreux à explorer (la santé, le travail, la gestion, la dimension familiale, etc.) et de l'empan temporel. L'exploration des variables s'accompagne de la recherche de leurs significations dans la vie des personnes, puis dans leurs relations entre elles afin d'établir un diagnostic et envisager des pistes de résolution matérielle (dossier, démarches) et/ou autre (accompagnement, réorientation). La maîtrise de ressources théoriques multi-référentielles et procédurales est requise ;
- le caractère dynamique de l'interaction est constant avec la co-construction pas à pas du diagnostic et des propositions de résolution qui ne s'élaborent que dans et par la façon dont se déroule l'interaction avec l'usager, et en fonction d'éléments contextuels ;
- la complexité est relative à l'objet « argent » qui n'est pas seulement un objet technique (budget, barèmes) mais aussi un objet politique (« *argent public* », FT4) et un objet de vie pour l'usager. Toute interaction à son propos convoque fortement les deux inter-actants en termes de « rapports de place » et de valeurs (Vinatier, 2009), de menaces pour les « faces⁶ ». « *Est-ce que nous, on peut décemment dire : attendez, vous avez le RSA c'est suffisant pour vivre, en quoi je suis légitime pour dire ça ?* » (FT1). Ces situations, par effet-retour,

⁶ Image de soi ou narcissisme et territoire d'action (ce que peut faire le professionnel et/ou l'usager).

questionnent l'ASS sur sa propre existence et sur sa conception des usagers en demande. La difficulté réside parfois au niveau de la résolution « *quand il faut engager les personnes à vendre leur maison* » (FT5), renoncement coûteux sur les plans identitaire et subjectif pour la personne, dimensions à prendre en compte ;

- la reconfiguration conceptuelle de la situation « étude d'aide financière » est articulée au contexte sociétal qui peut contraindre les possibilités d'actions face à l'utilisateur et donc la dynamique même des échanges. Il est ici question : 1) de « l'effet ciseau » entre l'augmentation des situations de pauvreté-précarité dans le travail des professionnels exposés en *front desk* et la baisse des moyens alloués pour y faire face « *les contraintes ce sont les budgets en baisse, baisse de financements pour les partenaires, donc moins de réponses à apporter* » (FT3), 2) de valeurs en tension quand l'objet du travail est dévalorisé politiquement en termes d'assistantat, « *on dit toujours c'est l'autonomie mais quand t'as pas assez à bouffer dans ton assiette, voilà...* » (FT1), 3) de conflits possibles entre des normes institutionnelles et les valeurs professionnelles de non-contrôle, par exemple : « *on nous demande des justificatifs à n'en plus finir avec le fantasme de la fraude, comme si les pauvres c'étaient les premiers fraudeurs* » (FT3) ;
- le poids de l'entrée dans la situation, autrement dit requête de l'utilisateur ou proposition de l'ASS, représente enfin une autre variable agissante pour les professionnels. Deux grands cadres interactifs en tant que types ont été identifiés :
 - l'utilisateur est rencontré à propos d'« une Demande d'Aide Financière » (DAF). C'est lui qui formule cette demande ou un tiers a induit l'interaction (administratif, élu). La forme de la demande peut être située sur un registre de requête ou de commande « *je veux, on m'a dit que c'était vous qui...* » (FT4). Quel qu'en soit le registre, l'entrée en interaction convoque le professionnel en réciprocité sur les registres institutionnel, professionnel et subjectif.
 - le professionnel effectue la « Proposition d'Aide Financière » (PAF). Dans ce cadre, l'initiative relève du professionnel : l'aide financière est enchâssée dans une interaction plus large comme celle de l'accès à l'insertion sociale, à la santé, etc.

L'étude d'une aide financière représente deux configurations interactionnelles et culturelles (DAF et PAF) au sens de Vinatier (2012). Interactionnelles parce que ce sont des situations construites par les échanges entre ASS et usagers. Culturelles parce que leur déroulement dépend tant du contexte politique et ce qu'il permet que des conceptions sur l'objet finance. La reconfiguration conceptuelle permet de comprendre les variations dans les manières organisées par les professionnels (moment dans le stage, modes de guidage) pour engager les débutants dans ces DAF et/ou PAF, en fonction de l'ensemble des caractéristiques agissantes. L'étude d'une aide financière est porteuse du sens du métier « *c'est le professionnel qui va lui donner une dimension sociale* », sous conditions « *c'est quelque chose que l'on peut fermer* » (FT2).

Des « configurations » porteuses d'apprentissage potentiel du « cœur du métier »

Pour les tuteurs, ces configurations permettent aux stagiaires d'accéder au cœur du métier défini en termes d'accompagnement, de relation : avoir à se situer dans les places institutionnelle et discursive, face à l'utilisateur, est source de tension, propice à l'apprentissage.

Le potentiel de développement en tant que situation porte sur plusieurs compétences du métier. Il est différent selon les systèmes de contraintes liés aux contextes et la redéfinition opérée par

les acteurs dans le rapport à la tâche (buts qu'ils se fixent, valeurs, conception du financier). Nous nous focalisons pour cet article, sur un nœud critique pour l'apprentissage en 2^{ème} année : la problématisation requise pour le diagnostic. Problématiser, c'est identifier et construire ce qui fait problème dans la situation de l'usager pour l'usager, en sa présence avec la recherche de sa coopération si elle n'est pas présente d'emblée, parfois « *au-delà de sa demande* » (FT1). Les tuteurs rencontrés visent l'adoption par les stagiaires d'une approche « éthique » incluant attention portée à la globalité de la situation et à son évolution potentielle. C'est un enjeu d'amener les débutants à se situer dans cette approche :

- soucieux de répondre à la demande formulée de l'usager, ou à la demande de l'institution *via* le dossier à remplir, ils peuvent réduire la situation pour satisfaire la personne ou l'institution, « en restant à la porte » si l'on file la métaphore ;
- adoptant un questionnement qui permet de problématiser *in situ* avec l'usager et co-construire le diagnostic : étape déterminante, comme nous l'avons précisé *supra*.

Passer d' « *établir à étudier le budget* » c'est franchir le stade de la mise en correspondance de chiffres d'un budget avec ceux d'un barème d'aide à celui de l'attribution de significations à l'ensemble des variables présentes (dont les chiffres). Pour cela, il faut parfois rechercher des informations et questionner l'usager quelle que soit l'image qu'il présente de lui-même (*honteux, gêné, coopératif, revendicatif*). La question est menaçante potentiellement pour les faces. Cet acte de langage qui a pour finalité d'obtenir une information du « co-locuteur » Kerbrat-Orecchioni (2005) s'avère difficile à poser pour un débutant quelle qu'en soit la forme, directe ou indirecte.

Le potentiel de développement dépend aussi de la médiation des tuteurs en 2^{ème} année. Un des entretiens analysés dans l'étude fait partie des entretiens réguliers de stage. Il est relatif à une DAF formulée à la stagiaire par un homme pour sa famille et comprend 449 interventions. L'extrait est situé dans l'épisode 5/10. La tutrice (FT1) qui ne connaît pas la situation reprend avec la stagiaire (S) l'exploration du budget débutée en épisode 2 (108 interventions/examen au plan des connaissances procédurales, techniques) et en épisode 3 (22 interventions / la recherche de la compréhension empathique). Il y a déjà eu des moments critiques dans l'entretien : au niveau du contenu (3 relances de FT1 par rapport à la compréhension que S a du budget) et au niveau relationnel (beaucoup de marqueurs de position basse de S et de position haute de FT) :

191 FT1 on voit qu'ils sont en dessous du barème du CCAS, c'est quand même un indicateur quoi !... on peut se dire que ça doit être quand même, très difficile pour le mois d'avril, alors ça, je vais le faire aussi avec ce que je suis c'est-à-dire... ce monsieur est-ce qu'il t'a demandé une aide alimentaire ?

192 S. **non !**

193 FT1 Voilà ! Donc il s'est pas... il n'a pas été à exprimer un besoin

194 S. non, **non il m'a juste expliqué qu'il était, effectivement, à découvert** ce mois-ci mais que son salaire arrivait et qu'il allait combler son découvert et qu'il allait avoir de l'argent.

195 FT1 il y a quand même un découvert ?

196 S. **hum, hum**

197 FT1 il s'en sort mais en fait, il utilise son découvert ! Peut-être qu'il faudra anticiper sur... quand tu vas le voir ?

198 S. heu...la semaine **après mon regroupement, le vendredi**...oui

199 FT1 à toi de voir avec cette personne où il en est dans son découvert, autorisé ou pas, et est ce qu'il y a de la solidarité familiale de possible, est-ce qu'il a du réseau, est-ce qu'il bénéficie déjà de la distribution alimentaire, hein, je ne sais pas.

La tutrice attire l'attention de S (*hein, voilà*) sur le fait que le budget dans cette situation doit être « étudié ». Elle attribue au « découvert bancaire » une signification différente de celle de S. L'écart est perceptible au niveau des assertions « *ils sont en dessous, ça doit être très difficile* », des marqueurs linguistiques de renforcement de son argumentation « *quand même, très (191)* » ou de réfutation de l'argument de S *mais (197)*. La représentation que S a construite de la situation « *c'est juste qu'il ne se voit pas assumer* » (épisode 2) reste fondée sur les seuls propos de la personne (194). Les gestes d'étayage de FT1 en termes de signalisation de variables de la situation et d'enrôlement dans l'analyse (le déictique « *on* » signifie je + tu en 191) visent la problématisation de la situation. Les procédés mobilisés sont : la réflexion à haute voix (191), l'attribution de significations différentes aux informations dont dispose la stagiaire, la mise en relation de variables entre elles (le niveau de ressources, le découvert et l'alimentation). La tutrice introduit sous une forme transmissive ou interrogative les dimensions absentes jusqu'alors dans la représentation de S pour la suite du travail (197, 199). FT1 poursuit :

201 FT1 donc, heu...la question de l'alimentation elle doit s'aborder, il faut pouvoir la poser, comment vous faites ? ; et j'ai une question est-ce qu'ils ont une mutuelle santé?

202 S **oui, il paye 25 euros !**

203 FT1 ouais ! C'est pas élevé hein ! Sinon lui il en a une dans son salaire ?

204 S je ne lui **ai pas posé la question**

205 FT1 C'est pas cher 25 euros pour une famille de 4, là, je me demande s'il ne rentre pas dans des critères d'aide à la mutualisation...

206 S **d'accord.**

207 FT1 ouais sur l'accès aux droits ça sera à vérifier. (*Silence 19s*). C'est vrai qu'on va au-delà de la demande mais c'est nécessaire hein ! On doit élargir un peu.

S est en position basse dans la relation (196, 204), le *Face Threatening Act* (FTA, Kerbrat-Orecchioni, 2005) qu'elle s'adresse en (204) en témoigne. FT1 lui tend des perches au sens de Mayen (1999) autant d'inducteurs de problématisation de la situation (203, 205). Elle étaye en dominance le rapport de S au contenu de la situation sur un registre pragmatique. Elle emploie des « adoucisseurs » quand elle introduit un argument nouveau et questionne directement (201, 203) : procédés qui visent à ménager la « face » de S tout en faisant avancer sa réflexion. Les marqueurs linguistiques sont « *peut-être, à toi de voir* ». FT1 se situe dans la prescription de manière indirecte, adoucie sur le plan relationnel « *on doit élargir un peu, il faut pouvoir la poser (201)* ». Car poser une question pour « élargir » représente un obstacle, lié dialectiquement pour S dans cette situation à un manque de connaissances et/ou à la difficulté cognitive d'inférer des informations à partir des éléments de discours de l'utilisateur (204). Pour FT1, cette règle relative à la prise d'information s'inscrit dans un schème d'action plus complexe relatif à la configuration DAF « *quand la personne vient nous voir en posant ça, on ne s'arrête pas à cette demande, le but...c'est dire, comprendre dans quelles inquiétudes vous êtes et proposer d'anticiper* », déjà énoncé en épisode 4 (177 FT1). On voit sur quels

composants du schème FT1 apporte des éléments (buts et anticipations, règles d'action, inférences et principe « *on va au-delà de la demande* »). Elle essaie de faire « avancer » la réflexion de S qui ne dispose pas encore de ce schème mais sans expliciter les règles de contrôle qui engendrent notamment les inférences qu'elle peut faire.

De l'expérience des situations professionnelles à leur analyse pour la formation

L'analyse des « traces » des entretiens permet de voir comment les pôles pragmatique et épistémique (faire avancer l'analyse de la situation dans l'entretien en apportant de nouvelles ressources et faire avancer S dans l'analyse) et relationnel (maintenir la relation avec S) sont en tension et comment le tuteur opère des choix en situation. Cette analyse de l'interaction partagée avec un professionnel peut devenir un outil au service de son activité. Car l'accès au sens attribué par la tutrice à cette interactivité complexe et aux organisateurs de celle-ci émerge au moment de la co-explicitation à partir de la confrontation aux traces et des analyses partagées.

La conceptualisation de FT1 évolue de : 1) c'était une situation difficile pour S car le rapport à l'utilisateur a été vécu comme « *revendicatif* » (51 FT1) et, c'était la première fois que S avait à se situer dans ce cas de figure ; 2) S a « *priviliégié la création du lien avec la personne* » et s'est trouvée en tension « *avec le fait d'avoir à demander des informations précises, voulait lui faire confiance, ce qui est logique* » (48 FT1) ; 3) « *je ne pense pas avoir retravaillé cette question-là avec S...pas jusqu'au bout* » (38 FT1) notamment dans l'extrait retenu ; 4) c'est une situation difficile en tant que FT « *quand je n'ai pas accès au ressenti stagiaire* » (74,78). La tutrice réalise qu'elle n'oriente pas son étayage sur les plans intentionnel (notamment ce qu'elle présente après-coup comme un conflit de buts pour S) cognitif, épistémique. Le principe tenu pour vrai « *il faut se centrer sur la relation à l'utilisateur dans un premier temps et ne pas s'encombrer avec des dispositifs* » (385) évolue « *je vois bien y a une limite à ça quoi* » (389. FT1). FT1 prend conscience que S n'a pas pu à la fois créer le lien avec l'utilisateur et rechercher les informations nécessaires pour comprendre la situation, à ce moment-là de son apprentissage, dans cette situation DAF. S a donc réduit la situation.

Un autre mouvement dans la conceptualisation est présent alors que « l'a-synchronie interactionnelle » (Kerbrat-Orecchioni, 2005, p. 20) est pointée par le chercheur lors de la co-explicitation. Autrement dit, l'occupation très importante de l'espace de parole par FT1 (73%), qui l'a beaucoup gênée à la lecture des traces se comprend au regard du laconisme de S présent durant tout l'entretien. Face à la tension entre faire l'analyse à la place du stagiaire ou la lui laisser faire, FT1 comme d'autres tuteurs a développé une stratégie « *est-ce que je ne suis pas en train de compenser* » (26 FT1). Elle n'atteint pas ici son but. « *Ne pas toujours répondre pour combler et différer* » et « *partager les interrogations* » (374. FT1) sont les élargissements envisagés en termes de pouvoir d'agir. La prise de conscience en co-explicitation porte sur « *je m'évertue à lui tirer les vers du nez* » par rapport à son *ressenti* (dimension émotionnelle, 374. FT1) et sur le fait que son activité de tutrice est organisée conceptuellement par une proposition qu'elle tient pour vraie sur le réel (Vergnaud, 1996) « *l'ouverture à l'autre qui bloque quand on ne s'est pas ouvert à soi* » (176). L'analyse partagée lui permet d'envisager ce qu'elle veut reconsidérer et garder. « *Je pense que je proposerais ma présence dans l'entretien, je regarderais différemment* » (90.FT1). Dans ce passage de l'expérience vécue à « la conscience vécue d'expériences vécues » (Vygotski cité par Vinatier, 2012, p. 49), grâce à la médiation

que représentent les traces et les analyses partagées, un sujet professionnel peut cheminer dans l'élaboration de son expérience et la reconfigurer.

Conclusion

Plusieurs dilemmes présents dans l'activité des tuteurs lors de l'accompagnement de stagiaires ont été identifiés et débattus dans le cadre de la recherche : « faire l'analyse pour le stagiaire ou la lui laisser faire », « dire ce qui ne va pas sans casser la motivation », « être présent et s'effacer en tant que tuteur ». Le stagiaire ASS 2^{ème} année se confronte, en effet, à la complexité des situations du travail (dont l'aide financière), même si un temps de familiarisation est proposé par le tuteur en début de stage comme nous l'avons constaté.

La recherche montre la vigilance des tuteurs sur ce qu'ils nomment le « cœur du métier », la rencontre, l'accompagnement de l'utilisateur et sur l'adoption par les stagiaires d'une approche éthique des situations. Instrumenter les séquences d'analyse de pratiques de tutorat avec des outils d'analyse qui permettent d'accéder à la complexité et à l'intelligibilité de l'activité professionnelle peut représenter une opportunité de formation continuée des tuteurs. Les tensions présentes dans l'activité entre tuteurs et débutants, sur les pôles pragmatique, épistémique et relationnel sont, en effet, différentes selon les caractéristiques de la situation, le rapport du sujet (S) à la situation, à l'utilisateur et au FT, le rapport du sujet FT à la situation et au stagiaire. L'analyse de ces tensions à l'œuvre peut représenter un objectif de formation. Par exemple, un principe tenu pour vrai présent pour plusieurs tuteurs « *c'est pas la peine de s'encombrer [la tête] avec les dispositifs et plutôt focaliser sur le relationnel* » est à questionner, selon nous, afin de penser l'équilibre à trouver entre cette dimension relationnelle et la dimension épistémique (savoirs techniques, procéduraux). Il s'agit plus exactement de les penser dialectiquement liées dans l'activité de diagnostic, notamment pour l'apprentissage de cette compétence critique. Compétence à valoriser pour l'étude de l'aide financière car l'analyse effectuée montre que des déterminants contextuels génèrent une crainte des ASS d'une évolution « technique » du métier et pour certains, une interrogation sur la mise en place de plate-forme de services. Plate-forme qui résoudrait techniquement la dimension financière mais sans le bénéfice de la coaction humaine par l'accompagnement qui peut, pourtant comme les ASS le disent avec force et conviction, ouvrir à d'autres possibles.

Annexes C : Analyse des co-explicitations

I. La grille de questions adressées aux professionnels pour les entretiens de co-explicitation

L'analyse de l'activité est effectuée dans le cadre de la recherche en référence à des « traces » de l'activité ; donc un premier niveau de traces : à savoir l'enregistrement et le décryptage d'un entretien entre chaque formateur de terrain et un stagiaire (disponibles dans le CD Rom joint au tomes 1 et 2) et un second niveau de traces puisque les séances de co-explicitation font elles-mêmes l'objet d'un enregistrement et d'une retranscription intégrale (disponibles aussi dans le même CD Rom).

La transcription de l'enregistrement est remise à chaque professionnel par le chercheur préalablement à chaque séance de co-explicitation ou co-analyse.

Afin de guider le professionnel dans son analyse, le chercheur lui propose quelques questions. Cette grille de quelques questions qui a pour but d'alimenter la présentation soit en collectif soit en début d'entretien avec le chercheur est communiquée lors de l'adresse des transcriptions écrites :

- Est-ce qu'il y a des éléments qui t'ont étonné ?
- Ou des éléments qui t'ont surpris ?
- Qu'est ce qui a été facile ? difficile ?
- Y-a-t-il des moments qui ont plus de sens pour toi dans cet entretien ?
- Est-ce qu'il y a des thèmes que tu aurais aimé introduire ?

Il s'agit de permettre à chaque professionnel d'introduire la séance de co-analyse et puis avec l'aide de ses pairs et du chercheur de verbaliser la conceptualisation de la situation vécue.

II. Les documents d'analyse des co-explicitations tiennent compte des deux modalités engagées pour la recherche. Les séances collectives qui ont réuni 0FT1, 4FT2 et 0FT4 et les entretiens chercheur –formateurs pour 7FT1 et 2FT3. Le fait qu'il y ait débat dans le collectif modifie la structure des séances collectives et d'autre part les échanges sont partagés. Nous avons fait le choix de permettre l'identification des locuteurs lors de ces moments.

- Dans un **premier tableau** nous présentons **l'organisation structurale** de chaque entretien collectif ou individuel, puis pour chacun d'entre eux, nous indiquons les catégories d'analyse qui nous ont permis ensuite en croisant avec l'analyse des entretiens d'élucider les schèmes de médiation et d'identifier les tensions présentes pour l'apprentissage.
- Une **analyse** de chaque entretien de co-explicitation (collectif ou duo)

Tableau de l'organisation structurale des cinq entretiens de co-explicitation <i>post debriefing</i> formateurs de terrain-stagiaires 2 ^{ème} année ASS. Thèse E. OLLIVIER. 2016.				
Co-explicitation (Col.) 0FT1-ex. 2h30	Co-explicitation (Col.) 4FT2-ex. 2h15	Co-explicitation (Col.) 0FT4-ex. 2h	Co-explicitation (Ind.) 7FT1. 2h07	Co-explicitation (Ind.) 2FT3. 2h05
<p>Temps I [1 à 5]: le cadre de communication</p> <p>Temps II [de 6 à 188] : le point de vue de 0FT1, l'analyse qu'il fait à la lecture de la trace de son activité. Insatisfaction première</p> <p>Temps III [de 189 à 737] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.</p> <p>Temps IV [de 738 à 1234] : l'analyse du chercheur et début de recherche de validation auprès du FT</p> <p>Temps V [de 1235 à 1336] : validation et parole à 0FT1 concerné, ici,</p>	<p>Temps I [1 à 3]: le cadre de communication</p> <p>Temps II [4 à 42] le point de vue de 4FT2 à la lecture des traces de son activité pédagogique.</p> <p>Temps III [43 à 353] réactions des pairs : une « dispute professionnelle » entre les FT, introduite par 0FT1</p> <p>Temps IV [354 à 473] le chercheur, reprend la « main » en proposant des éléments de son analyse à la lecture des traces pour réinstaller une posture compréhensive et non évaluative de l'activité.</p> <p>Temps V [474 à 1086] échanges entre FT et le chercheur est en retrait plutôt dans une position d'explicitation ou d'invitation à revenir aux « traces »</p> <p>Temps VI [1087 à 1526] le chercheur expose son analyse, l'échange entre et avec les FT se déploie et la validation par 4FT2 est mêlée à ce temps.</p>	<p>Temps I [1 à 3]: le cadre de communication</p> <p>Temps II [4 à 125] : le point de vue de 0FT4, Elle introduit la présentation d'outil utilisé dans cet entretien de tutorat, les cartes réseaux, nécessaire, pour elle, à la compréhension de l'entretien et reprendre à partir de 62 l'analyse qu'elle fait à la lecture de la trace de son activité en indiquant son but pédagogique.</p> <p>Temps III [126 à 852] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.</p> <p>Temps IV [853 à 1096] : l'analyse du chercheur, recherche de validation auprès de 0FT4 et interactions entre C et les FT.</p>	<p>Temps I : [1 à 34] le cadre de la communication</p> <p>Temps II [35 à 188] : l'analyse de 7FT1 fait des traces de son activité. Expression de son malaise et insatisfaction et expression d'écarts par rapport à ce qu'elle aurait voulu faire.</p> <p>Temps III [189-340] : présentation par le chercheur de l'analyse de la structure de l'entretien par épisodes qui permet des échanges sur les thèmes abordés. Temps IV [341 à 445] : proposition d'analyse du chercheur sur position de parole et positionnement sujets dans l'entretien, analyse partagée avec 7FT1.</p> <p>Temps V [556 à 618] : conceptualisation partagée de la situation usager (aide financière)</p> <p>Temps VI [618 à 675] : intérêt exprimé de 7FT1 par rapport à l'analyse : souhait de pouvoir disposer de la structure validation de l'analyse de 675 à 910.</p>	<p>Temps I [1 à 8] : le cadre de la communication</p> <p>Temps II [9 à 390] : l'analyse que 2FT3 fait des traces de l'entretien. Insatisfaction première /directivité dans l'entretien, ce qu'elle retient de significatif, la complicité avec la stagiaire, ce qui a été facile .plusieurs PTV.</p> <p>Temps III [391 à 759] présentation par le chercheur de son analyse,</p> <p>Temps IV mêlé au temps III discussion avec 2FT3 et retour aux traces par rapport à la dimension relationnelle et par rapport aux situations. Discussion sur la proposition tenue pour vraie par 2FT3 « si ça a du sens pour toi, tu fais »</p>

C1. Co-explicitation de OFT1

Il s'agit d'une séance collective de co-explicitation c'est la première d'une série de trois qui réunit trois formateurs qui se sont engagés dans cette co-analyse et le chercheur. Le collectif se réunit 3 mois et demi après l'enregistrement de l'entretien. Le lieu a été défini avec les professionnels (centralité par rapport à leurs lieux de travail), une salle de cours du centre de formation réservé par le chercheur. **La séance a une durée de 2 h 30.**

C'est la première et la plus conforme au dispositif Vinatier (2009) dans le sens du respect des différents temps du cadre. Les professionnels s'approprient vite les outils du dispositif et la structure générale est légèrement modifiée pour les deux suivantes. Les FT s'autorisent, progressivement dans cette première séance, à évoquer leur propre manière de faire : les échanges sont, d'abord centrés sur la situation et sur la manière de procéder de OFT1 (la stagiaire est alors davantage considérée comme « prétexte » à l'activité du FT) et moins sur l'ensemble de la configuration stagiaire-formateur- situation.

I. La structure de la séance de co-explicitation

Temps I [de 1 à 5] : le cadre de communication

Temps II [de 6 à 188] : le point de vue de OFT1, l'analyse qu'il fait à la lecture de la trace de son activité

Temps III [de 189 à 737] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.

Temps IV [de 738 à 1234] : l'analyse du chercheur et début de recherche de validation auprès du FT

Temps V [de 1235 à 1336] : validation et parole au FT concerné, ici, OFT1.

Le formateur commence par expliquer **les éléments du contexte interlocutif**. Il s'agit d'un **entretien qui a été sollicité** par S très rapidement après la rencontre avec l'utilisateur. Elle s'est sentie en difficultés et a demandé au FT de prendre ce temps, il a accepté. C'est un rendez-vous « à chaud » par rapport à la situation elle-même.

C'est à partir du moment où le chercheur fait part de son analyse et amène les formateurs à considérer plus précisément la situation d'interaction qu'ils engagent une posture réflexive autre et que la place et le rôle de l'acteur » stagiaire sont véritablement réintroduits.

OFT1 quitte sa position autocentrée du début de l'échange. Du coup, le poids de la responsabilité formative apparaît : en effet, la stagiaire en cours d'acquisition de sa professionnalité était aux prises avec la responsabilité de la situation de l'utilisateur ; les enjeux de ce temps de formation apparaissent ainsi que les questions qui se posent aux formateurs de terrain lorsqu'ils accompagnent des stagiaires en début de formation afin d'atteindre ces deux objectifs concomitants que sont le développement de la compétence de stagiaire et la réponse à la demande de « l'utilisateur ». **L'apprentissage en « vraie grandeur » par différence avec l'apprentissage sur simulateur par exemple apparaît avec sa densité et les enjeux personnels** et professionnels particulièrement forts qu'il contient. Les autres FT « associent » de plus en plus par rapport à ce qu'évoque la situation pour eux.

L'analyse coproduite dans cette séance a modifié la posture réflexive par rapport à la situation d'entretien pédagogique et amène une démarche plus compréhensive. **OFT1 a estimé, évalué cette situation de « demande d'aide financière » comme simple.** Ce, par différence avec une situation complexe ou difficile où l'acteur doit prendre en compte des conditions de plus en plus variées qui s'éloignent de la situation prototypique.

Le formateur explique ainsi son choix pédagogique qui témoigne d'une vigilance de sa part quant aux caractéristiques de cette situation (8.0FT1.-ex) «...et ensuite il a été décidé que la stagiaire continuerait l'accompagnement parce que c'était au départ une demande d'aide financière et puis...sur quelque chose qui était **pas si compliqué que ça quand même** » Et la confrontation avec la trace lui permet de prendre conscience que cette situation, « simple » pour lui sans doute, s'est révélée être plus « complexe » pour la stagiaire. Il réalise **plus qu'il ne l'avait fait en situation réelle** de travail combien « le désarroi » de la stagiaire était grand, encore pendant ce « moment de debriefing ». (8.0FT1 -ex) « **j'avais pas capté**, moi, sur le moment ce qu'elle n'arrête pas de dire pendant tout l'entretien... qu'elle était submergée, que du coup elle essayait de trouver n'importe quoi pour s'en sortir, enfin qu'elle était complètement dépassée par **la compréhension de la situation de l'utilisateur**...et ce qui était difficile pour moi en fait je crois...ma difficulté c'était de ne pas focaliser sur les détails de la situation, des interventions...». Il précise le but de l'échange formatif qu'il poursuit à ce moment-là avec la stagiaire (12.0FT1-ex) « j'essaye de faire émerger le sens et les questionnements fondamentaux de la pratique ». Il prend conscience que c'est ça qu'il déploie dans cet entretien de debriefing. Il dissocie les gestes techniques, les « opérations d'exécution », ce qu'il nomme « les détails », des enjeux des situations soit les finalités ou buts et donc focalise d'emblée sur les opérations d'orientation et de contrôle et en même temps il réalise que ce n'est pas simple pour la stagiaire. (8.0FT1-ex) « **on voit bien, j'aurais du peut-être à un moment intervenir là-dessus au niveau des connaissances, des dispositifs**...les indemnités comment ça fonctionne ». Puis encore (10. FT1-ex) « il est vrai que la stagiaire était mise en difficulté à cause de ces inconnus-là et peut-être **que j'aurais pu à un moment donné dans l'entretien revenir là-dessus**...». « **Mais, c'était pas mon objectif** à ce moment-là » (12.0FT1-ex) « **je** visais autre chose que le savoir, **j'étais sur comment elle s'était positionnée professionnellement** et du coup la faire parler sur ce qu'elle avait ressenti face à la situation »

Ce que met en évidence la séance de co-analyse ASS1-ex : c'est que dans cette situation prototypique comme dans presque toutes situations de l'activité sur de l'humain, c'est en fait **une situation** où le professionnel doit poursuivre plusieurs buts :

- but n°1= apporter une aide financière contractualisée par l'accès aux droits,
- but n°2= informer sur évolution potentielle de la situation en fonction des choix dont l'utilisateur reste maître, et
- but n°3= encourager le maintien de son « autonomie sociale » simultanément,

qui contient plusieurs tâches, et au sein de laquelle certaines opérations d'exécution peuvent se révéler contradictoires selon le positionnement de l'utilisateur. Autres caractéristiques de toutes les situations professionnelles de travail social : ce sont des « situations dynamiques » au sens de Rogalski (Rogalski, 2004), co construites avec les utilisateurs et chargées de finalités et valeurs en raison des forts enjeux identitaires, sociaux, qu'elles contiennent.

Comme le précise Savoyant (2005) « la situation n'est pas l'objet d'une tâche mais elle comprend les objets de plusieurs tâches, et donc, bien sûr, plusieurs tâches. Il y a donc un ensemble d'actions qui contribuent à modifier et à faire évoluer la situation. » Effectivement, dans la situation proposée à la stagiaire, **agir efficacement soit ce qui est attendu en termes de compétence nécessite de faire l'analyse de l'ensemble de celles-ci**. La question qui se pose alors, c'est celle de l'organisation de cet ensemble des tâches de la situation en termes, non pas seulement en termes d'organisation du travail **mais d'organisation cognitive**.

Or, ce n'est pas toujours si facile en début de construction des compétences et cela peut requérir un accompagnement, un étayage de la part du formateur/tuteur. Cette dimension cognitive présente dans

toute activité a été confortée par les apports de la psychologie russe (Léontiev, Galpérine) que Savoyant (1979)⁷ a contribué à faire connaître en France.

De Galpérine, en particulier, c'est la distinction entre phases ou fonctions d'orientation, d'exécution et de contrôle comme constituants du modèle de la structure de l'activité :

- l'orientation, c'est la phase préparatoire à l'exécution au cours de laquelle le sujet, ou acteur élabore, en fonction de sa tâche, le **modèle de la situation** qui servira de base au déroulement de son activité. Galpérine parle de « **base d'orientation de l'action** » ou **BO** qu'il définit comme « un système ramifié de représentations de l'action et de son produit, des propriétés du matériel de départ et des transformations successives, plus toutes les indications dont se sert le sujet pour exécuter l'action » ;
- l'exécution, décrit, elle, la manière dont l'activité est réalisée pour assurer les transformations qui conduiront de l'état initial au but ou état final ;
- le contrôle, « ce sont les opérations qui assurent l'observation du déroulement de l'action (des opérations d'orientation et d'exécution) et la comparaison du produit de l'action avec le but visé ; ...les conditions de l'orientation et de l'exécution qu'il permet en seront affectées »

Savoyant fait remarquer que si les trois fonctions se retrouvent dans toute activité, la fonction d'orientation a une place essentielle. Il y a un écart manifeste au moment de cet entretien de debriefing entre les protagonistes : D'une part, OFT1 et la stagiaire ne disposent pas des mêmes bases d'orientation (**BO** de Galpérine) et d'autre part, si FT1 peut focaliser sur les opérations de contrôle ce n'est pas du tout le cas de la stagiaire.

Situation **exemplaire** donc « prototypique » de l'activité de formateur terrain dans les formations au travail social, formations en alternance qui peut se formuler comme suit :

« comment accompagner un stagiaire ASS de 2^{ème} année qui débute, dans une situation **prototypique de l'activité professionnelle**, dans le fait d'élargir la base d'orientation de son action donc **devenir** plus compétent, **plus autonome dans sa pratique**... ? »

La situation peut changer de statut : elle peut être prototypique de l'activité professionnelle pour le FT et se révélée être complexe pour le stagiaire qui débute.

Le stagiaire et le formateur ne disposent, en effet, pas des mêmes **bases d'orientation**.

Il y a, de fait, des tensions car la situation pédagogique est, elle aussi, une situation dynamique, co construite et aussi chargée d'intentionnalités, de valeurs et à forts enjeux identitaires.

Ce que OFT1 va formuler à sa manière

- [120] «..j'ai essayé de mettre en exergue cette façon-là, enfin cette préoccupation pour que la stagiaire intègre que si on n'est pas en capacité d'informer l'utilisateur, ... si on n'apporte pas les informations suffisantes, il ne peut pas choisir »
- [124] « pour qu'il (l'utilisateur) soit responsabilisé, il faut qu'il sache il faut qu'il sache de quoi on parle »
- [126] « et souvent l'information que donnait la stagiaire n'était pas complète, n'était pas suffisante pour permettre à l'utilisateur de comprendre de quoi on lui parle et du coup de faire un choix »

La conceptualisation de cette situation de métier dans l'entretien de « tutorat »

Situation : Etude de demande d'aide financière

- **Pour (les buts)** : Améliorer la situation matérielle de la personne (ressources)
- Informer sur évolution prévisible de la situation en fonction de ses choix
- Maintenir l'autonomie sociale

Principes Tenus pour Vrais dans cette situation de demande d'aide financière

⁷ Cité par Leplat Jacques, 2000, L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes, Octarès, p121.

« C'est important que l'utilisateur soit informé de ses **droits**, pour qu'il choisisse en connaissance de cause »

« C'est important qu'un usager se rende compte qu'il y a des limites à ses demandes, une aide financière est toujours ponctuelle (institution) »

« On ne fait pas le bonheur des gens malgré eux »

Les Règles d'action

Il faut contractualiser avec la personne

Il faut finaliser les entretiens suivants au regard du contrat passé avec la personne

Ne pas juger

Il faut accepter nos limites

Les concepts organisateurs de l'activité de OFT1/cette **situation de métier** sont:

La neutralité bienveillante, le respect et la considération pour les personnes dans leurs potentialités et dans une acception globale de citoyen, le contrat, la liberté de choix (auto détermination) et l'autonomie

La suite des échanges a permis d'amorcer une conceptualisation partagée par le collectif à propos la complexité de la posture de formateur de terrain dans cette situation pédagogique. Les échanges entre les pairs et avec le chercheur vont permettre de réfléchir et d'envisager les différentes manières de s'y prendre sur cet aspect de l'accompagnement.

4FT2 va d'abord qualifier la démarche globale pédagogique de OFT1 et ce qu'elle en comprend.

4FT2 [197] « .. ; dans ce que j'ai lu, je me disais tient, on dirait un psychanalyste avec son client » cette formulation s'accompagne de rires de complicité partagés à ce moment. (en lien avec « l'histoire conversationnelle ». Puis elle poursuit 4FT2 [201] « en fait mon intuition, elle est pas si fausse que ça...puisque tu dis que tu laisses à l'autre (la stagiaire) **la voie**... une séance d'analyse, c'est ça, c'est pas l'analyste qui chemine c'est l'autre » 4 FT2 [203] « ça m'a fait penser à, **une guidance** mais comme si t'étais un petit peu en dehors quoi, mais en même temps t'es toujours, tout en étant présent et dedans, et qui laissait beaucoup d'auto liberté à la stagiaire »

OFT1 acquiesce à cette proposition de 4FT2 qui, en fait, commence à définir avec ses mots **la posture d'étayage**, de tiers qui permet et facilite l'élaboration cognitive pour la stagiaire. Mais OFT1 va amener ensuite sa propre qualification de cette manière organisée de s'y prendre.

[224] « ce que je réponds à FT2, **effectivement c'est une démarche analytique** »

[226] « **pas au sens psychanalytique** ». Les rires de complicité s'explicitent !

[228] « mais c'est une démarche analytique ».

[au sens de la psychologie du travail et de l'analyse de l'activité en didactique professionnelle, pour ce formateur]

Réaction qui amène 4FT2 à préciser comment elle se représente cette posture du formateur de terrain **et un fort moment de conceptualisation s'engage entre les pairs et le chercheur.**

- [229] « C'est à dire du recul, d'être à la fois à l'extérieur, à la fois à l'intérieur, je ne sais pas trop comment dire ça »

- [231] « À l'extérieur parce que tu laisses toute la place à l'autre et il avance avec toi, **tu lui donnes des petites directions mais vraiment très, par touches** »

- [233] « et pour faire ça, il faut vraiment que tu sois bien, ouais, il faut que tu sois à l'extérieur pour voir où il va et quand même lui donner des petites directions et aussi à l'intérieur pour que tu saches bien de quoi il parle, quoi ». **Principes Tenus pour Vrais.**

Sont abordées ainsi les notions de « **perches tendues** » de Mayen (1999) dans « les situations potentielles de développement » et ce qui est en jeu dans la fonction de tuteur de formateur dans ces moments de « debriefing » à partir de situations de travail.

Pour accompagner un « novice » dans sa démarche d'apprentissage il faut que le FT se représente comment :

- il **perçoit** soit quels indices de la situation il prélève ;
- il **analyse** soit quelles sont les relations de signification qu'il attribue aux indices d'où (interprétation) et quelles inférences ;
- **il vit** les situations professionnelles

afin de repérer le « modèle de situation » avec lequel il agit et éventuellement y apporter des élargissements d'une part et analyser les obstacles qu'il rencontre pour agir efficacement.

Les notions de 4FT2 « d'extérieur » et « d'intérieur » renvoient à cette nécessité pour le FT de saisir comment la stagiaire construit, élabore la situation professionnelle pour elle-même et donc « être suffisamment à l'intérieur » pour comprendre de quoi elle parle, et en même temps à « l'extérieur » et voir où elle va, et donc de lui tendre les perches qui vont lui permettre de raisonner sur du procédural, des connaissances et d'explicitier sur de l'émotionnel par la verbalisation près coup. Les « **touches** » ou « **perches tendues** » peuvent concerner l'un ou l'autre des registres de l'analyse et sont de nature à aider le stagiaire à conceptualiser.

Il s'agit donc pour le formateur d'aider le « novice » à analyser son activité à la fois sur le plan de :

- l'élaboration = savoir et comprendre
- l'assimilation = le faire de façon efficiente

Le temps de debriefing, ce temps formatif de retour réflexif sur l'activité produite est un temps qui n'a pas pour objet premier la transformation de la situation mais la production de connaissances pour la stagiaire afin qu'elle puisse atteindre par la suite le but de l'action productive initiale par la confrontation à d'autres points de vue, ici ceux du formateur et par l'analyse des obstacles qu'elle a rencontrés. Ceci en misant sur le fait que ce qui est élaboré là, ici et maintenant, fera expérience lors d'une confrontation ultérieure, relativement identique.

II Le rapport de la stagiaire à la situation

Sur le versant de la perception, du prélèvement et l'analyse des indices de la situation de l'usager et des ressources de l'environnement en lien avec la prescription de l'activité professionnelle, la question qui se pose est : comment élargir la base d'orientation de l'action.

Les échanges sont nombreux sur ce registre et sur les différentes manières de s'y prendre :

- 0FT1 [236] « ça veut bien dire que, effectivement lors de cet entretien je me suis mis dans ma fonction de formateur »
- 4FT2 [241] « et c'est sans doute pour ça que tu n'as pas repris heu... trop les choses de autour des connaissances » puis [245] « **parce que là je me suis dit là, y avait matière et en fait tu t'es pas focalisé là-dessus** »
- **0FT1 [246]** « **c'était pas l'objet de mon entretien** » [250] pas « la transmission de connaissances »

C'est 4FT2 qui analyse la démarche de 0FT1 et en même temps amorce sa propre perception de la situation

- **4FT2 [251, 253]** « ...plus dans l'interrogation sur la posture, ce que tu as dit hein, parce que tu as laissé de côté, tout en les pointant quand même.... Par rapport aux, à l'assurance ou à des machins comme ça **mais tu t'es pas appesanti là-dessus** »
- **4FT2 [255]** « **T'aurais pu lui redire des choses, ou agrandir** »
- **4FT2 [284 puis 288]** « t'as pas ouvert, tu lui as pas dit tiens tu pourrais aller voir dans tel document que j'ai... contacter tel, voilà pour qu'elle puisse, parce que on peut imaginer qu'il y a aussi un réseau de connaissances autour qu'elle a pas acquis »
- **4FT2 [290]** « **tu l'as pas fait et on voit bien, enfin pour moi, j'ai trouvé que ça ne faisait pas partie des objectifs que tu avais dû te fixer sur ce que...** »

Leur échange aboutit à une reformulation de 0FT1 qui intègre dans sa réflexion les remarques de 4FT2. **0FT1 [297, 301,303]**

- « et en même temps ce que tu dis, moi, je l'avais noté hein, j'ai mis **j'aurais dû travailler là-dessus** quoi, j'aurais dû revoir la question de la connaissance de l'assurance maladie tout ça...je pense que j'aurais dû conclure l'entretien aussi en revenant sur ce, ce qui n'a pas fait l'objet justement de, de cet entretien-là, y'a,

y'a des connaissances qui ne sont pas acquises. J'aurais du en conclusion y revenir en disant que ça serait l'objet d'un prochain travail. Je l'ai pas fait ça... »

- « c'est des connaissances, c'est du savoir »
- « euh...ça l'a empêché de, dans son activité de ne pas savoir »

A ce moment-là de la séance de co analyse, il y a une focalisation sur l'activité du formateur.

- **OFT1 [311]** « mais ouais, c'était pas ça que je cherchais »
- **OFT4 [455]** « puis là tu commences à ... tu commences à lui faire déduire des choses quoi »
- **OFT1 [460]** « pour comprendre, le fonctionnement de ce monsieur, parce qu'il faut bien qu'on, qu'on essaye d'interpréter les choses mais à partir d'hypothèses construites »

C, le chercheur, amène l'échange du collectif sur l'impact qu'a eu toute la première partie de l'entretien pédagogique entre OFT1 et la stagiaire en identifiant les procédés utilisés par OFT1 pour développer l'élaboration de la stagiaire **et en revenant précisément aux traces**.

- **C [919 et 911]** « il y a beaucoup de procédés que tu utilises et qui vont dans ce sens-là, de lui permettre justement et faciliter son expression hein ? **De ce qui a fait profondément malaise pour elle** »

Pour que l'analyse porte sur la compréhension de ce malaise

- **C 921** « parce que, c'est pas tellement discuté jusqu'à présent, moi il me semble que dans la première partie elle a du mal à conceptualiser. C'est-à-dire que toi, tu fais des propositions, des hypothèses mais elle a du mal à les prendre pour elle... le fait que tu essayes de la dé extirper de la situation alors que la conceptualisation pour elle, elle est très difficile »
- **Puis en 923** « ...on n'est plus dans la situation, mais elle exprime encore que pour elle .. ; elle n'est pas dans la compréhension. Et donc tu vas la soutenir, être dans une posture d'encouragement par rapport à elle hein permanent. ...elle comprend pas toujours »
- **4FT2 [925, 927]** « elle est tellement... » « qu'on a l'impression qu'elle n'arrive pas à s'en sortir malgré les essais de FT1 »

OFT1 va alors **refigurer sa propre activité** (au sens de Pastré) conduite avec la stagiaire et il développe par quelles étapes il passe avec la stagiaire pour qu'elle puisse **élaborer** et la rendre plus autonome dans la situation. Il reprend des indices de la situation de l'utilisateur

- **[931]** « oui, oui, ce que je disais par rapport au fait que ce soit un homme qui vienne demander »
- **[933]** « au regard du fonctionnement de ces familles, c'est tout de même questionnant »
- **[935, 937]** « et elle comprend pas ce que je veux dire effectivement » « je le vois bien tu prends la ligne 268 elle répond je comprends pas »

Et OFT1 se met à raisonner comme la stagiaire en reprenant ces propos :

OFT1 [939, 941, 943] « et puis après elle passe autre chose » « elle dit c'est vrai c'est quelqu'un qui va être » « quelqu'un qui va être quand même dans la demande »

Puis, l'échange porte sur l'écart de compréhension qui existait entre eux et la nécessité pour OFT1 de se recalculer au plus près du **modèle de situation de la stagiaire**. **OFT1** prend conscience que c'est en acceptant de reprendre à partir des « détails de la situation » que la stagiaire peut exprimer ce qui fait obstacle pour elle dans la compréhension de la situation.

- **[945]** « et alors là je dis mais attend, ça veut dire quoi ? Là c'est moi qui comprends plus »

[951] « parce que moi aussi j'ai besoin de comprendre ce qu'elle met derrière là ! »

[955] « c'est elle qui va m'expliquer »

[967] « et on va aller travailler sur les représentations, les valeurs »

[979] « ben oui, d'un coup elle exprime, 306, euh, oui, c'est vrai que je n'arrive plus à être neutre ! « Et là on, ça introduit justement tout ce que tu dis »

[1013] « bah, oui, parce que moi je lui dis pas que mon hypothèse est vraie, d'ailleurs on en fait plusieurs »

[1015] « **j'essaye de voir si elle peut se saisir d'une et réfléchir autrement** »

OFT1 affirme alors **un principe organisateur de son activité** à ce moment-là [1027] « **bah, là je fais alliance** ». Savoir ce qui fait problème pour la stagiaire et non pas ce qu'on aurait fait à sa place demande au FT de se décentrer, et pour cela de développer une capacité d'écoute. Son engagement dans la relation à la stagiaire (proximité relationnelle, enrôlement dans la situation, revenir sur tous les éléments qui ne sont pas compris = « **ne pas lâcher** » a pour but **de** l'aider à comprendre ce qui s'est joué pour elle, en situation.

Ce qui est mis en évidence là c'est qu'il y a plusieurs registres de « convoqué » dans ces situations dynamiques et que les obstacles rencontrés pour « analyser ou interpréter » soit établir des relations de signification entre les éléments ou variables d'une situation peuvent relever :

- d'une insuffisance de connaissances, de savoirs théoriques ou procéduraux ;
- de contradictions éventuellement existantes entre certains buts (attribution aide financière et autonomisation sociale) et certaines opérations d'exécution ;
- de conflits de buts entre l'ASS et l'utilisateur qui nécessite un positionnement « ferme » et une « identité professionnelle » un peu assurée ; **enjeu identitaire et registre axiologique (finalités et valeurs présentes) y compris dans cette situation prototypique.**

Ce qui nécessite de travailler avec la stagiaires sur un versant « clinique- émotionnel » : en fonction de quelles intentions, « ses buts à elle » elle a construit son modèle de la situation et comment elle peut envisager la co construction avec l'utilisateur. Car c'est une des caractéristiques du travail sur l'humain et pas la moindre pour des stagiaires qui développent leurs compétences et qui ont un fort désir « d'agir bien ».

L'échange collectif va alors mettre en évidence qu'au-delà d'être dans la difficulté de compréhension technique (les « détails », « les machins » ou les « choses » autant de termes pour qualifier les aspects très concrets de la situation d'aide financière) c'est un registre axiologique/identitaire qui est convoqué.

- **C [1148]** « et ce que, 'fin ce que tu nous dis en début, je sais pas si on va pouvoir s'accorder là-dessus, ... elle a été impressionnée par le 1^{er} entretien, cet homme l'a impressionné »
- **0FT4 [1159]** « elle est agacée... autant par le fait qu'elle se sente pas sûre d'elle »
- **0FT4 [1166]** « et c'est bien que toi, t'es .. ; le confronter (l'utilisateur) comme ça, elle peut être plus à l'aise pour dire moi aussi j'ai ressenti aussi des choses euh, voilà »
- **0FT1 [1167]** « oui et puis c'est aussi, on a beau être assistants sociaux, moi, je suis désolé, moi je suis pas mère Térésa, j'accepte pas n'importe quoi ! » **puis [1169]** « **j'accepte pas l'irrespect** et voilà je suis capable de dire à la personne en face de moi, on est deux adultes l'un en face de l'autre et, **on se respecte sinon on ne pourra pas travailler ensemble** » **autre PTV Principe Tenu pour Vrai.**
- **0FT1 [1171]** « **je crois** qu'il faut oser le faire

S'analysent, alors ce que FT1 a appelé en début de séance de co analyse « les facteurs socio affectifs dans la relation à l'apprentissage » ou **les conflits sociocognitifs.**

Ce registre axiologique a un fort pouvoir d'évocation et l'échange collectif va se déployer sur un aspect important pour le métier et pour l'accompagnement pédagogique en termes des conflits que rencontrent les professionnels eux-mêmes.

- **0FT1 [1181, 1183, 1185, 1187, 1189, 1191, 1193, 1196, 1198]** « page 26 en fait » « on parle de l'inscription sociale de l'individu » « à travers ses 3 dimensions sociale, économique et politique. Et tout d'un coup c'est elle qui dit, elle aborde la notion de désocialisation, elle amène des processus et **du coup je comprends** pourquoi ça la gêne tant » « **à savoir il veut pas travailler ce gars-là** » « qu'est ce qui la gêne là-dedans en fait c'est qu'elle met en perspectives les processus de désocialisation et d'exclusion » « et elle veut pas qu'il soit là-dedans » « c'est pour cela que je dis **qu'il y a conflit de valeur aussi entre elle, ce qu'elle attend de sa pratique** » « **et ce qu'elle veut en faire** » « **et ce contre quoi elle lutte quelque part** » ;
- **4FT2 [1205, 1207, 1209, 1211]** « c'est une **confrontation entre la théorie** » « **ce pour quoi elle est là** » « **et ce que lui (l'utilisateur)** » « ce qu'il lui oppose ce sont 3, ce sont 3 niveaux »
- **0FT1 [1213, 1215, 1217]** « et c'est vrai que l'on a pas envie que ce gars-là, il tombe dans la précarité parce qu'il peut faire autre chose, ce serait dommage » « mais au-delà de ça **on ne fait pas le bonheur des gens malgré eux** » « **faut accepter nos limites aussi** ».

Les Principes Tenus pour Vrai et règles d'action s'énoncent et sont partagés dans le collectif.

Là, en l'occurrence les connaissances procédurales n'étaient pas toutes acquises mais d'autres plus théoriques comme les concepts de neutralité et d'empathie étaient « **connues** » de la stagiaire, elle peut même en citer les références, ce qui a posé problème c'est que la stagiaire **veut** agir en références à ces concepts **mais n'a pas pu**, donc conflit pour elle. **Certains concepts théoriques doivent être « pragmatisés » pour devenir opératoires.** Le rôle potentiel du formateur terrain prend là sa pleine

mesure quand il peut aider le stagiaire à analyser les écarts **dans un cadre formatif le permettant**. Nous avons identifié une posture très éthique du FT, mise à l'œuvre dans cet entretien de conseil

III. Le rapport à la stagiaire

La co-construction dans le collectif va porter sur l'importance d'analyser les « erreurs », les obstacles rencontrés dans **un accueil global de la stagiaire** autrement dit qui maintient l'écoute, la confiance et qui confirme la personne (ici la stagiaire) dans ce qu'elle est, et sait et dans ce qui peut advenir d'elle.

a) Le statut des erreurs

Les « erreurs » en question portent sur la méconnaissance au moment de l'entretien avec l'utilisateur de certains éléments concrets des dispositifs sociaux d'aide.

- **OFT1 [454]** « oui quand elle dit « je lui ai dit une connerie » et moi je lui dis bah t'as juste fait un amalgame, effectivement on peut... »
- **OFT4 [527]** « et moi je trouvais aussi que le fait de rassurer, ça lui a permis de relire après, les, les erreurs qu'elle avait faites, et toi tu dis c'est pas des erreurs, c'est... ; »
- **OFT1 [528]** « non, elle, elle dit c'est **des fautes**, c'est des **conneries** et moi je dis ce sont des erreurs »
- **OFT4 [529]**, « non, toi tu dis, moi je dis que tu as eu des difficultés dans l'entretien », **535** » Aussi je trouvais... et puis tu lui apportes des techniques, ce qui peut raser aussi finalement, oui, ça tu peux faire, tu peux... »

La séance de co analyse va permettre de développer l'importance qu'a la position du formateur terrain/erreur et surtout le fait de l'analyser dans l'apprentissage pour les stagiaires.

- **C [904]** « tu adoucis. Les procédés il en a plusieurs c'est tu adoucis, ou **tu lui dis** clairement que non, donc tu prends position, tu dis non, c'est pas ça, **moi je ne considère pas que c'est une erreur** »

dans le vocabulaire utilisé

- **C [906]** « je pense que ça a été noté tout à l'heure, tu dis par exemple non simplement tu t'es laissée dépassée » **[908]** « le **simplement** vient...tu reconnais qu'il y a eu effectivement/ »
- **OFT1 [909]** « oui il y a quelque chose qui ne s'est pas bien passé »
- **C [911]** « plus tard, t'es toujours avec un ressenti qui est pas loin du jugement de valeur, c'est une manière de pouvoir lui permettre d'exprimer son jugement de valeur »
- **OFT1 [912]** « **tout à fait alors là oui** »
- **C [913]** « mais qui en même temps ne lui fait pas, perdre la face, on va dire »
- **OFT1 [914]** « et du coup elle continue à pouvoir parler » et « à pouvoir s'exprimer là-dessus »
- **C [917]** « voilà hein ? »
- **OFT1 [918]** « **C'est important ça** ».

Ce qui est abordé ensuite dans la séance c'est que l'obstacle est nommé par la stagiaire elle –même qui se met à élaborer, à distance, en étant capable alors d'entrevoir d'autres perspectives possibles : ce sur quoi les FT reconnaissent que c'est un gage d'apprentissage.

b) Le rapport à la stagiaire : l'intersubjectivité

L'évolution dans la séance de co analyse est perceptible au niveau de la conceptualisation progressive qui s'opère. Elle concerne la nécessité de prendre en compte **là où en est la stagiaire et ce qu'elle est**.

- **OFT4 [415]** « et ça, c'est intéressant tu reformules, **tu demandes des précisions**, après elle commence à s'approprier une analyse, **tu la laisses s'approprier l'analyse** et, t'es toujours dans la recherche de précisions, tu rappelles l'historique, parce qu'y a un moment où c'est flou dans sa tête »
- **OFT1 [438]** « parce qu'elle est, au départ elle exprime beaucoup de choses, de manière très brute comme ça »
- **OFT4 [441, 443]** « et elle est très dure face à elle » « et puis en fait elle est en train de paniquer, toi tu lui dis non ça c'était clair et puis après tu valorises ce qu'elle a fait »

Le chercheur intervient pour construire avec les professionnels le sens qu'a selon eux cette manière de se situer par rapport à la stagiaire :

- **C [472]** « qu'est-ce que tu veux dire par rapport à l'étudiante à ce moment-là OFT4 ? »
- **C [483]** « et cette posture de réassurance alors, puisqu'en fait tu la relèves, par rapport à l'entretien là, comme étant quelque chose que tu pratiques aussi, quelle fonction ça a dans l'accompagnement pédagogique ? »

Ce qui va faciliter l'élaboration collective quant aux obstacles rencontrés par la stagiaire dans la situation et la posture à adopter dans l'accompagnement. Le passage du « je » de OFT1 au « on » est illustratif de cette co-construction. Les règles d'action des professionnels et les principes tenus pour vrai s'énoncent

aussi bien par rapport à l'activité vis-à-vis des usagers mais aussi vis-à-vis de la stagiaire. Dans l'accompagnement pédagogique il s'agit de questionner, d'interroger mais en rassurant.

- **0FT1 [484]** « moi **je** dirais, tout simplement que c'est euh...**on** rencontre les facteurs socio-affectifs de la relation à l'apprentissage »**486** « Si on les intègre pas, si on intègre pas que ça joue dans la relation entre le formateur et le stagiaire si du coup le formateur n'est pas suffisamment », **488** « ...j'utiliserai **une métaphore**, celle de Winnicott...**si le formateur n'est pas suffisamment** « **bon** », **490** « la relation formative elle joue pas »,**492** « c'est, c'est peut être ça moi, j'essaye du coup pour pas casser la motivation de la stagiaire, tu vois »
- **0FT4 [493]**, « moi j'ai mis t'as décortiqué ce qui a mal fonctionné et puis **tu proposes une pratique** ». **T'apporte le moyen** », **495** « Si tu te sens mal dans un entretien », **497** « que tu te sens pas capable de répondre, ben tu dis stop, on y revient à la fois d'après »

A ce moment-là de l'échange il ne s'agit pas pour les FT de donner conseil sur le fond, le contenu de la situation mais de permettre à la stagiaire de trouver des stratégies opératoires en actes.

- **0FT1 [498]** « ben c'est ce que je disais, je propose d'autres stratégies parce qu'on en a nous aussi dans nos pratiques professionnelles »
- **0FT4 [499]** « oui, et puis moi ce que j'observais c'est que finalement elle, elle s'approprie cette technique que tu poses, elle commence à comprendre, elle la reformule ».
- **0FT1 [502]**, « j'essaye de lui montrer que, même si c'est difficile parce qu'elle trouve intrusif d'aller vérifier ce que ce monsieur a fait de son aide financière »**504**, « c'est vrai que c'est intrusif, **on n'a pas à le faire de cette manière-là** » **506** « mais du coup, elle **a pas pu** le faire, parce qu'elle, elle a pas su faire autrement »**508** « tu sais c'est entre le savoir agir et le pouvoir agir... »
- **0FT1 [545]** « ben oui, oui, au final, c'est bien là qu'on contribue à la construction de ce professionnel-là ».
- **4FT2 [572, 574]** « **parce que la culpabilité, ça n'aide pas** » « donc faut la (la stagiaire) dégager de ça pour qu'elle soit dans une position objective je pense que c'est ça ... par rapport à sa pratique »
- **0FT1 [577, 583]** « ouais, **ne pas avoir honte de porter un jugement**, je crois qu'il faut en avoir conscience » « sur le plan éthique par exemple, je veux dire on ne fait pas un cours d'éthique mais par contre, on appréhende ces valeurs-là »

La posture très éthique du formateur terrain dans l'accompagnement du stagiaire apparaît très fortement car ce dont le collectif « se parle » c'est de la proximité-distance, **intérieur –extérieur** dans la relation au stagiaire et des limites à y introduire pour à la fois **viser l'autonomie** plus grande de celle-ci, tout en **respectant son rythme**.

- **0FT1 [553]** « et j'insiste sur le fait qu'elle n'est, elle ne sera pas le clone d'aucun autre, **c'est important pour moi** » **[555 et 557]** « parce que **je** tiens à ce qu'elle **trouve sa propre voie** même si c'est en référence aux pairs »

Principe Tenu pour Vrai, **organisateur de l'activité de tutorat de ce FT**. Cette posture se traduit aussi dans la mise en place d'un contrat pédagogique et un **contrat de communication** qui va faire l'objet d'échanges entre les FT et qui fait consensus.

- **0FT1 [666]** « je pense ce...ce qui permet ça (il était question de la proximité relationnelle dans l'interaction) peut être **c'est quand on campe le décor**, quand on accueille la stagiaire, moi il y a une chose que je dis **dans la première rencontre**, on va travailler ensemble et du coup tu vas te confronter à ma pratique et moi à la tienne. Mais par contre tu as le droit de juger ma pratique, enfin de m'en dire des choses »
- **0FT4 [667]** « **ah oui ça c'est bien**. J'aime bien ça moi.
- **0FT1 [668]** puis **[676]** « et t'as le droit de me dire je ne suis pas d'accord sur ce que t'es en train de faire, je comprends pas bien, expliques moi, et puis ben, moi j'aurais fait ça autrement et donc ça j'invite à le faire », « **faut oser, faut accepter d'être dérangé, voilà** » **PTV**.
- **4FT2 [677]** puis **[679]** « moi, je les invite, je les invite à me questionner, à m'interroger même si je ne sais pas répondre, même si ça peut me choquer, ou enfin je leur dis assez » « on peut dire aussi qu'on n'est pas d'accord aussi à un moment donné, ça permet ça »
- **0FT4 [678]** « je trouve que ça vaut le coup, parce que ça te permet plein de choses, du coup même quand on est dans une réflexion sur une situation ou un projet, ben du coup chacun peut lancer des idées, **se tromper y compris nous**, on est moins stressé ».

Le statut de l'erreur et la question du rapport au savoir

La relation à la stagiaire soit conçue avec une forme d'humilité du côté FT en évitant le fantasme « de toute puissance de la position d'un maître qui saurait tout » ce qui va amener FT1 à résumer synthétiser leur échange de cette manière :

- **0FT1 [684]** « ben oui, **on n'est pas des super professionnels qui savons tout** » **autre PTV**.

Il va réaffirmer, plus tard, cette position alors que l'analyse porte sur les procédures mises en place par FT1 pour impliquer la stagiaire :

- **OFT1 [890]** « ouais. En tout cas **sans être dans la position du formateur qui sait tout**, dans la position du **formateur qui exerce une forte autorité sur le stagiaire**. La fonction pédagogique c'est pas ça »

L'analyse du chercheur introduite à partir de 738 engage un prolongement à cette réflexion en incluant les stratégies interactionnelles de la stagiaire et donc l'ajustement qui a été nécessaire à OFT1 pour faciliter comme il le souhaite « **le recul et la réflexivité** » [796].

Autant le terme de stratégies a été utilisé par FT1 par rapport à l'analyse du positionnement de l'utilisateur, dès :

- **OFT1 [32]** « parce qu'il y avait ça aussi essayer de comprendre quelles sont ses stratégies qu'il (l'utilisateur) développe, parce qu'il en développe dans ces différents entretiens »

autant ce terme n'est pas apparu en tant que tel au niveau de la stagiaire.

Le chercheur l'introduit à plusieurs reprises :

- **C [758]** « c'est de repérer effectivement **comment le formateur est obligé de se caller aux stratégies** de l'étudiant »
- **Puis C [760]** « et elle en a des stratégies »
- **C [891]** « il y a des adoucisseurs dans l'interaction. Mais qui sont je pense très liés à ce qu'elle met en œuvre cette étudiante. Alors je ne sais pas si cela vous est apparu à la lecture, elle comment dire, elle est quand même dans une stratégie de présentation d'elle-même sur le mode de l'aveu de l'impuissance, de l'incompétence »
- **Après validation de OFT1, C [901]** « et toi à chaque fois, en ...réponse à ses expressions d'elle-même qui la mettent à mal, hein... [904] « tu adoucis, les procédés il y en a plusieurs. tu prends position, tu lui dis, non je ne considère pas que c'est une erreur » [906] dans le vocabulaire utilisé « non simplement tu t'es laissée dépassée » [911] « t'es toujours avec un ressenti qui n'est pas loin du jugement de valeur, c'est une manière de lui permettre d'exprimer son jugement de valeur »

Dans la fin de séance sera abordée la complexité de cette tension du FT face à une stagiaire débutante, quand une variable liée à la stagiaire se rajoute dans l'activité : une variable qui est la « difficulté, la » fragilité » de la stagiaire !

4FT2 exprime la réflexion que lui évoque la lecture et l'analyse de l'entretien conduit par OFT1 et fait référence au questionnement que cela amène **pour elle, dans sa manière de concevoir l'accompagnement pédagogique des stagiaires** (elle en a accueilli plusieurs) et l'échange va permettre aux FT de mettre en évidence différentes postures possibles, leur intérêt et leurs limites et ouvrir même sur les limites à introduire (les difficultés parfois) dans la relation pédagogique.

- **4FT2 [1063, 1065, 1076, 1080]** « **moi j'ai trouvé que c'était pas facile du coup** dans ce que j'ai pu en dire parce que je trouvais qu'elle ait un vocabulaire un peu .. ; » ...
- « abrupt et **pauvre** quoi, sans nuances quelque fois...sans doute parce qu'elle s'est enfermée dans son manque de confiance, où elle se pose dans quelque chose, je n'y arrive pas, je ne sais pas faire »...
- « et qu'il t'a fallu **tout de même être bien patient pour l'accompagner** jusqu'au bout de l'entretien »
- « on voit bien que tu continues de lui laisser la place **alors que non d'une pipe** il y en aurait à dire » « et puis ce qui est important c'est ce qu'elle a retiré du temps que vous avez passé ensemble, mais bon **elle était un peu stressante** ta stagiaire »
- **OFT1 [1259, 1261, 1263]** « elle dit ce que je fais, c'est des fautes, des erreurs »
- « **ce qui aurait pu être très tentant pour le formateur, c'est de dire bon écoutes, t'inquiètes pas**, voilà comment j'aurais fait quoi »
- « Voilà comment j'aurais fait. Et après ça, une fois que j'aurais dit ça, ça l'aurait aidé en quoi ? »
- **4FT2 [1264, 1266]** « j'y voyais, j'y voyais pas que ça, c'est du coup **un déplacement de posture**, toi tu l'as maintenu toujours en la confrontant à des questions, à des interrogations dans une place de stagiaire qui doit s'interroger » « et continuer de cheminer donc toi tu es resté dans ta place de formateur terrain devant une stagiaire comme ça qui n'est pas à l'aise, **moi peut être j'aurais pas été comme ça je me serais laissée embarquer sur un déplacement de posture**, et je serais passée de formateur de terrain à assistante sociale de ma stagiaire tu vois »
- [1273] « elle amène ça aussi je trouvais qu'elle amène ça « **moi je me serais laissée peut être...** »
- **OFT1 [1270]** « **tu aurais quitté ta fonction pédagogique** »
- **OFT4 [1276]** « **c'était nécessaire de la rassurer quand même** »
- **OFT1 [1277]** « bah oui, ça fait partie de la fonction pédagogique »
- **4FT2 [1278, 1282]** « ça, ça fait partie, mais du coup, de ne pas la soumettre, toi tu, tu n'as pas bougé de ça et **tu as continué à la soumettre à des questions tout en la rassurant** »
- « **et c'était pas évident à tenir comme cadre** » « parce qu'elle se mettait dans une position où, moi en tous les cas qui fonctionne différemment, j'aurais pu me dire oh là, là je vais trop vite, je vais trop vite » [1288, 1294] « c'était pas évident de maintenir le cap de la position pédagogique devant quelqu'un », « moi un truc comme ça je me dis j'ai pas

été, j'ai pas son rythme j'ai pas su et je me **serais positionnée comme un travailleur social à l'écoute de son client** »
« plutôt que d'un formateur de terrain qui doit accompagner une stagiaire » [1299] « parce qu'elle est dans une position
encore une fois entre guillemets de « victime » (le mot est fort dit 4FT2) surtout parce qu'elle n'est pas à l'aise, qu'elle
n'a pas confiance en elle, et qu'il lui faut acquérir encore plein de choses ».

Ce qui s'échange là, ce sont les effets contre productifs parfois, de modalités de la gestion de la relation
formateur-stagiaire. Cela a déjà été évoqué précédemment, on retrouve la difficulté du questionnement
pédagogique quand il y a une difficulté du côté de la stagiaire : **effet miroir de la position pédagogique**
/position professionnelle où les ASS sont souvent confrontés à des usagers qui sont en difficultés sur
un registre de leur existence. Comment cela peut amener à un changement de logique dans
l'accompagnement pour les ASS qui pourrait se traduire dans le fait de développer une approche sous
forme de conseils qui n'est pas toujours gage d'apprentissage.

Les Principes Tenus pour Vrais identifiés dans le corpus :

- « La culpabilité ça aide pas, ça bloque »
- « Si le formateur n'est pas « suffisamment bon » (métaphore D.Winnicot) la relation formative elle
joue pas »
- « Elle a pas pu le faire parce qu'elle n'a pas su faire autrement »
- « On ne fait pas un cours d'éthique mais on appréhende ces valeurs-là »
- « La stagiaire n'est pas un clone »
-

Les Règles et principes d'action

- Faut **être à l'extérieur** pour laisser la place à la stagiaire et voir où elle va et **être à l'intérieur**
pour savoir de quoi elle parle
 - Dégager la stagiaire d'un sentiment de culpabilité éventuel
 - **Ne pas faire perdre la face** à la stagiaire si obstacle, **consolider les acquis**
 - **Ne pas casser la motivation** et faire exprimer les doutes
 - **Faire alliance** = faciliter l'expression mais en questionnant, ne pas lâcher, accepter d'être dérangé,
- Les **concepts organisateurs de l'activité pédagogique** : affiliation, alliance, respect, autorisation,
considération, limites, cheminement et chemin ou voie, acteur.

C2. Co-explicitation de 7FT1

Il s'agit d'un entretien de co-explicitation chercheur-formatrice qui s'est déroulé 7 mois après l'entretien de *debriefing* dans le bureau de 7FT1. Rappel du cadre de la communication par le chercheur. Prise de parole de 7FT1 d'abord et intervention assez rapide de C. dans l'entretien, (parce que 7FT1 ne se saisit pas des traces et reste sur son insatisfaction) avec un élément de confrontation aux traces en 159, première incursion et en 189 plus précisément, avec les outils du chercheur pour revenir aux traces de l'entretien.

Cet entretien de co-explicitation a duré **deux heures**.

L'entretien de tutorat qui a été retranscrit s'inscrit dans une série d'entretiens réguliers entre 7FT1 et la stagiaire prévue dans le contrat de stage qui a été précisément défini entre les deux acteurs. Stagiaire et 7FT1 se côtoient, quasi journalièrement, dans le même centre médicosocial et la stagiaire est intégrée à l'ensemble des activités du FT. S'ils ne partagent pas le même bureau, car ici la stagiaire dispose d'un bureau pour travailler, la proximité géographique est un élément caractéristique de ce type de stage : l'observation « discrète » des allers-venues des uns et des autres, fait partie du jeu. Le « *debriefing* » est situé en avril, soit 5 mois après le début du stage (moins les regroupements et les vacances) donc environ 16 semaines de présence réelle sur le terrain. Il a pour contenu, un bilan sur les situations, les points de stage. Ici, c'est un entretien consacré principalement à l'analyse d'une situation que S a suivie, que 7FT1 ne connaît pas (c'est à dire qu'elle a confié cette situation complètement à S) c'est un « premier contact » dans le jargon professionnel de la polyvalence du domaine 1. Mais ce n'est pas le premier entretien que S effectue seule, puisque en 52 « elle avait déjà eu un accompagnement avec des rendez-vous qui se sont succédés ». Dans le décours de l'entretien de co-explicitation, 7FT1 explique qu'elle a adapté son accompagnement et, au moment où s'est déroulé l'entretien, S souhaite encore participer aux entretiens menés par la formatrice, ce qu'elle a accepté. C'est sa 12^{ème} stagiaire dont la 6^{ème} en deuxième année, (144) « elle a continué à observer mes entretiens sur des thématiques particulières, c'est assez particulier ça aussi ! ».

Cet entretien de Co-explicitation se compose de 953 interventions avec une intervention du chercheur assez rapide dans le déroulement, dans le but de ramener 7FT1 aux traces de cet entretien car elle a tendance à généraliser à l'ensemble du stage.

I La structure de l'entretien de co-explicitation et « l'intrigue ».

Temps I de 1 à 32 qui se situe après un premier temps de lecture des traces. C'est le point de vue de 7FT1, **l'analyse qu'elle fait de la lecture des traces**. Expression de l'insatisfaction, voire du malaise de 7FT1 par rapport à elle

A 33 et 34 échanges et invitation de C à poursuivre la lecture

Temps II de 35 à 188 l'analyse de 7FT1 à la lecture faite en situation, de nouveau le malaise mais avec des mouvements vers des possibles autres et la mise en évidence peut-être du nœud pour S « elle s'est trouvée démunie face à quelqu'un qui se présente en demande mode exigence ressentie » 52 et je n'ai pas eu son ressenti en 74, 76, 78 et en plus je n'ai pas repris de façon approfondie par rapport à ça = argent, budget et sa proposition tenue pour vraie qui organise son activité en 176

Temps III de 189 à 340 présentation par C. de l'analyse en termes d'épisodes : la structure de l'entretien qui permet des échanges sur les thèmes abordés dans chaque épisode et permet à 7FT1 de commenter soit positivement soit de préciser certains points de la démarche de travail sur la situation de la personne et puis il y a l'épisode 9 où il est question d'un incident de stage et qui permet à 7FT1 d'explicitier des éléments de contexte particulièrement pesants pour elle et les interférences que les relations délicates avec une collègue ont pu générer par rapport au stage lui-même et qui permettent notamment de comprendre son positionnement très « protecteur et en même temps très directif » par

rapport à S « oui, oui mais effectivement ça peut... elle a pu l'interpréter comme si je ne lui faisais pas confiance » en 265. Et enfin qui va permettre à 7FT1 d'oser dire qu'elle pense que S se retrouvait dans une position basse par rapport à elle, au vu de ses activités et que de 290 à 317 exprime la projection (qu'elle juge violente, en co-explicitation) qu'elle a fait sur S par effet de saturation avec la collègue « difficile » et elle explicite alors les motifs du malaise dans l'équipe et les conséquences que cela a pu avoir. Elle exprime aussi ce qu'elle a envie de provoquer encore 7 mois après chez cette stagiaire à savoir la possibilité d'exprimer des émotions car la personne qu'elle a accompagnée au long du stage est décédée. 7FT1 a été tarabotée par le fait de lui apprendre cette nouvelle et provoquer ainsi de l'émotion en reconnaissant que ce n'est pas à faire. Question de la centration en tant que 7FT1 sur cette dimension de « l'intelligence » personnelle (Gardner) intelligence intra personnelle qui repose sur la connaissance de soi (expérience de ses émotions, capacité à les différencier, puis à les nommer et à en tirer des ressources pour comprendre et orienter son comportement) et l'intelligence interpersonnelle qui permet de déceler les projets et désirs de l'autre même s'ils sont dissonants par rapport aux siens).

Temps IV de 341 à 445 : proposition d'analyse de C sur la position de parole et le positionnement de S dans l'entretien, analyse partagée. La difficulté de S : « elle, dans la relation » (343.7FT1). Donc élaboration sur comment comprendre et s'y prendre face à cela et la manière de s'y prendre de 7FT1 qui ne permet pas à S d'avancer (7FT1 la sollicite directement, parle d'elle mais des fois ça marche et pas là ! Recherche de la part de C par rapport à la dimension technique du dossier qui manifestement a mis la stagiaire en difficulté mais c'est un choix dit (385.7FT1) « je voulais qu'elle se centre sur la relation à l'usager dans un premier temps et qu'elle ne s'encombre pas avec des dispositifs ». **Principe tenu pour vrai pour plusieurs formateurs** mais qui est « démenti » **en termes de pertinence pour les apprentissages réels.** 7FT1 accepte la discussion dit que l'essentiel des procédures avaient été vues sauf celle-ci ! Et s'étonne à haute voix elle-même par rapport à la date de l'entretien dans le stage ! Elle revient sur la difficulté relationnelle de S y compris dans l'équipe et réitère sur la prise de conscience qu'elle a comblé le vide là alors qu'il conviendrait de s'y prendre autrement.

Temps V de 556 à 608 proposition et analyse partagée **par rapport à la situation d'aide financière comment la conceptualiser**, principe d'action nommé par C. ne pas foncer tête baissée » et position de 7FT1 ça dépend, et elle introduit les paliers de situations quand urgence cour circuit, sur la situation de Mr elle reste à l'analyse que S a proposé monsieur était fermé dans l'échange, elle introduit ensuite ses règles d'action dans ce domaine, et puis enchaîne sur un autre principe fort (459.7FT1) « **il faut se voir dans l'action** » ! Formule qui fait écho « il faut piloter devant son avion ou se regarder pédaler ». Puis le rapport à l'argent en 472 et discussion sur les moyens pris par 7FT1 pour tenter d'engager S dans une expression par rapport à ça qui ne viendra pas mais 7FT1 rationalise beaucoup par rapport à cela. Confrontation par C sur les liens avec l'école. Pas là mais d'habitude je fais ! Dossier technique aide financière ou approche globale amené par C et interrogation de C qui amène 7FT1 oui mais en 558 « **je ne partage pas forcément mes interrogations** ». Hypothèse formulée par C que S est en difficultés de compréhension validée par FT1 mais elle va refermer en ramenant au fait que la stagiaire a été déçue de ne pas revoir la personne. Elle, en revanche dit qu'elle avait émis une hypothèse de violences conjugales et exprime le fait qu'elle est peut-être déformée professionnellement désormais en 566, 568, 570. C ramène 7FT1 à la situation de l'entretien et la question de l'aide alimentaire qu'elle y a abordée avec la stagiaire et en fait 7FT1 va elle-même revenir sur une proposition formulée avant par C en 606 c'est comment tenir à la fois le relationnel qui-là était fragile et le contenu. **Mouvement dans la conceptualisation ?**

Temps VI de 618 à 675 : demande de 7FT1 à C de pouvoir disposer de la structure !

Temps VII de 676 à 852 le fait que la situation avance et validation par 7FT1 du travail évocation du groupe formateurs et de la différence d'analyse, et puis une petite insertion de C **qui confirme une**

hypothèse formulée lors de l'analyse de l'entretien de tutorat : **dans le financier « le petit machin » en 738 en 740 « il y a tout »** puis 7FT1 revient au cadre formatif du stage, le contrat, les objectifs, l'engagement des uns et des autres (778.7FT1) et puis je pense dit-elle qu'en groupe formateur « **on tourne autour du pot quoi on est à se poser la question aussi de notre posture** », puis le rôle potentiel du référent école. Se déploie alors les différentes modalités de relation entre terrain professionnel et établissement de formation pour assurer l'accompagnement du parcours de formation des étudiants-stagiaires. À la question (717. C) du partage en groupe de ce type d'analyse effectuée en co-explicitation 7FT1 renvoie sur l'employeur qui devrait prendre cette question et elle la pose en termes de reconnaissance de la fonction d'accompagnement en 718 et en 724 elle précise au fond ses attentes en termes de « formation » [peut-être mot fort] au minimum analyse de pratiques avec outils théoriques non surplombants » « je me dis que c'est bien quand on vient mettre de la théorie sur la pratique, c'est une chose indispensable , il faut qu'on soit vigilant là-dessus enfin, et puis sur notre façon de pratiquer ». Au-delà des outils qu'on échange dans le groupe et c'est intéressant, point jugé intéressant par 7FT1 en termes de mutualisation de pratiques, c'est d'avoir un regard sur comment on procède sans qu'il y ait immédiatement « un jugement, ...avoir quelque chose qui allait se boucler, se fermer...je cherchais moi, quelque chose pour m'aider à avancer » et en 726 « tu vois c'est cette dimension de comment moi je procède, à quelle place on est ensemble, parce que c'est à deux, voilà on est à deux ! » en 728 « on a cette dynamique-là , c'est pas simplement le stagiaire qui répond pas aux attentes du formateur ». Et quand C. nomme son approche interactionniste 7FT1 répond en 736 « ben oui ! C'est ça qui me parle ! »

Temps VIII de 853 à 953 la conclusion de l'entretien en remplissage du talon sociologique. Le parcours de 7FT1 et retour sur sa propre expérience de stagiaire, son désir et sa perspective d'évolution dans le métier et sur sollicitation de C sa conception de la formation en tant que FT de terrain (910. 912.7FT1) « je suis presque catégorique il faut se connaître, il faut sortir ce qui peut être fragile chez soi et connaître les motivations que l'on a pour faire ce métier ». Valorisation de la dimension relationnelle+++ dans le métier et suite à interrogation de C. Analyse du contexte institutionnel, et méthodes centrées sur résultats objectifs quantifiables.

L'intrigue de l'entretien

Tout au long de l'entretien de co-explicitation qui se situe pourtant 7 mois après, cette stagiaire représente encore un peu une énigme pour 7FT1. En particulier 257.7FT1 « c'est ça qui est aussi étonnant chez X, c'est qu'elle a une posture donc une force...elle ne se laisse pas déstabilisée ...enfin elle est...voilà alors c'est ...très déroutant ! » ou encore 431 « si t'es pas dans l'échange... tu ne peux pas avancer c'était vraiment la grosse difficulté de S » et 433 « à côté de ça, elle développait des compétences donc c'est un peu contradictoire, c'est ça qui reste mystérieux ». De même à plusieurs moments surtout quand il y a partage de l'analyse du chercheur que 7FT1 prend conscience au moment de la co-explicitation qu'elle est passée « à côté » par rapport à cette situation d'aide financière.

Le mouvement au fond de la co-explicitation : au départ c'était une **situation difficile car l'utilisateur s'est présenté à la stagiaire sur un mode exigence** et elle a été déstabilisée parce que c'était la première fois qu'elle se situait dans ce cadre interactif. Élément à rapprocher du point d'analyse de l'étape II de la recherche et le fait de mettre à jour deux cadres interactifs (DAF et PAF, Cf. communication) La stagiaire a privilégié dans cet entretien la création du lien avec la personne et ne voulait (ou ne pouvait pas) pas assumer la position de « contrôle » inhérente à ce type de situation. Elle a focalisé ensuite sur la difficulté de cette stagiaire globale pendant le stage à exprimer ses « ressentis » et FT1 prend conscience du fait de l'analyse du chercheur :

Que cette stagiaire était aussi en difficultés sur le plan procédural, technique et que les deux dimensions sont présentes concomitamment. Mais cela ne va pas de soi pour ce 7FT1.

À l'analyse, peut-être que 7FT1 aura reconsidéré sa proposition tenue pour vraie « **il faut qu'il dise ce qu'il ressent pour avancer** » ... elle a pris conscience en co-explicitation avec des moments de confrontation, et des moments de partage d'analyse de C, que le frontal ne marche pas toujours (341.7FT1) « s'acharner à lui faire sortir, à lui tirer les vers du nez », que l'évocation de sa propre expérience peut fermer l'échange et qu'il convient d'adopter d'autres modes : observer la stagiaire en entretien, différer la discussion avec le stagiaire, **ne pas répondre et combler le vide !**

Autre point de prise de conscience c'est que des **situations « classiques »** méritent la même attention pour la formation et que le « délayage » dont elle parle à propos de cet entretien (délayage = plus d'explication donnée par elle, *i.e.* pour la recherche) est atténué très vite (118.7FT1-ex) « je ne pense pas que j'ai complètement changé ma pratique ». Les traces lui révèlent des points qui n'ont pas été élucidés et qui auraient mérité de l'être selon elle dans l'après-coup (36.7FT1-ex) « je ne pense pas avoir retravaillé cette question-là avec elle » ...38 « pas jusqu'au bout » (52.7FT1-ex) « je pense qu'on était face à une situation qu'elle n'avait pas encore vécue, d'une personne qui venait exiger Et face à ça je pense que **l'enjeu de la relation, il n'est pas le même**. Vous exigez alors à ce moment vous devez aussi ... ».

Proposition et principe tenu pour vrai, fort, exprimé dans les entretiens de 2013. Ce n'est pas pareil d'être face à une demande de l'usager mode exigence/mode sollicitation et/ou de proposer une aide quand on est professionnel.

Dès les situations de demande d'aide financière, les stagiaires sont déjà convoqués sur des dimensions subjectives, intersubjectives et identitaires : question de l'intérêt à aider les formateurs à les conceptualiser comme tel ? Ensuite C fait remarquer à 7 FT1 qu'elle a travaillé dans l'entretien avec S à lui faire envisager que la situation de l'usager était potentiellement préoccupante, donc à considérer et dans l'échange (74.7FT1) « je n'ai pas eu de réponse à cette question (est-ce que la stagiaire a compris la situation du couple) et j'ai pas eu son ressenti par rapport à ça ! ». Ressenti pour 7FT1 = (78.7FT1) « Ben, les émotions, voilà est-ce que ça la touche ? Enfin est-ce qu'on est ... ? » 7FT1 ne finit pas sa phrase et enchaîne alors sur sa manière de s'y prendre c'est-à-dire de parler d'elle quand c'est difficile pour le stagiaire, ayant conscience que (80) « c'est à double tranchant, ça peut fermer aussi mais comme jusque-là ça a bien marché » et reconnaît (82) que ça n'a pas marché pour cette stagiaire » puis (90) « ben c'est ça qu'il faut que j'apprenne à faire ». A la question de C qui revient sur l'hypothèse faite entre 7FT1 et Stagiaire que monsieur avait été dérangé par la demande de fournir des justificatifs (qui s'est faite après coup par téléphone) suite au debriefing, 7FT1, nuance sa première formulation en disant « elle (la stagiaire, quand suite à son appel téléphonique la personne lui dit qu'elle vient et ne vient pas) s'est posée des questions et on n'a pas forcément retravaillé dans le détail à partir de ça, on ne s'est penchées pour dire écoutes –là il faut qu'on se pose ! Ce qui s'est produit dans l'entretien est-ce qu'il y a quelque chose, **voilà aujourd'hui je regarderais différemment** ...euh pour une stagiaire qui est en cette difficulté-là, je pense que je proposerais ma présence sur un entretien je n'hésiterais pas » puis (138.7FT1) « ouais, il aurait fallu que j'aie vérifié mon hypothèse que, avec l'usager euh... parce que j'ai eu des bons retours des gens hein ! Enfin ça veut rien dire tu me diras ! » A cette proposition C. lui propose de lier relation et contenu mais 7FT1 revient encore à la dimension relationnelle176 « **c'est vraiment sur cette ouverture à l'autre...quand on ne s'est pas ouvert à soi** ». C. va alors démarrer sa proposition d'analyse pour ramener vraiment 7FT1 aux traces car (166 7FT1) revient « à la globalité du stage » et 170 alors que C. revient aux verbatim « c'est toujours le même entretien, hein ? »

Comment la formatrice qui est face à une stagiaire qui exprime peu de choses, peut penser et conduire son accompagnement pour développer sa posture réflexive par rapport à elle-même dans l'intervention ? Quand le FT organise sa pratique professionnelle et de formateur autour d'une proposition qu'elle tient pour vraie « l'ouverture à l'autre qui bloque quand on ne s'est pas ouvert à soi » (176.7FT1) **Soit**

comment on peut s'y prendre en tant que FT quand on n'a pas le ressenti stagiaire. Concept ou notion qui se pragmatise et devient ici un concept pragmatique au sens Pastré, **Ceci se confirme en fin de co-ex en 908 et 910** « je suis catégorique il faut se connaître, il faut sortir ce qui peut être fragile chez soi et connaître les motivations que l'on a pour faire ce métier ».

En deuxième année, l'enjeu de la formation sur le terrain pour les stagiaires, c'est de réussir à s'engager en vraie grandeur auprès des usagers, comprendre leurs situations et se situer vis-à-vis d'eux de manière ajustée en fonction du diagnostic construit avec eux sur leur situation. Car ce qui s'échange en Co-explicitation c'est que 7FT1 ne sait toujours pas comment la stagiaire s'est représentée la situation de la personne. L'enjeu principal selon 7FT1 pour S c'était « oui **elle se mettait l'enjeu** d'arriver à créer du lien avec les personnes qu'elle recevait » en **527.FT1-ex**. C'est un enjeu particulièrement présent, Ici, pour cette stagiaire, à ce stade du stage car l'entretien de debriefing se situe en avril au 2/3 donc ! Ce qui peut paraître étonnant. Mais on découvre au fil de la co-explicitation que **c'est aussi un principe d'action du 7FT1** « ne pas s'encombrer avec les dispositifs et se focaliser sur le relationnel » (385 7FT1).

Question : l'enjeu de créer du lien « hors sol » n'est pas ce qu'attendent les usagers.

7FT1 reconnaît qu'il y a des « thématiques » comme elle dit en (90.7FT1) sur lesquelles elle a des automatismes « il y a des postures où je vais un peu automatiquement » mais pas sur « ça », le « **ça** » c'est le budget, le financier... (repérable en 84 **par rapport au budget**, à l'argent « parce que je vais jusqu'à lui demander ce que c'est pour elle la gestion du budget et elle dit oui, elle n'en dit pas plus quoi ! » puis plus loin (126. 7FT1) introduit « mais je veux dire que c'est blindé [elle parle de la stagiaire] sur voilà les entretiens classiques quand il n'y a pas de suites » entretien classique c'est celui-ci qui a fait l'objet du debriefing. Mais ensuite 7FT1 reconnaît en 132 « comme monsieur n'est pas revenu, elle s'est posée la question mais on n'a pas forcément retravaillé dans le détail à partir de ça...ce qui s'est produit dans l'entretien... alors aujourd'hui je regarderais différemment euh pour une stagiaire qui est dans cette difficulté, je pense que je proposerais ma présence dans un entretien ouais, j'hésiterais pas ».

II Les éléments de contexte de nature différente

Cette influence du contexte sur les interactions est présente ici fortement. Des « éléments » pertinents du contexte sont donnés par les professionnels concernés comme le suggère Kerbrat-Orecchioni (2005, p ; 75). Quand Kerbrat-Orecchioni dit « la plupart des conversations s'inscrivent dans une histoire conversationnelle », on retrouve ici cet aspect sur plusieurs éléments :

1) En (2.7FT1), **les groupes formateurs de la délégation** (site qualifiant) et la possibilité de prendre du recul /l'accompagnement des stagiaires. Oui, mais là pas vraiment car d'autres investissements professionnels de 7FT1, voyage d'études à Québec, et engagement dans un groupe de paroles concernant des femmes ayant subi des violences conjugales n'ont pas rendu possible calendairement l'inscription régulière dans ce groupe formateurs.

2) En (2.7FT1) **la formation de formateur de terrain** et la contrepartie exigée au CG d'accueillir ensuite des stagiaires quasi tous les ans. Contraire avec la « conviction » de FT qui ne veut pas de cette « obligation » de l'institution, d'accueillir systématiquement des stagiaires.

3) En (247, 249, 275.7FT1), **un contexte de dysfonctionnement d'équipe**. Les dysfonctionnements en équipe depuis plusieurs années, des relations malsaines entre collègues du même centre avec interférences dans l'accompagnement de stage. On retrouve dans cet entretien 7FT1-ex des éléments similaires à 0FT4-ex en termes de tensions dans l'équipe dont la présentation par le FT concerné permette de comprendre les enjeux présents pour lui dans l'accompagnement des stagiaires et donc la dynamique des échanges dans l'interaction tutorale.

A l'analyse de l'entretien de tutorat C. a émis au vu des échanges verbaux, (les mots, les interpellations, les injonctions et prescriptions fortes, la forme et le contenu du discours donc, mais aussi les rires à certains moments) l'hypothèse d'une lassitude, fatigue dans l'interaction avec la stagiaire. En co-explicitation ce qui apparaît c'est, à la fois, une difficulté éprouvée par rapport à une dimension du travail formatif jugée essentielle pour 7FT1 et difficile à mettre en œuvre avec cette stagiaire mais aussi un effet nommé par 7FT1 elle-même de « saturation » en lien avec une dimension de relations interpersonnelles et professionnelles difficiles au sein de l'équipe. En (247.7FT1) « c'est pas facile pour les stagiaires de tomber dans une équipe où il y a des dysfonctionnements où on est malmenés. Moi, quand même moi j'étais au bout, moi si X (une collègue) n'était pas partie, c'est moi qui quittait le centre, j'aurais pas tenu » et si elle rajoute en (249) « ça fait partie de l'apprentissage du stage, on ne choisit pas les gens avec qui on travaille ... j'étais peut-être moi-aussi dans ma propre saturation à l'alerter sur ce qui allait potentiellement se produire » (par rapport à son absence d'une semaine pour un voyage à l'étranger)

4) En 5249.7FT1) impact de ces dysfonctionnements **par rapport à son absence en lien avec le voyage** et le fait que, de plus, S ait à se situer en co-animation avec un autre collègue qui débute dans un groupe de parole particulièrement « cher aux yeux de 7FT1, frustrée 261 de ne pouvoir en être et culpabilisée, le mot est d'elle, de la laisser se débrouiller »

III Analyse du rapport à soi de 7FT1.

A la fois sur le registre **rapport de place** dans l'interaction et **positionnement en tant que sujet, prises de position de 7FT1**

6 « je m'étonne de mes réflexions. **Je vais tout de suite étaler ma science.** Je ne la laisse pas dérouler son truc »

8 « je m'interroge moi sur la place que je laisse à la stagiaire dans ce bilan, oui »

12 « je suis à la limite du jugement. Je suis limite »

14 « c'est marrant, enfin voilà je suis dans des réflexions que je ne ferais pas au niveau professionnel »

16 « quand je dis c'est marrant, mais en fait c'est pas marrant » **écart pour elle - même**

26 « j'impose mon point de vue...pour une stagiaire qui s'exprimait peu. Est-ce que je ne suis pas en train de compenser, par rapport à son ressenti ? »

36 « je vais être à partager pas mal mon expérience, et puis finalement quelle place je lui donne sur sa propre réflexion »

En 80 7FT1 « j'essaye d'ouvrir pour dire je ne suis pas superwoman, ...c'est pas parce que j'ai cette place aujourd'hui que y a pas des choses qui pourraient...je veux dire qu'on n'est à l'abri de rien et de dire ben **voilà cette question-là je l'ai travaillée** enfin y a cette conscience, alors c'est pas parce que on n'a pas vécu des choses qu'on ne peut pas être en empathie hein ! Je fais bien la distinction mais j'essaye d'ouvrir à, dire il y a des moments aussi qui font écho et qui ... après c'est à double tranchant... ; »

En 106 « j'ai vraiment l'impression que j'étais plus c'est à dire, j'étais encore plus dans le contrôle de ce que je pouvais dire enfin je me mettais une pression. C'est vrai qu'on faisait des bilans qui étaient plus longs » que le « délayage » dont elle parle à propos de cet entretien pour la recherche (délayage = 112, 114, plus d'explication donnée par elle, *i.e.* pour faire bonne figure / C. mais elle atténue l'affirmation très vite en 118 « **je ne pense pas que j'ai complètement changé ma pratique** »

En 247 « Ce n'est pas facile pour les stagiaires de tomber dans une équipe où il y a des dysfonctionnements où on est malmenés. **Moi, quand même moi j'étais au bout, moi si X** (une collègue) n'était pas partie, c'est moi qui quittait le centre, **j'aurais pas tenu** » et si elle rajoute en 249 « ça fait partie de l'apprentissage du stage, on ne choisit pas les gens avec qui on travaille ... j'étais peut-être moi-aussi **dans ma propre saturation** à l'alerter sur ce qui allait potentiellement se produire » (par rapport à son absence d'une semaine pour un voyage)

En 700 « c'est **ma culpabilité** ça de ne pas pouvoir être là »

En 876 et 878 « comme dit mon **mari ta passion à toi c'est ton métier...** quand les gens me demandent qu'est-ce qui te passionne je dis la relation humaine c'est un truc, j'en apprends tous les jours... je crois que bon les violences conjugales j'y arrive encore ! Mais euh... j'atteins quelque chose là, **je sens qu'au niveau professionnel ça va évoluer là ! Je ne vais pas rester forcément sur le terrain** ouais je sens que j'ai envie d'aller vers quelque chose » ... « au niveau politique s'il y avait un service spécifique par rapport à ça (les violences conjugales) que ce soit coordinateur dans la formation **Je suis là quoi ! J'arrive hein !** Non mais franchement je rêverais de ça hein ! » en 880 « ça serait un aboutissement pour moi ...d'arriver à rassembler dans un même poste toutes les compétences que je suis en train de développer, enfin ça fait peut-être prétentieux ! »

IV Rapport aux autres du FT (autres que stagiaire)

Positionnement de 7FT1 :

En 2 « **nous**, (les FT en général) on ne prend pas le recul nécessaire pour réfléchir à ce qu'on met en place »

En 2 « **je ne veux pas être dans l'obligation d'accueillir des stagiaires, je le fais par conviction, pas par obligation** »

En 303 « **on (l'équipe)** est resté en bons termes avec X hein !mais professionnellement **on** « **(elle et moi)** était aux antipodes... enfin si tu veux ...voilà c'est chacun est comme il est. **On** fonctionne avec nos postures, **on** peut avoir des postures qui sont différentes...**mais quand** le résultat c'est de la souffrance, **ça je ne peux pas l'accepter...moi ça me touche donc je ne peux pas !** J'ai pu exprimer certains désaccords mais il n'y avait plus rien de serein dans nos relations **c'est à dire moi je** représentais un danger pour elle donc j'étais attaquée en permanence et elle embarquait aussi certains de l'équipe là-dedans ! **On** comprend aujourd'hui, moi **je** revis, j'ai des collègues qui sont là qui font leur boulot **on est dans l'échange** on n'est pas à se questionner si je dis ça comment elle va réagir »

En 508 /principe d'action ne pas projeter sur l'autres ses propres normes : « on **a** une collègue, une volante et qui s'offusquait que les gens aient le dernier portable, le dernier machin et puis voilà...**j'ai** toujours expliqué ce phénomène-là par le souhait qu'ont les personnes qui n'ont pas grand-chose d'être comme tout le monde ...voilà c'est une forme de, une valeur et c'est une façon de vivre leur vie pour ces personnes et c'est important pour elles »

Le passage du « **on a une** » au « **je** », le **nous du métier n'apparaît pas beaucoup**. Son cadre de référence professionnelle c'est son style et moins le genre ?

La co-explicitation collective aurait permis sans doute d'aller plus loin sur ce registre par exemple.

Le rapport à soi et aux collègues formateurs de terrain du service

En 782 « **j'ai** envie de dire **on est** aussi responsable (les ft) de c'est à dire au démarrage, de poser le c'est à dire-là et qu'on s'engage mutuellement, voilà poser cet engagement ! Plutôt que d'être dans il ne devrait pas y avoir ci, ...ou ça ! voilà on était dans ce débat-là (groupe formateurs) c'est super intéressant parce que je pense que toutes on peut être amenées à avoir la posture que les collègues avaient quand on a souffert d'un accompagnement et que ça s'est excessivement mal passé « puis en 784 « **on est quand même sur la création d'outils basiques** et aller au-delà parce qu'on est je pense qu'en fait **on tourne autour du pot** , depuis un moment on est à se poser la question aussi de notre posture ...alors certains ont fait la formation, d'autres pas, d'autres c'est en cours enfin voilà »

V Analyse du rapport à la stagiaire et au soi du stagiaire

Rapport des places est interrogé par 7FT1.

8 « je m'interroge moi sur la place que je laisse à la stagiaire dans ce bilan, oui »

36 « je vais être à partager pas mal mon expérience, et puis finalement quelle place je lui donne sur sa propre réflexion »

En 48 « je la mets en garde quoi, je la mets en garde sur voilà tu n'as que sa parole ! »

En 74 « je n'ai pas eu la réponse à cette question et je n'ai pas eu son ressenti par rapport à ça »

En 279 et 281/expression du ressenti de la stagiaire : « je me suis posée la question de la relation enfin de l'influence de ma ... », « enfin de ma, de mon attitude, j'essaye de me mettre à sa place je me dis ça peut être impressionnant de se trouver avec une formatrice qui fait des choses, enfin je ne veux, c'est pas pour me mettre en avant du tout hein, mais je me demande s'il n'y avait pas quelque chose de cet ordre-là quoi ! » 283 « ouais alors que je ne voulais pas y être hein ! » puis en 285 « peut-être qu'elle s'est freinée sur certaines choses de peur de, pas de me décevoir mais de la marche ... Je me demande s'il n'y a pas quelque chose de cet ordre-là »

Registre qui va être repris par 7FT1 plus tard

En 351 après que C parle du manque d'assurance de S « alors moi qui suis enfin j'arrive à un niveau, enfin au niveau professionnel enfin j'ai de la bouteille, je commence à avoir une assise, je suis dans du collectif, voilà » le langage dénote **une valorisation du travail collectif** « j'ai l'impression que ça a freiné son expression ... je ne veux pas dire qu'elle était impressionnée mais c'était un peu le ressenti que j'ai eu à un moment donné. Je me suis posée cette question ce que je n'ai pas nommée hein ! »

En 369, 371, 377 c'est le **positionnement du sujet : je te parle de moi** (et c'est la stagiaire) **quand tu as du mal à te livrer**, « moi c'est un outil que j'utilise sciemment et je me rends compte que je le fais (effectivement dans l'entretien de tutorat elle s'exprime abondamment en concluant je suis bavarde !) « ouais je le fais car j'essaye d'ouvrir », « mais ça n'a pas toujours les effets attendus euh et c'est sur du long terme et ... « devoir le faire et d'être amenée à le faire tu vois au mois d'avril c'est un peu tard quoi ! Parce que je n'ai pas souvenir de l'avoir fait avant avec X » cette stagiaire. « J'ai eu une autre stagiaire qui me poussait à parler de moi ... mais c'était réciproque tandis que **là ben ça fait flop quoi !** On n'a pas en face du tout ... donc je ne pense pas l'avoir fait, enfin je ne l'ai pas fait beaucoup alors tu vois je l'ai fait là, et **ça se ressent dans l'entretien !** »

Rapport des places de nouveau

En 411 « ça rejoint mon interrogation hein sur la place que je prends ! »

En 425 « complètement, je vais trop vite » (bémol de C en 426) en (427.7FT1) « si, si, si je pense, je pense complètement » et (429) « oui, si, si avec cette difficulté-là voilà ! Je veux pas, je vais pas la laisser toute seule avec son... alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail voilà et de lui dire ben là, la prochaine fois à ton retour que tu puisses réfléchir »

Le « rapport au soi » de la stagiaire

En 102 « il faut savoir quand même moi j'ai remarqué avec S que le fait d'enregistrer ou pas il y avait une expression qui se faisait plus librement »

En 122 et 124 « je pense qu'elle ne voulait pas se livrer sur les temps de bilan », « tout n'était pas sur les temps de bilan, sur son vécu, mais voilà il faut le dire il y a eu ce travail-là, mais pas en lien avec les situations, c'est – à – dire qu'elle n'a pas forcément... alors moi je lui demandais de tenir un journal avec son ressenti... ça allait pas au-delà de ... il y a des situations qui l'ont bousculée mais c'était plus des situations qu'elle venait observer chez moi ».

Le travail sur soi sans le lien avec les situations ? Par rapport à l'équipe ?

En 126 « il y a eu cet accompagnement long où elle s'est posée beaucoup de questions, ça a fait écho à son vécu et on a pu en parler et c'est ça aussi ce qui m'a rassurée moi en tant que formatrice, je me dis **il y a cette capacité à s'interroger sur elle**, son ressenti **mais** je veux dire **c'est blindé sur voilà, les entretiens classiques** quand il n'y a pas de de ... (presque inaudible) de suites »

En 136 après une évaluation de 7FT1 à l'égard de S « elle était charmante », « on était sur une tâche remplie mais on n'était pas dans un échange avec l'équipe.... Etre plus dans une relation à l'autre, **s'exposer c'est-à-dire que, elle ne s'expose pas** ».

En 271 et 273 « on a travaillé ensemble et puis S sur le groupe elle avait un peu la même posture qu'elle pouvait avoir autrement, c'est à dire qu'elle se faisait oublier », « alors qu'elle avait une analyse pertinente enfin voilà ! Je crois **qu'elle avait besoin de se mettre en retrait** » 7FT1 exprime ici la différence entre savoir, comprendre et réussir ou entre savoir et pouvoir agir.

En 317 « « mais je pense que j'aurais eu le retour sur son ressenti, ses émotions enfin tout ça plus tard, je pense qu'elle se réserve, elle se réserve, elle se réserve et puis à un moment donné ça viendra. Là elle m'a sollicitée sur son ISIC... »

En 339 et 341, à ce moment-là 7FT1 regarde les traces et reprend les verbatim « ressenti » (rires de sa part dans la co-ex) et « alors, petits rires (commentaires des verbatim de l'entretien de tutorat qu'elle a sous les yeux) parce que c'est ce qu'on a déjà nommé, que je m'acharne voilà, à lui faire sortir, les vers du nez comme on dit voilà, on est vraiment, ouais... »

En 664 « une fois...je parlais avec un partenaire et j'ai dit X (le prénom de la stagiaire) je vous présente ma collègue...et ça l'a marquée parce qu'elle s'est dit ah tu m'as appelée ta collègue ! Tu vois...je pense que X **avait beaucoup besoin oui, qu'on lui renvoie ses compétences, ce qu'elle savait faire ...voilà...au niveau de sa confiance en elle** »

Autre registre expression par 7FT1 en termes de **positionnement en tant que sujet de projections de sa part** sur S alors que C a fait remarquer que S dans l'entretien a pris position par rapport à elle, en se démarquant C. conduit cette analyse à partir des verbatim et des marqueurs linguistiques

En 295, 297, 299. 7FT1 valide la proposition de C et revient à elle (son propre ressenti à elle est encore là) « ben oui, c'est ça, je veux dire, c'est pour cela que je dis que c'est pas facile aussi, c'est là que je me dis que je la mets dans une situation qui n'est pas la sienne quoi ! Qui est la mienne enfin voilà on est ...et c'est pas simple », « je pense qu'il y a **quelque chose de violent** mais c'est ma propre violence par rapport à (une collègue en question), « ouais c'est notre propre saturation ».

La stagiaire et les autres

En 279 « les collègues, elles l'ont pas ...ouais elle s'est pas fait oublier quand même (comme une précédente stagiaire)

En 313 « elle avait raison en disant t'inquiètes pas parce que je l'ai vue à l'œuvre s'opposer à X, ...ne pas rentrer dans son jeu et ... »

En 441 « l'équipe me disait ben elle s'exprime pas et tout d'un coup elle va être dans la relation et puis ça va être super adapté enfin c'est vrai que c'était par à coup. Ce n'était pas quelque chose de continu et on découvrait ses compétences comme ça d'un coup voilà et enfin sur la relation à l'équipe c'était frustrant parce qu'on se disait mince il faut qu'elle y aille là »

VI Analyse du rapport du stagiaire à la situation /contenu, relation à l'utilisateur

En 46, 48 52 conceptualisation de 7FT1/utilisateur rencontré par S dans sa demande financière « sur la question qu'on doit se poser quand les gens viennent pour un soutien financier et qu'ils n'ont aucun justificatif, voilà c'est pas banal non plus ! Après la stagiaire elle exprimait son ...il connaissait les chiffres et elle voulait lui faire confiance sur les chiffres ce qui est tout à fait logique ... ». Posture professionnelle demande C ? « Complètement elle le voit pour la première fois et elle est aussi dans la création du lien, après je la mets en garde voilà t'as rien en fait tu n'as que sa parole ! » en 52 « ouaisft elle se mettait l'enjeu d'arriver à créer du lien avec les personnes qu'elle recevait ...mais je pense qu'on était **vraiment face à une situation qu'elle n'avait pas encore vécue, d'une personne qui venait voilà, exiger quelque chose** qui était dans cette posture d'exigence...voilà vous êtes dans cette exigence ben il y en a aussi de notre part, voilà on n'est pas non plus dans un service où/ »

En (56 et 58.7FT1) « par rapport à ce rendez-vous oui, oui, oui il n'est pas revenu après »... « **Il n'est pas revenu après pourquoi je ne sais pas**, mais en tout cas les questions que la stagiaire, elle comprenait ça comme ça que les questions qu'elle avait pu poser enfin c'était aller trop loin enfin, c'était pas aller trop loin mais l'investigation ...en 60 n'aurait pas dû avoir lieu c'était je vous amène tous mes chiffres vous m'aidez point ! » Dans la présentation de la situation de S à 7FT1, celle-ci a inféré cette hypothèse donc après l'entretien de tutorat. **Soit une forme de responsabilité est imputée à l'utilisateur !** Il est exigeant. A ce moment-là, de l'entretien de co-explicitation, c'est ce qui ressort de l'analyse de 7 FT1. Cet élément est intéressant car dans le même temps elle a amené la notion de contrôle en 36 et

c'est sans doute par rapport à cette dimension qu'elle aurait souhaité aller plus loin. Que le chercheur a formulé pour sa part en termes de tensions plus générales dans tout entretien gestion relation et créer le lien et gestion du contenu.

Interrogation de C. sur pourtant cette question du budget et sur « il me semble » dit le C, que tu l'aides à prendre conscience que ce monsieur a un budget qui est juste, proposition qui est corroborée par 7FT1 à trois reprises 68, 70, 72 et question suivante de C est ce qu'il te semble qu'elle a compris ? « Je ne sais pas »

Ce qui s'éclaircit à l'analyse de l'entretien de co-explicitation c'est que 7FT1 est « spécialisée » dans les violences conjugales avec mise en place d'un groupe de paroles pour les femmes qui est reconnue dans le service. 7FT1 reconnaît qu'il y a des « thématiques » comme elle dit en 90 sur lesquelles elle a des automatismes « il y a des postures où je vais un peu automatiquement » mais pas sur « ça », le « **ça** » c'est le budget, le financier... (repérable en 84 **par rapport au budget**, à l'argent « parce que je vais jusqu'à lui demander ce que c'est pour elle la gestion du budget et elle dit oui, elle n'en dit pas plus quoi ! » puis plus loin en 126 7FT1 introduit « mais je veux dire que c'est blindé [elle parle de la stagiaire] sur voilà les entretiens classiques quand il n'y a pas de suites » entretien classique c'est celui-ci qui a fait l'objet du *debriefing*. Mais ensuite 7FT1 reconnaît en 132 « comme monsieur n'est pas revenu, elle s'est posée la question mais on n'a pas forcément retravaillé dans le détail à partir de ça...ce qui s'est produit dans l'entretien... **alors aujourd'hui je regarderais différemment** euh pour une stagiaire qui est dans cette difficulté, je pense que je proposerais ma présence dans un entretien ouais, j'hésiterais pas ». **On voit le mouvement qui s'opère pour 7FT1.**

Par rapport au fait que les procédures n'étaient pas intégrées /aide financière, 7FT1 précise à la question de C c'était un dossier technique CAFIF, particulier que S n'avait pas vu auparavant et explique que c'était un choix conjointement fait avec la jeune stagiaire. Elle précise à l'occasion en 385 « **je voulais qu'elle se centre sur sa relation à l'utilisateur, dans un premier temps, et je ne voulais pas qu'elle s'encombre avec des dispositifs** ». Un principe d'action de formateur partagé avec plusieurs professionnels du panel interrogé mais qui se discute. Et ça va se discuter à l'invite du chercheur et des traces : C en 388 « on voit bien qu'elle avait pas ces bagages là et ça ne lui a peut-être pas permis alors c'est une hypothèse que je fais et je la soumetts, ça ne lui peut-être pas permis d'être adaptée dans la situation ». 7FT1 en 389 « ouais y'a une limite à ça quoi ! » puis argumente « alors ça on l'a fait par rapport à ce qui est le plus utilisé des outils. Tout ce qu'elle a pu voir en entretien d'observation, ça c'est tous les outils, elle les a travaillés », en 395 « celui-là de la CAF spécifique bon voilà. Elle n'était pas... en même temps on était au mois d'avril » **moment de prise de conscience.**

En 448 C introduit une proposition de conceptualisation de la situation d'aide financière sur un aspect procédural et des règles d'action avec recherche de validation ou non de ce qu'elle a identifié comme un principe sur lequel 7FT1 insistait auprès de la stagiaire à savoir « c'est important de ne pas foncer tête baissée dans une demande et de prendre le temps" **et en 7FT1 449 et 451** ne revient pas à l'interaction avec stagiaire et répond par rapport à son cadre de référence professionnel. Elle va dans un premier temps indiquer que ça dépend de l'utilisateur qui est en face, réitère son analyse que là c'était fermé (mais reste à son hypothèse première) « c'était fermé et il venait vraiment pour ça, et à ce moment-là on pose le budget on essaye de voir à travers le budget si...et puis après on se pose la question de savoir à quoi on participe ; à partir du moment où on aura répondu aux attentes de la personne quand c'est aussi fermé, peut-être que ça permettra d'ouvrir le reste ! Bien sûr on se pose des questions et on n'a pas toujours les réponses et **puis elle énonce un principe qu'elle tient pour vrai ou un principe d'action** « on ne peut pas toujours avoir tous les éléments de la situation, bien comprendre la globalité voilà, les gens ne s'ouvrent pas forcément et ça il y en a beaucoup moi dans ma pratique hein ! Où il y a beaucoup de situations, je constate en le faisant que ben j'ai pas été investigué sur tout un tas de points parce

que là il y avait cette urgence alimentaire et on devait pouvoir y répondre pour pouvoir ouvrir ensuite le reste ! ». C'est un point délicat pour les débutants car il faut déceler l'urgence (diagnostic de l'urgence rapidement) et dans la prise de décisions, il y a une prise de risque (celle de se tromper). 7FT1 est située au niveau des opérations de régulation et de contrôle de l'activité, les plus difficiles.

Cas de figure du circuit court dans une prise de décision (Schéma de Hoc et Amalberti) ou présentation des différents paliers d'aide financière ... on retrouve la proposition d'une FT2 « on ne va pas emmerder les gens avec les papiers quand le budget parle de lui-même ».

7FT1 le précise à sa manière en 451 toujours « car je ne vais pas dire ben écoutez c'est normal, il me manque des éléments, j'ai pas vos justificatifs je ne vais pas, non mais voilà y a des collègues qui vont être dans cette posture là en disant je n'ai pas vos justificatifs je ne peux rien faire ! » 7FT1 aborde ici un point intéressant **par rapport au métier (les différences de positionnement) qui interroge !**

Elle précise tout de même que en 453 « moi je ne me vois pas renvoyer la personne sauf si c'est la 3^{ème} fois qu'elle vient et qu'il n'y a toujours pas les justificatifs »

Donc, ce n'est pas **un principe partagé de façon homogène dans tout le métier !** Question de style ou question de délitement du genre ? En lien avec l'impact du contexte institutionnel par exemple ?

En 455 7FT1 associe la position adoptée par la stagiaire dans l'entretien analysé et rapproche ce qu'elle a vu dans l'entretien ou ce qu'elle a échangé avec la stagiaire et ce qu'elle pense « comme on dit et comme le disait S (la stagiaire) l'important c'est d'être en relation avec cette personne et de ne pas fermer cette relation d'emblée parce qu'il n'y a pas ces justificatifs, **alors je ne l'ai peut-être pas assez valorisé** mais c'était quand même important mais je lisais mission accomplie tout à l'heure enfin voilà c'est important ». 7FT1 montre qu'elle fait lien avec l'intervention (397.7FT1) où elle dit à S **objectif atteint** à la fin de l'entretien de tutorat.

En 456 C. reformule sa proposition « donc en fait ce que tu veux dire quand « c'est important de ne pas foncer tête baissée » il faut quand même mettre au regard les différents types de situation c'est pas aussi » 7FT1 va alors préciser « **oui et puis aussi de se voir dans l'action**, c'est à dire de voir que on est ...euh ben oui ça va pas être possible, ça mais on en a conscience et voilà on va faire ça, mais voilà **faut aussi prendre ce recul**, enfin se voir en fait dans l'action se dire bon là je vais accepter de faire différemment parce que je sens bien que cette personne, si je pose pas ça si on n'atteint pas enfin si on va pas vers sa demande ben...voilà le reste ne suivra pas, ne viendra pas ». La difficulté justement c'est de le faire en situation quand on est aux prises avec et que l'on ne sait pas trop où on est situé.

En 472 C revient sur un élément présent dans l'entretien, la réflexion recherchée par 7FT1 sur le rapport entretenu par la stagiaire à l'argent 472.C et **un autre principe de métier** « surtout ne pas projeter sur l'autre » en 503.C. C indique que 7FT1 navigue entre c'est **subjectif** et en même temps il y a de **l'objectivable** (seuil de pauvreté...) Et les interventions qui vont suivre démontrent que pour faire avancer la stagiaire sur le registre la place de l'argent dans la vie de chacun, 7FT1 vient la chercher elle par rapport à son propre budget « je lui tendais des perches pour qu'elle puisse s'exprimer sur sa situation » mais pas comment elle a compris ce que vivent les personnes. En fait à la question de C. « est-ce que ta proposition a eu un écho » la réponse est « je ne sais pas, je ne sais pas ! » en 483 puis en 490 « j'essaye par tous les moyens de faire réagir sauf qu'il n'y a pas de réactions ».

Comment pouvoir décentrer un stagiaire de son monde si on l'y ramène en permanence ! L'hypothèse serait que plus la personne parlerait de son expérience, son vécu personnel en termes de budget plus elle pourrait s'en extirper ? Le ressenti est davantage tourné ici sur la dimension émotions affectés et moins sur la dimension cognitive. Que la notion de ressenti contient aussi ?

Si les deux sont intimement présentes et liées comment s'y prendre autrement quand le stagiaire en construction est en difficultés pour exprimer cette dimension plus subjective. Contrairement à la stagiaire de 2FT3 par exemple qui amène d'elle-même cette dimension « d'affectation » ou la stagiaire

de 0FT1 qui expose ce registre d'emblée qui d'ailleurs surprend le FT à l'inverse de 7FT1. Lien avec Schwartz et la notion de dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi⁸. La nuance est subtile. Toutefois elle fait toute l'aventure de l'apprentissage ». Ou travailler c'est solliciter le corps-soi : en fait le corps-soi n'est autre que l'histoire, l'histoire de vie, du genre, de la personne

Ici encore on retrouve un questionnement à prolonger, dans l'entretien de tutorat 7FT1 développe abondamment sur quoi elle fonde ses prises de position. En précisant à la stagiaire tu auras à savoir au nom de quoi, toi tu intervies.

Par rapport au principe de métier « ne pas projeter ses propres normes »/budget 7FT1 apporte une restriction (quant à son caractère partagé dans le métier) à C en 508 « on a une collègue, une volante et qui s'offusquait que les gens aient le dernier portable, le dernier machin et puis voilà...j'ai toujours expliqué ce phénomène-là par le souhait qu'ont les personnes qui n'ont pas grand-chose d'être comme tout le monde ...voilà c'est une forme de , une valeur et c'est une façon de vivre leur vie pour ces personnes et c'est important pour elles »

C'est le style qui domine semble-t-il, ou bien en même temps, le genre se délite aussi ?

En ce qui concerne les liens théorie vue en cours et pratique qui n'apparaissent pas dans le debriefing et qui fait l'objet d'un questionnement du C. en (515 7FT1) précise que, elle le fait habituellement mais là non ? En revanche elle précise que cette stagiaire a fait des liens réguliers avec une activité du centre de formation consacrée aux analyses de situation (les TP) et elle dit « j'ai l'impression que ce qu'elle n'arrivait pas à exprimer en stage, elle l'exprimait en ateliers ».

C revient sur l'aide financière et en ramenant là encore FT1 aux traces « aide technique ou étude du budget » en 547 et 549.C en termes de généralisation par rapport aux stagiaires de 2^{ème} année. N'est-ce pas une difficulté en début de formation ?

550 7FT1 « si, si ben si ! Parce que ce n'est pas non, non voilà **c'est d'être sur les deux, sur ces deux apprentissages en même temps**, c'est pas simple et **même moi en tant que professionnelle, j'ai** appris à le faire au fur et à mesure des expériences quoi ! Ça n'a pas été quelque chose d'automatique au départ, ...c'est une collaboration avec une CESF aussi qui m'a aidée parce que elles, elles sont dans l'accompagnement budgétaire, nous est-ce qu'on est dans l'accompagnement budgétaire ? oui, parfois on va aller jusque-là mais c'est pas évident par contre de s'interroger avec la personne sur le mode de fonctionnement du ménage sur la difficulté, l'origine réelle de la difficulté voilà c'est autre chose, enfin on est sur une première réponse à un budget déséquilibré, aux besoins vitaux voilà et ce que j'essayais de transmettre à la stagiaire c'était ça, c'est-à-dire ça va bien au-delà (de la demande, donc ne pas foncer tête baissée en fait C. revient aux traces en 31 « mais après...je lui lance cette perche mais c'est pour tout son avenir professionnel enfin **voilà c'est pas si...c'est pas si évident quoi... j'ai conscience de ça hein, après je le nomme pas forcément comme tel** ». 7FT1 fait état de nombreux savoirs d'expérience, elle peut en anticipation avoir en « tête » les différents paliers possibles de l'aide financière et savoir dans quoi elle est « située dans une situation particulière ».

Plusieurs points d'analyse : 1) ce qui arrive en premier c'est le cadre de référence professionnel de 7FT1 lié à sa propre expérience, même moi, 2) il y a effectivement l'empan d'un stage et la question redoutable de l'apprentissage et du développement pour le stagiaire. C'est ce qu'évoque ici d'une certaine manière 7FT1 et qu'elle a déjà nommé quand elle a fait état de la difficulté de l'évaluation de ce stage en 437, 439 441. Et 3) **Prise de conscience** de sa manière de s'y prendre avec la stagiaire dans l'entretien qui va se poursuivre du fait de l'échange avec C. En 554 7FT1 « **oui, oui, même moi ça m'interrogeait mes interrogations en lisant** je me disais mais qu'est-ce que je, je ? Pourquoi je suis allée là-dessus [Ft va se « refigurer » son activité avec l'aide C] mais tu as une idée ? En 556 « oui, bien sûr j'ouvre voilà en fait ! » Et en 558 « je ne partage pas forcément mes interrogations »

En fait, on peut se dire que 7FT1 effectue une prise de conscience qu'elle ne communique pas son cheminement de pensée par rapport à la compréhension de la situation or, elle en a un très professionnel qui peut être inféré. Et quand C essaye de focaliser sur la dimension formative par rapport à la stagiaire très vite, c'est son cadre de référence professionnel qui revient en 564 c'était pour elle (la stagiaire) la frustration qu'il ne revienne pas « parce qu'elle était prête à y aller pour vérifier ses hypothèses. Puis en 566 et 568, 570 « elle **était prête** à aller dans une relation d'analyse et enfin je ne sais pas comment dire d'essayer d'enclencher un travail sur du long terme. **Mais moi j'ai posé** une hypothèse pour ce dossier qui était inquiétante, c'est très orienté les interrogations que j'ai hein ? », « La place de madame ? Après il y a une question culturelle aussi je ne vais pas forcément mais on est un peu déformées ici ! On va aller vérifier enfin je pourrais déjà parler pour moi déjà si on n'est pas sur une situation de violences conjugales », 570 « on ne va pas alors les signes c'est le déséquilibre budgétaire point ! L'explication du déséquilibre on va avoir 90% des dossiers qui vont être liés à des violences conjugales, des dossiers de surendettement... [**Proposition tenue pour vraie sur le réel**] Alors ici car les collègues disent que c'est moins fort ailleurs, j'en viens peut-être à être déformées dans le sens où je ne me pose plus la question de la même façon c'est-à-dire, c'est pas les éléments que je prélève au fur et à mesure...c'est d'emblée est-ce qu'on n'est pas dans une situation de violences conjugales ? C'est un peu la posture attendue par les associations de lutte contre les violences ... »

On voit bien ici dans la co-explicitation qu'il y a une variable surdéterminante pour 7FT1 quand elle est confrontée à une situation budgétaire déséquilibrée, c'est le fonctionnement familial, pas seulement sur la dimension des rôles vis-à-vis de la gestion de l'argent mais relatif à un dysfonctionnement grave de couple, entraînant des violences conjugales. Présupposé qui n'est jamais nommé explicitement en tutorat. **Elle explicite en 574** comment elle procède avec les personnes et comment la compréhension de la dynamique et le cycle des violences amène à se situer en posture d'ouverture à une expression possible sur ce registre. Ensuite échanges entre 585 C ; et 608 7FT1 sur la problématisation à développer et les tensions entre relation et contenu. Mouvement perceptible du côté de 7FT1

Question ouverte par C.

D'abord (592.7FT1) « après j'ai envie de dire il y a une forme d'assurance qu'on va acquérir **dans la relation** et qui va asseoir cette pratique là, mais après qu'on cherche à la mettre en place et qu'on y arrive pas tout de suite c'est logique »

En 596 « ouais comment l'amener, c'est pas simple ? »

En 606 « certainement qu'avec X (la stagiaire) que le relationnel ça avait été le plus, voilà, ça a demandé d'être vérifié ce qui avait de c'est pour ça qu'on s'est pas encombrées mais je pense comme tu dis il y a cet équilibre à quand même imposer, voilà parce que comme tu dis elle n'aurait peut-être pas la même posture si elle avait maîtrisé l'outil » C en tout cas il y a des tensions, tu vois, qu'on observe entre la gestion du contenu et la gestion de la relation de l'autre tu vois ? (608 7FT1) complètement !

VII Les moments de prise de conscience/rapport aux traces

Dans cet entretien de co-ex, le point essentiel c'est tout d'abord, l'effet de décentration qu'opèrent les traces. **La prise de conscience qui se parle, dès 8 FT1** « je m'interroge moi sur la place que je laisse à la stagiaire dans ce bilan, oui » qui s'énonce devant un tiers (car elle était latente pour FT1) en termes je fais ce que je ne veux pas faire ! Je réalise que je prends la place, je m'impose, je ne laisse pas le stagiaire dérouler ...

6 7FT1 « ce que je vois moi, on est dans ...un rapport du stagiaire qui vient dire, donner les éléments recueillis, ce qu'ils ont pu en penser et euh... **moi je m'étonne de moi** »

26 7FT1 « est-ce que je ne suis pas en train de compenser son absence d'expression tu vois ?, je me pose la question, **là, ça me percute là, avec le recul** »

Il y a un effet d'amplification dans la prise de conscience de ce qui s'est joué pendant l'entretien d'accompagnement en termes d'écart entre ce que FT1 aurait voulu faire, ce qu'elle a fait, le réalisé.

36 7FT1 **Aurait aimé revenir à des points de posture** par rapport au budget et rôle de contrôle des ASS /vérification des ressources et les enjeux qu'il y a derrière « parce que je partage beaucoup mon analyse et finalement quelle place en fait je lui donne sur sa propre réflexion quoi ! »

Cette prise de conscience représente pour ce formateur un « élargissement des possibles » car elle poursuit dans cette même intervention 36 « je me dis ça c'est quelque chose qu'il faudrait que je puisse développer quoi en entretien ; peut-être pas sur le moment mais de se dire voilà aujourd'hui on a abordé telle thématique, est ce que tu pourrais réfléchir sur cette question...sur ta propre posture à toi... »

En 134 à la question de C tu observerais quoi désormais « ben son attitude. Sachant que je l'ai fait elle était vraiment rassurante, elle a ...elle manifestait son empathie, il y avait vraiment de la considération pour l'autre, une traduction de sa posture »

VIII Les moments de prise de conscience dans l'entretien

En 319 « mais ça y est **j'arrive à mettre le mot dessus, tu vois grâce au travail que je fais avec toi ce matin** j'ai envie de provoquer un ressenti ». En 321 « j'ai envie de lui provoquer cette émotion [à savoir lui annoncer que la personne qu'elle a suivie pendant plusieurs mois est décédée] pour qu'elle puisse l'exprimer quoi ! J'en viens à faire quelque chose que je ne dois pas faire » !

A l'invite du chercheur et des traces, C **en 388** « on voit bien qu'elle avait pas ces bagages là et ça ne lui a peut-être pas permis alors c'est une hypothèse que je fais et je la soumets, ça ne lui peut-être pas permis d'être adaptée dans la situation ». **7FT1 en 389** « ouais y'a une limite à ça quoi ! » puis se justifie « alors ça on l'a fait par rapport à ce qui est le plus utilisé des outils. Tout ce qu'elle a pu voir en entretien d'observation, ça c'est tous les outils, elle les a travaillés », en 395 « celui-là de la CAF spécifique bon voilà. Elle n'était pas... en même temps on était au mois d'avril » **moment de prise de conscience.**

En 425 « complètement, je vais trop vite » (bémol de C en 426) en 427 ft1 « si, si, si je pense, je pense complètement » et en 429 « oui, si, si avec cette difficulté-là voilà ! **Je veux pas**, je vais pas la laisser toute seule avec son...**alors que ça pourrait être l'opportunité d'un travail** voilà et de lui dire ben là, la prochaine fois à ton retour que tu puisses réfléchir ». La proximité avec le stagiaire est ici un obstacle pour l'apprentissage. Cette réflexion est aussi présente dans la co-explicitation OFT1, il y a là un élément transversal.

Les Propositions Tenues pour Vraies et les principes d'action dans la co-explicitation

En 80 « j'essaye d'ouvrir pour dire je ne suis pas superwoman, ...c'est pas parce que j'ai cette place aujourd'hui que y a pas des choses qui pourraient...**je veux dire qu'on n'est à l'abri de rien** et de dire ben voilà cette question-là je l'ai travaillée enfin y a cette conscience, alors **c'est pas parce que on n'a pas vécu des choses qu'on ne peut pas être en empathie hein !** Je fais bien la distinction mais j'essaye d'ouvrir à, dire il y a des moments aussi qui font écho et qui ... après c'est à double tranchant... ;

En 176 Quand 7FT1 organise sa pratique professionnelle et de formateur autour d'une proposition qu'elle tient pour vraie « l'ouverture à l'autre qui bloque quand on ne s'est pas ouvert à soi » et le **concept pragmatisé** de « **ressenti stagiaire** » qui sert à comprendre et à agir. **En 385** « **je voulais qu'elle se centre sur sa relation à l'utilisateur, dans un premier temps, et je ne voulais pas qu'elle s'encombre avec des dispositifs** ». Un principe d'action de formateur partagé avec plusieurs professionnels interrogés mais qui se discute. Et qui va se discuter dans l'entretien de co-explicitation.

En 431 « moi je lui ai dit si tu ne parles pas de toi, si tu ne parles pas de ta pratique professionnelle aux collègues, si t'es pas voilà dans l'échange c'est parler de ce qu'on ressent quoi, c'est parler de soi ! Les autres ne peuvent pas te connaître tu ne peux pas non plus te confronter à un autre regard euh tu ne peux pas avancer et tu ne peux pas faire ta place dans l'équipe c'était vraiment la grosse difficulté de S » et en 433 « et à côté de ça, elle développait des compétences malgré ça donc c'était un peu contradictoire quoi c'est ça qui reste mystérieux »

En 459 « /oui et **puis aussi se voir dans l'action**...se dire bon là je vais accepter de faire différemment parce que je sens bien que cette personne, si je pose pas ça, si on n'atteint pas enfin si on va pas vers sa demande ben...voilà le reste ne suivra pas, ne viendra pas »

IX Remarques générales

1) Dans les entretiens de tutorat analysés il y a des interventions qui sont adressées à d'autres partenaires « ratifiés ». Dont le chercheur ici. Et le centre de formation par l'intermédiaire du chercheur !

Il est intéressant de considérer les acteurs ou actants présents-absents. Car ici on voit bien qu'il y a 7FT1 et la stagiaire bien sûr, mais il y a le personnage de la collègue qui a quitté le centre, il y a l'équipe, la hiérarchie par rapport aux orientations actuelles du travail, le groupe formateurs de terrain, il y a les co-intervenants dans les situations, et le centre de formation, via les groupes de TP et la référente école de la stagiaire.

2) **dans la dernière partie de la co-explicitation** l'échange porte sur l'activité en général de 7FT1 ; Voir temps VII autour de 778 de la structure de la co-explicitation.

7FT1 déploie dans ce moment ses manières de s'y prendre :

- **Cadre formatif** : d'emblée contrat de stage (fait référence à sa propre expérience de stagiaire) et formalisation des engagements réciproques (horaires, congés, tenue vestimentaire) le temps d'observation et puis au bout d'un mois on reprend les objectifs de l'école mais on va aussi essayer de personnaliser avec ce que nous, on a pu observer et ce que le terrain peut offrir, être dans le dialogue, pour éviter d'être dans un jugement
- **Réflexion sur accueil à deux suite à une expérience difficile en 894**
- **Assister aux entretiens des stagiaires** (ce qui fait débat chez les FT) en 784 : réflexion posée sur quel sens ça prend et différence quand c'est d'emblée inscrit comme un moyen comme les autres ou quand c'est utilisé quand difficultés.
- **La place de l'école /réfèrent de l'étudiant** en 802, et puis la place et l'intérêt des échanges lors des rencontres tripartites entre référent professionnel et référent école et stagiaire, notamment les rendez-vous prévus au cours du stage de 2^{ème} année.
- **Réflexion partagée entre C et FT sur le travail à faire sur les représentations initiales des étudiants** de 822 à 853

En 908 et 910 « **le plus difficile c'est faire exprimer le ressenti quoi !** Quand la stagiaire dans sa propre nature n'est pas expansif » puis, « c'est ce qui va être le plus important pour moi si tu veux je le dis aux stagiaires **il faut se connaître** « je suis presque catégorique il faut se connaître, **il faut sortir ce qui peut être fragile chez soi** et il faut **connaître les motivations que l'on a pour faire ce métier**, il faut avoir conscience de tout ça, moi ce n'est pas de la thérapie le stage hein ! Mais il faut avoir conscience de tout cela, de ses fragilités aussi parce que on doit pouvoir être soi-même, **je veux dire, on est professionnel mais on fonctionne aussi avec ce qu'on est** et si on n'est pas avec cette conscience-là de ce qu'on est il y a aussi une forme naturelle hein dans la relation à l'autre euh... on ne peut pas avancer enfin pour moi, on ne peut pas avancer je suis presque catégorique »

Tu l'as expérimenté ? C.911 pensant formation

En 912 « pour moi oui ! Tu parlais de la formation et ce qu'on a reçu alors moi j'ai eu de la chance de faire l'analyse transactionnelle au démarrage en 2000...c'était au début de ma pratique et j'ai pu oui terminer ce chemin sur moi-même, en fin terminé ! Ça ne se termine jamais au moins les choses sont très claires pour moi je sais pourquoi je fais ce métier je me connais des côtés qui peuvent être fragiles et j'ai un épanouissement personnel qui me permet d'être réceptive à l'autre quoi ! **Sinon on va se bloquer sur ses propres émotions et on ne va pas entendre l'autre ...dans ce qu'il est, dans ce qu'il amène et dans ce qu'on comprend de sa situation** »

En 950 « j'en reviens à ça ! Et c'est pour ça que c'est important aussi sur la deuxième année moi j'ai vraiment une motivation à accueillir les 2^{èmes} pour leur permettre de leur offrir comme moi je l'ai reçue, de leur permettre de faire ce travail-là, de le commencer tout du moins mais de l'enclencher ! Faut que

ça soit enclenché et qu'après ça puisse se continuer...je vois bien pour mes collègues qui vont être en difficultés j'ai vraiment cette sensation-là. Ça s'est pas enclenché ...c'est toujours en souffrance, c'est toujours en douleur y a des collègues qui craquent. Qui font des *burnouts* donc ...attention quoi ! **Ça veut dire qu'elles n'ont pas pris soin d'elles, pour prendre soin de soi, il faut déjà le faire dès le départ enfin ! Se pencher sur soi ...pour ensuite avancer...c'est la première chose à faire !**

Le travail sur soi se charge de la signification et du sens que 7FT1 lui accordent.

Aspect valorisé dans le métier par les institutions : demande de C. en 913 et 915

7FT1 916, 918 « je m'interroge ! je m'interroge car je vois des collègues qui sont violentes dans leurs interventions parce que ce que renvoie la personne leur fait violence on voit encore ça et en formation [continuée] ce n'est pas forcément repris voilà quand on évalue notre travail c'est pas une dimension pour laquelle si la collègue en question va l'exprimer elle-même c'est pas la hiérarchie (qui) va pas aller chercher or c'est crucial pour moi » en 918 propos raccourcis mais à reprendre si besoin en 930 « or c'est crucial sinon on fait des dégâts », « on peut faire de sacrés dégâts quand même non ? » en 932

Le pouvoir d'agir tel que pensé par « l'institution »

En 936 « on a des objectifs imposés ! Et on est dans le pouvoir d'agir, là objectifs imposés et qui s'imposent à nos cadres et qui s'imposent à nous c'est le pouvoir d'agir ! »

Question de C le pouvoir d'agir ?

En 940 et 942 « ...Le pouvoir d'agir c'est être créatif c'est mettre en place des actions malgré notre charge de travail, répondre différemment par du collectif aux usagers. On est convaincus de cela mais quand c'est imposé il y a quelque chose qui ne va pas ! », « ouais C'est comme ma notation précédente où ma cadre me disait il faut se mobiliser sur la contractualisation je lui ai dit je refuse que ce soit noté de cette façon-là, je suis déjà mobilisée sur la contractualisation et je peux te donner mes chiffres, tout ça pour moi c'est quelque chose, c'est un outil que j'utilise au quotidien je suis déjà très vigilante là-dessus mais parce que je suis convaincue de l'intérêt de cet outil dans l'accompagnement des bénéficiaires du RSA et c'est dans leur intérêt ! Je ne veux pas, je n'accepte pas que mon institution m'impose cela comme si c'était quelque chose que je ne faisais pas et puis voilà qu'on l'impose en termes de résultats ! J'ai fait modifier cette phrase parce que ça s'était mis quand même ! ». Différence pour cette professionnelle entre outil de travail et finalité du travail !

Car évolution dans l'entretien, en 706 « je trouve cette analyse très intéressante », 708 « j'en attendais pas tant, car très à la fois très pointue et très « objective » et pas de jugement ! » 710 « c'est pas seulement une analyse de la pratique enfin ça va au-delà je ne sais pas comment dire c'est très décortiqué et c'est très objectif aussi voilà c'est pas ... ce n'est pas jugeant, on n'est pas dans l'évaluation de la compétence du formateur ». Or, en plus des difficultés de contexte d'une équipe dysfonctionnante, 7FT1 fait état d'une réserve à parler de situations difficiles avec stagiaires avec collègues Formateurs de Terrain, ou collègues proches car dit –elle en 724 « on est tout le temps à chercher des outils dans le groupe formateur, on est dans le partage des difficultés qu'on peut avoir avec nos stagiaires. Et ...nous FT sur la façon dont on procède, faut vraiment qu'on ait ce regard là je veux dire parce que partager ce que je vivais moi avec S, c'était pas évident ! Parce que je savais que vu de l'extérieur, j'allais tout de suite avoir un jugement. J'allais avoir quelque chose qui allait se boucler, se fermer... voilà ça se ferme voilà c'est fini basta, elle peut pas ...en (726.7FT1) tu vois cette dimension comment moi je procède, **à quelle place on est ensemble parce que c'est à deux hein ?**

C3. Co-explicitation de 4FT2

Analyse de la séance de co-explicitation de 4FT2 est la deuxième dans la série des trois, 2 mois et ½ après la première. Elle réunit 4FT2, 0FT1, 0FT4 et le chercheur, dans une salle réservée par ce dernier. C'est une séance dont la durée est de 2h15.

Éléments de contexte

Le chercheur y a été amené à introduire des éléments de son analyse plus tôt qu'initialement prévu dans le dispositif car une « dispute professionnelle » en début de séance a « chahuté » les positions des uns et des autres. La dispute professionnelle concerne une induction excessive du formateur quant au travail de la stagiaire, en contradiction avec son intention de l'autonomiser et la convocation exagérée d'un registre « émotionnel », qui, ne faciliterait pas la conceptualisation pour la stagiaire pour un des pairs. Le troisième FT va prendre position et affirmer son désaccord quant à cette affirmation. N'est ce pas un effet du dispositif lui-même qui amène les formateurs de terrain à entrer autrement dans les « traces de l'activité » et plus rapidement comme nous avons pu l'exprimer.

I La structure de la séance de co-explicitation

Temps I [1 à 3] : le cadre de communication

Temps II [4 à 42] le point de vue de 4FT2 à la lecture des traces de son activité pédagogique

Temps III [43 à 353] Réactions des pairs : une « dispute professionnelle » entre les FT, introduite par 0FT1

Temps IV [354 à 473] le chercheur, reprend la « main » en proposant des éléments de son analyse à la lecture des traces pour réinstaller une posture compréhensive et non évaluative de l'activité.

Temps V [474 à 1086] échanges entre FT et le chercheur est en retrait plutôt dans une position d'explicitation ou d'invitation à revenir aux « traces »

Temps VI [1087 à 1526] le chercheur expose son analyse, l'échange entre et avec les FT se déploie et la validation par 4FT2 est mêlée à ce temps.

Le premier temps de la séance de co-analyse, permet à la formatrice de présenter la lecture qu'elle a faite des traces de son activité avec une stagiaire de 3^{ème} année de formation à qui elle a demandé d'effectuer un bilan final d'accompagnement d'une jeune : accompagnement qui s'est déroulé pendant un an « **pratiquement en autonomie professionnelle 4FT2 4** ».

Deux éléments à relever rapidement,

- l'activité de « conseil » de cette formatrice terrain se situe dans un cours d'action pour elle. Le fait que ce soit elle qui le rappelle en co explicitation corrobore le point de vue de Kerbrat-Orecchioni sur la question du **contexte des interactions verbales** ou du discours en interaction ; 4FT2 [4] « l'entretien, il se passe en fin de stage de 3^{ème} année, il y a eu des bilans à peu près toutes les 3 semaines... dans ces bilans on échangeait sur la progression du travail éducatif, au-delà du cadre, des choses de l'accompagnement sur des aspects d'éthique, de posture professionnelle, **là c'est l'entretien de bilan** »
- le « pratiquement en autonomie professionnelle » : le **terme pratiquement** va se révéler être chargé de beaucoup de significations en co-analyse et faire l'objet de débats.

Ce qui apparaît assez rapidement pour 4FT2 qui explique à ses pairs les éléments de contexte de l'entretien et qui se met dans une posture réflexive par rapport à son activité, **ce qu'elle a découvert à la lecture des traces**, c'est qu'elle a délégué à la stagiaire un travail qu'elle aurait aimé effectuer elle,

« travail vécu par procuration comme elle le nomme » [4FT2 4] qu'il est difficile pour elle de « **formaliser** » la « **conceptualisation** » qu'elle peut en faire.

L'intrigue

Ce qu'elle en dit dans un premier temps, si la situation en elle – même de la jeune est « prototypique » de l'activité dans son service mais c'est la « commande » qu'elle a effectuée à la stagiaire qui en fait « la spécificité » pour elle. Elle qualifie ainsi cette spécificité :

4FT2 [4] « *j'avais demandé à la stagiaire un travail un peu particulier euh qui était de jouer la proximité avec cette jeune fille, proximité entre copinage et éducatif parce que cela me semblait important dans la problématique de cette jeune, pour l'accompagner vers l'autonomie* »

L'organisation de son activité pédagogique dans l'entretien ne lui apparaît pas d'emblée même si elle peut exprimer sa satisfaction quant aux résultats de celle-ci (et/ou de l'accompagnement de la jeune ?) « 4FT2 [4] « *je trouvais qu'on s'en est pas si mal sorties* » et c'est ce sur quoi elle va d'abord « partager » avec le collectif en invoquant l'indulgence de ses pairs, elle expose la démarche qui a été la sienne (et « s'expose »):

4FT2 [4] « *on se dit n'importe quoi, c'était dur enfin j'espère que vous n'avez pas eu trop de mal mais je crains que si...mais ce n'est pas moi qui ai dit cela, je trouvais qu'on avait fonctionné dans une espèce de triangulation alors moi, j'ai pas les mots pour le dire, il me manque de la théorie, je ne sais pas, voilà* ».

Le but de l'accompagnement éducatif de la stagiaire vis-à-vis de la jeune est qualifié :

- FT2 [4] « *il s'agit d'accompagner, de faire passer la jeune d'une prise en charge sociale et éducative importante à une solitude, une autonomie complète* ».

Le but de l'accompagnement pédagogique du FT vis-à-vis de la stagiaire est aussi qualifié, mais pas explicité quant aux motifs qui le sous-tendent :

- FT2 [26] « *mon souci c'était de baliser cet accompagnement parce que le support de proximité ça pouvait être un danger, ça pouvait très vite déraiper et que ça a bien fonctionné dans cette, voilà, ...j'ai l'impression qu'il y a eu passage de relais où je ne sais pas comment l'appeler* ».

Progressivement 4FT2 indique les choix qu'elle a effectués et va nommer les « choses » de la situation de la jeune. L'important, pour elle, dans cette situation, ce n'était pas les aspects administratifs (financiers et matériels) car ça, elle (la stagiaire) sait se débrouiller « *même mieux que moi* » dit-elle ; elle a convoqué la stagiaire sur la dimension relationnelle de l'accompagnement avec une orientation forte donnée d'être dans une grande proximité compte tenu de l'évaluation qu'elle a faite de la situation de la jeune.

La première séance de co analyse avait amené une réflexion à propos de l'accompagnement pédagogique à penser y compris dans les situations prototypiques pour le formateur quand la stagiaire est en début de formation. « L'induction » possible du FT par rapport à la stagiaire avait été évoquée en fin de séance par rapport à des actes professionnels posés par ce même FT en présence de la stagiaire vis-à-vis de l'usager comme un élément à prendre en compte pouvant induire la représentation de la stagiaire et la parasiter ensuite dans sa propre action mais n'avait pas fait l'objet de discussions. Dans cette séance, 2 mois 1/2 après, ce point va être plus développé et faire l'objet de débats.

Ici, 4FT2 indique sa position d'emblée

4FT2 [30] « *dans la façon dont s'est passée cette prise en charge, y avait un entretien de passage de relais où je lui transmets ce qu'est la situation et comment elle se l'approprie... et ce qu'elle en retient c'est ce qui me semblait important...et là elle a retenu ce qu'il me semblait le plus important c'est-à-dire la fragilité de la jeune et ...l'absolue nécessité de prendre en compte tout ça dans l'accompagnement » ...elle s'était très bien débrouillée avec le cadre mais *mon souci*... *l'essentiel pour moi* c'était qu'elle prenne en compte la fragilité de cette gamine et que c'était ça qu'on devait porter ».*

Ce que décrit 4FT2 quant à sa manière de « passer le relais » fait penser aux consignes de la méthode « d'instructions au sosie » d'Oddone⁹ quant à la précision des informations transmises : ainsi la qualification « spontanée » de la formatrice à savoir les notions de « délégation de travail » et de

⁹ Clot Yves, 1995, Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie, Editions La découverte.

« travail vécu par procuration » [4FT2 4]. Un des pairs, OFT4, va qualifier à sa manière cette phase de transmission :

OFT4 [520] « *Tu lui as fait rappel à sa mémoire... c'est elle qui dit, qui te renverse en fait, qui dit, voilà tu m'as passé le relais euh j'ai pu m'approprier en fait elle parle de ton travail...mais ce qui lui a permis, à elle, de s'approprier la situation de cette jeune* ».

Le « on devait porter » indique aussi un *Principe Tenu* pour Vrai de 4FT2 par rapport à l'activité professionnelle : « **quand, dans une situation d'accompagnement professionnel, l'usager est fragile** (grosse dépression, solitude), **on porte** ». Présence aussi de **savoirs pragmatiques déjà formalisés**. Il y a le cadre, donc la prescription (le droit via la mesure, finances, administratif, matériel) et les savoirs y afférents et il y a les aspects plus psychologiques et donc relationnels.

Le « on » peut aussi s'analyser en termes de non désolidarisation d'avec la stagiaire, **ou non effacement par rapport à elle**. La spécificité du **contexte d'apprentissage** et les modalités de l'alternance le « côte à côte » apparaît, ici, dans sa complexité.

La formatrice indique plus précisément ensuite le but formatif qu'elle attribue à l'échange avec la stagiaire et ses savoirs professionnels et d'expérience :

-à la fois, elle indique son **diagnostic de la situation du jeune et fait état de savoirs d'expérience**

4FT2 [30] « *c'était important de ne pas lâcher sur ce morceau euh c'était une jeune qui est pas allée à l'école pendant très longtemps parce qu'elle était dans une grosse dépression... ; c'était une jeune qui n'était pas allée à l'école pendant très longtemps...qu'elle a été remobilisée dans le lieu de vie où elle était... et qu'on savait très bien alors qu'elle allait se retrouver toute seule que ça pouvait se casser la figure* »

-et, elle précise que la « **spécificité** » pour elle de la situation d'accompagnement au **niveau professionnel et donc pédagogique** réside dans le fait que les supports à la proximité « commandée » avec la jeune ne sont pas « habituels ». Elle indique aussi le sens de son questionnement sans le nommer explicitement à savoir comment rester dans une position professionnelle quand **on risque des moyens d'action** peu « classiques » et par rapport **auxquels il n'existe pas de référence professionnelle** »:

4FT2 [34] « *comment on peut être dans l'éducatif en utilisant des supports qui ne sont pas du tout habituels et qui, euh, sont pas forcément théoriques, qu'on retrouve pas dans les livres, qu'on apprend pas à l'école mais comment on a pu avancer là-dedans...* »

On sort donc d'une situation prototypique de l'activité professionnelle, **ce n'est pas une situation courante du métier**, une variable est introduite qui rend la **situation plus complexe** : les moyens d'action envisagés ne sont pas traditionnels, pas connus, pas théorisés.

L'échange au sein du collectif va s'engager sur plusieurs aspects présents dans l'activité des formateurs terrain.

Quand on « transmet » une situation à une stagiaire, et qui plus est quand on y a été engagé fortement et que l'on aurait souhaité s'y engager, **comment s'effacer suffisamment**, comment ne pas induire ? Comment transmettre l'histoire ? Car c'est important ; et en même temps **comment faciliter l'autonomie** du stagiaire ? En restant vigilant, en **responsabilité par rapport à l'usager** et au service et donc par rapport à la mission que l'on a à assumer.

La mission en question est de faciliter le passage d'une situation de « **prise en charge** » par le service d'aide sociale à l'enfance à la prise d'autonomie pour une jeune fille âgée de 18 ans fragile (sur les plans psychologique, relationnel, économique, professionnel et social) et qui ne dispose pas d'un réseau « familial, personnel » porteur. Il s'agit donc d'une étape, d'un passage « sensible » dans l'autonomisation progressive de cette jeune à la fois par rapport à l'institution et sur le plan personne

Dans le service concerné par l'activité du formateur de terrain, le « **passage de relais** » ou le **passage de témoin dans une situation d'accompagnement d'une jeune en fragilités** entre un formateur et un stagiaire, autrement dit, **confier en responsabilité une situation d'accompagnement d'une jeune en situation de fragilité** est une **situation prototypique** de l'activité du formateur, quand le FT a été, est et/ou sera engagé dans la situation.

C'est une **classe de situation avec des variations** selon :

- le moment du stage dans la formation, (ici fin de formation)
- la nature de l'activité confiée (ici le passage à une plus grande autonomie et la fin d'une mesure assumée par le service) ou la gravité de la situation et le degré d'engagement du FT dans la situation,
- le moment de la passation /situation, soit en référence à la durée de l'accompagnement précédent,
- le degré d'autonomie personnelle/professionnelle du stagiaire, qui nécessite une évaluation par le formateur

Ici, la **situation de métier est complexe** en raison de l'enjeu de l'accompagnement confié au regard de la situation de la jeune (fragilités multiples) vu l'évolution du contexte législatif et réglementaire qui entraîne un empan temporel moins grand a priori, par exemple et des moyens ou supports « éducatifs » envisagés, (à savoir un engagement relationnel « fort ») et qui sont à la limite entre le « travail éducatif » de type professionnel et un registre d'activités familiales, voire familiales.

En fonction du diagnostic de situation posé, le curseur peut donc se déplacer sur une échelle qui va de **liberté ou autonomie à induction ou emprise/stagiaire**.

Ce qui fait aussi objet de discussions, dans cette séance de co analyse, c'est le caractère spécifique de la « commande » passée par le formateur à la stagiaire : les tensions, les contradictions qui vont s'exprimer pendant la dispute professionnelle vont tourner autour de plusieurs paradoxes identifiés :

- de demander à la stagiaire d'acquérir son autonomie professionnelle en « *induisant* » en guidant donc son action sur un mode prescriptif, où /et comment peut-elle être créative ? Si le FT lui rappelle en permanence le cadre de l'intervention par exemple.

-demander à la stagiaire d'être dans une relation de « copinage », de « maternage » avec une jeune fille dans le but de l'autonomiser ? Comment comprendre l'insistance sur le registre émotionnel de la gestion de la relation professionnelle à l'usager ? à la stagiaire ?

Ce qui apparaît à l'analyse de l'ensemble de la séance ASS2-ex, c'est que progressivement les FT vont quitter une posture évaluative y compris la formatrice terrain, 4FT2, concernée par sa propre activité ; les jugements évaluatifs en question peuvent être positifs ou négatifs : ils concernent de façon dominante l'activité du FT.

Positifs :

OFT4 [224, 226, 520,] « moi je pense que tu lui as permis de parler d'elle ce qui n'est pas évident pour une stagiaire », « et dans une formation de travailleur social qu'une formatrice permette ça à une stagiaire ça ouvre des portes, tu as insisté pour qu'elle aille jusqu'au bout », «

OFT1 [179] « après quelque chose qui m'a paru ...un tournant dans l'entretien et je trouvais ça intéressant d'ailleurs de la part du formateur c'est d'introduire une nouvelle donnée de ce qui s'est passé et là **vraiment on est effectivement** dans un entretien pédagogique, là du coup on est .. ; à partir d'une situation réelle euh 4FT2 introduit quelque chose qui n'a pas été posé dans la réalité »

Négatifs :

OFT1[50, 66, 68, 113,239] « effectivement quand tu disais qu'on a l'impression d'être l'empêcheuse de tourner en rond, j'ai senti ça en permanence en confrontation, en contradiction on va dire avec ta volonté d'autonomiser professionnellement la stagiaire », « alors la première chose **qui me choque** », « c'est la confusion des rôles et des places », « mais là, c'était même pas ça on voit 4FT2 camper sur le cadre », « on t'attend tellement sur l'expression de ce que tu ressens, que c'est tellement socio affectif tout ça cette ambiance que euh, bah j'ai pas vu de réels échanges sur la construction des compétences »

4FT2 [280,514] « ben oui... c'est pas, c'est pas clair », « peut-être c'est ça que tu remarques toi dans ce que tu observes c'est que les choses elles sont noyées dans du relationnel et que la transmission des savoirs elle émerge pas, elle est pas visible (silence), je sais pas »

On peut se demander si les FT ne restent pas encore à ce moment-là, centrer sur l'effet miroir de la trace par rapport à leur propre posture de FT ? Sur la focalisation quant à la dimension intersubjective de l'activité d'accompagnement qui n'inclue pas beaucoup la place qu'occupent la stagiaire et la situation de la jeune à propos de laquelle l'entretien de bilan est effectué ?

Néanmoins, à l'occasion de leur débat, des échanges vont porter **sur les sens** (significations) que l'on peut attribuer au terme « **permettre** » à un stagiaire et à la posture pédagogique qu'ils orientent. L'un des FT s'est interrogé sur une formulation utilisée par la stagiaire « *tu m'as permis de...* ».

Selon que permettre signifie « donner l'autorisation » ou « autoriser à » la position de la stagiaire s'en trouve différente et la nature de la relation pédagogique aussi.

Les FT ont interprété en fonction de la représentation qu'ils se faisaient de la situation d'accompagnement pédagogique (leur modèle de la situation) et qu'à ce moment-là de la co-analyse l'ensemble des indicateurs qui peuvent fonder le diagnostic ne sont pas encore tous identifiés. Il peut y avoir donc « focalisation » en fonction de l'importance attribuée aux éléments jusqu'alors repérés. Le climat socio affectif et l'émotionnel qu'induit trop fortement 4FT2 pour 0FT1. Alors que 0TF4 a retenu le travail qu'avait effectué 4FT2 autour des contraintes du contrat, du service [FT3 520]

L'analyse du chercheur va ramener les FT à considérer l'ensemble de l'interaction et la manière qu'a 4FT2 de conduire son activité pédagogique en lien avec la situation de la jeune et faciliter l'entrée dans une posture compréhensive et une co construction de la situation en réintroduisant la stagiaire et le but formatif spécifique et des éléments de contexte liés à la situation de la jeune et au fait que l'entretien pédagogique soit lui-même situé dans un cours d'action pour les deux protagonistes. 4FT2 va elle-même prendre conscience de ce que signifie « l'empêcheuse de tourner en rond », expression « spontanée » du début de la séance de co analyse.

4FT2 [523 puis 535] « *fin moi, là maintenant que j'y pense dans ce que j'avais envie de lui transmettre c'est que je l'avais peut-être un peu mise en situation insécurisante...* », « *Parce que cette stagiaire, elle était particulièrement émotive...et j'avais peur que ça puisse dérapier et donc je me rends compte que j'ai du lui rappeler le cadre pour qu'elle s'y accroche régulièrement* »

La situation de l'activité de formateur de terrain va se conceptualiser en mettant en relation les éléments déjà cités à savoir le fait que la situation de terrain est considérée comme **complexe** par la formatrice terrain en tant que situation de métier avec un autre, cette situation est potentiellement « porteuse de développement » (Mayen, 1999) pour cette stagiaire car les modalités relationnelles « induites » par la FT et les contenus et supports à cette relation (courses, rapport au corps via régime alimentaire...) sont :

- d'une part, peu habituels dans l'activité dans ce service et,
- d'autre part, ils comportent une « prise de risque », en général par rapport **au genre professionnel** pourrait-on dire en référence à Yves Clot, d'une part, et d'autre part, en particulier, en raison de l'évaluation qu'a faite la formatrice de terrain de la propension de la stagiaire à avoir des difficultés à gérer les limites entre le personnel et le professionnel dans les relations professionnelles.

Elles en avaient fait, toutes deux, un objectif spécifique de travail pédagogique. 4FT2 explicite les motifs de son choix et le « contrat » pédagogique qu'elle avait passé avec cette stagiaire :

4FT2 [479, 482] « *ça faisait partie, en dernière partie de stage, ça faisait partie d'un des objectifs clés, les limites professionnelles* », « *parce que c'était pas des failles mais des choses avec lesquelles je l'avais vu un peu en difficultés* ».

La question devient donc comment accompagner une stagiaire y compris en fin de formation quand « prise de risque » sur ce registre de la gestion de la relation à l'usager ?

La formulation employée par 4FT2 rend sans doute compte de la difficulté à expliciter certains savoirs d'expérience, savoirs incorporés. N'est-il pas, de plus, difficile de conceptualiser cette notion de proximité relationnelle.

A travers cette question « comment peut-on être dans l'éducatif » soit sur un registre professionnel en utilisant des moyens et/ou en posant des actes physiques ou langagiers du « registre de l'éducatif personnel/familial » comme acheter des livres à la FNAC ? :

N'est-ce pas celle des **limites**, de la frontière, de la **distance**, autant de mots utilisés usuellement dans les pratiques professionnelles des ASS entre d'une part rôle professionnel et rôle personnel ?

D'autre part par rapport à cette notion de distance, de la juste mesure, donc du curseur à fixer entre grande **proximité et distance dans la gestion de la relation interpersonnelle**, ce, en fonction de l'évaluation du diagnostic posé de la situation de l'utilisateur. Mais comment ? Car il n'y a pas de référence « toute prête ».

Plus généralement, les situations professionnelles de travail social sont des situations dynamiques complexes (Rogalski, 2003), mais avec une caractéristique supplémentaire d'importance à savoir être situées dans le cadre d'activité de service pour et avec autrui. Au fond la question est : Comment peut-on conceptualiser ces situations ?

La visée du dispositif on l'a vu, porte sur ce que peuvent apprendre les professionnels entre eux et avec le chercheur et sur ce que le chercheur peut apprendre de la co - élaboration d'une pratique proposée à l'analyse d'un collectif.

L'expérience est écart : entre ce que l'on veut faire et ce que l'on fait, entre ce que l'on souhaite faire et ce que l'on arrive à faire. C'est cet écart qu'a exprimé d'entrée de jeu FT2. Ce qui a du mal, au début, à s'expliquer pour elle va progressivement se charger de significations. L'engagement du collectif avec le chercheur dans l'analyse des traces de l'activité va favoriser le dépassement de la description de la situation en termes de vrai ou faux ou bien fait ou mal fait et la construction de sens qu'elle a revêtu pour l'acteur concerné et pour le collectif.

Il y a une évolution nette dans la manière de considérer la situation

Comment accompagner une stagiaire en fin de formation sur un registre du travail relationnel avec l'utilisateur où les savoirs d'expérience, l'expérience du formateur terrain et celle de la stagiaire elle-même, peuvent être mobilisés. Sachant que ces savoirs « incorporés » sont ceux qui sont les plus difficiles à identifier, nommer et expliciter d'une part ! Et que ces notions de proximité et distance sont elles-mêmes, intrinsèquement, difficilement explicites d'autre part ?

Au-delà des prescriptions liées à la mesure administrative qu'est le CESAJ (Contrat Educatif et de Soutien à l'Autonomie des Jeunes) qui fixent la **durée** de l'accompagnement, certains aspects matériels et financiers (aide financière du service pour le paiement des études de la jeune par exemple) ;

Les buts de l'accompagnement éducatif et social de la jeune dans sa prise d'autonomie progressive /service sont :

- De l'aider à construire et mener son projet de formation gage d'une insertion professionnelle à venir, porteuse de sens pour elle ; **plusieurs sous buts sont présents** soutenir son projet auprès des différentes institutions (service employeur pour validation et financement, démarches auprès d'institutions scolaires et d'organismes sociaux, recherche active de stages nécessaires à la validation de sa formation, achats de livres), créer les conditions matérielles du soutien à la motivation et de l'autonomisation (via logement, les finances, l'inscription sociale dans des réseaux), soutien personnel via relation pour dépasser les obstacles éventuels rencontrés (structuration d'une relation avec accompagnement intensif au départ et renforcements positifs puis graduellement accompagnement plus léger, travail sur image de soi)

- Faciliter la transition entre un accompagnement intensif du service à une situation de « solitude » assumée : plusieurs sous buts faciliter la création de liens avec des éléments de ses réseaux, travail sur image de soi, se désengager progressivement sur le plan relationnel (espacement des rencontres, initiative de la jeune recherchée)

Les principes tenus pour vrai

4FT2 [26] « le support de la **proximité** (dans la relation à l'usager) ça peut très vite **déraper** »

0FT1 [545] « faut faire gaffe de jouer avec ça quoi »

0FT1 [474] « un truc qui est très fort aussi qu'il y **avait des limites** à nos interventions »

0FT1 « pour développer l'autonomie il faut **prendre soin de** » voire parfois « se situer dans un registre de l'**intimité** »

Les règles d'action

Quand prise de risque relationnel, « **baliser** » l'accompagnement via le **cadre, l'équipe** et **analyser** les résonnances personnelles éventuelles

Il faut rappeler le **cadre professionnel**. Quand le cadre n'est pas stable, tu as des gardes fous

Quand fragilité d'un usager **ne pas lâcher** : on doit **porter, faire avec, passer du temps** avec.

Les concepts organisateurs de la situation du métier relative à l'accompagnement dans la prise d'autonomie d'une jeune.

Soutien dans l'accompagnement et écoute, étayage, défense (projet) et écoute du désir, portage, (balises, gardes fous), notion de limites, proximité relationnelle et dans les actes, le prendre soin de l'autre, protection et sécurité.

III Le rapport de S à la situation : le développement de S

0FT1 va reprendre la formulation spontanée de 4FT2 « *l'empêcheuse de tourner en rond* » soit le rappel permanent au « cadre ». L'insistance par la formatrice terrain sur un élément de la situation/ l'usager à savoir, ici, **le cadre** du dispositif qui devient un élément de la situation pédagogique d'entretien formatif a pris des significations différentes pour les FT c'est ce qui se déploie au début de la « dispute professionnelle » :

0FT1 [54, 60, 101, 113, 131] « je sens dans la progression de l'entretien et effectivement avec ta référence au cadre permanente que du coup il n'y a pas de place à la créativité », « il y ait des conceptions presque contradictoires parce que tu restais sur le dispositif », « tu te maltraites avec le cadre », « du dispositif, j'ai senti ça moi cette tension entre la stagiaire et la formatrice », « on voit 4FT2 camper sur le cadre », « pourquoi cette insistance ? »

Ce à quoi 4FT2 en [148] va réfuter les arguments en indiquant qu'il n'y avait pas eu opposition comme supposé par 0FT1 au départ :

4FT2 [148] « parce qu'il n'y a pas eu d'opposition (rires) c'est juste que là ».

0FT1, jusqu'alors, a mis en relation cette focalisation sur le cadre avec ce qu'il a interprété comme une projection de la formatrice du fait de l'instabilité réelle de cette nouvelle mesure, pensant qu'elle veut orienter le projet de la stagiaire à l'égard de la jeune. Ce qui heurte son approche de l'accompagnement pédagogique très éthique en termes d'autonomie, de guidage et de pédagogie de la « voie ».

Ce point va évoluer considérablement pendant la séance de co analyse. 4FT2 va passer de la notion d'activité « intuitive » « inconsciente » dans cette situation à celle d'une activité organisée autour du prendre soin de la stagiaire ; car il y avait « risque de dérapage », « danger » donc pour la stagiaire (et l'usager) et « peur » de la formatrice **4FT2 [535]**. En fait ce qui se déploie au moment de l'analyse

collective c'est **qu'il y avait des tensions** dans la réalité de l'accompagnement de la jeune. Au niveau des **prescriptions**, liées au **cadre lui-même**.

Le chercheur a fait en sorte que le collectif revienne très précisément aux traces pour que l'élaboration porte sur l'ensemble de l'interaction :

C [416, 419, 421, 445] « *quand l'étudiante elle dit ...on est sur le même registre là encore ... est-ce que c'est pas déstabilisant que d'avoir un cadre qui n'est pas stabilisé quand on est face à une jeune en fragilité parce que c'est ça que tu as introduit entre temps », « effectivement l'étudiante dit non j'ai pas senti ...ça me fait revenir là-dessus c'est que au début quand même... », « **on** avait un projet pour elle (la jeune) qui était celui du cadre et on peut comprendre ce moment-là comme un moment de prise de conscience pour l'étudiante, je l'ai compris par rapport à ta posture de formateur, d'alerter l'étudiant surles différents cas de figure, soit les différentes situations professionnelles » « je pense que ça a été introduit avant ». (Par la formatrice de terrain)*

L'autre pair va intervenir dans le débat pour apporter sa propre manière d'envisager la place que peut avoir cet élément pour la formation de la stagiaire.

OFT4 [520, 524], « moi, j'ai pas lu pareil, ... ton souci du cadre légal de l'institution et se répète souvent c'est vrai...tu l'a amenée à réexpliquer le cheminement dans le travail et elle a pu situer les contraintes de l'ASE, du contrat (donc du cadre), mais moi j'ai trouvé important que le formateur resitue le cadre légal pour la démarche de l'étudiante ... ; Surtout avec le CESAJ dont on ne connaît pas vraiment les finalités », « pour trouver ses limites, car **c'était difficile** » (pour elle, la stagiaire).

Le dialogue à trois formateurs s'engage alors, ils terminent les phrases les uns des autres [entre **520 et 560**] et 4FT2 va pouvoir préciser la signification qu'elle attribue à ce qu'elle a qualifié elle-même comme « *posture professionnelle logique* » du début de séance.

Elle avait bien précisé d'emblée qu'il y avait des « **pressions** » du service pour que les jeunes accompagnés, en général, ne s'engagent pas dans des formations longues [**4FT2 34**] « *nous on avait des pressions pour qu'elle fasse de l'alternance parce qu'on nous disait... le conseil général pourra pas payer* » mais elle n'avait pas indiqué en quoi ces pressions pouvaient être délicates à gérer et ce, d'autant plus dans **cette** situation-là.

4FT2 [631, 634, 636] « *de savoir si cette jeune elle allait pouvoir aller au bout, d'aller dans cette école qui était hyper chère* » « *plutôt que d'aller en alternance comme on nous le demandait, et l'alternance c'était **hyper destructeur pour elle** parce qu'elle allait se retrouver dans le travail et qu'elle ne se sentait pas prête psychologiquement à y faire face* », « *donc l'enjeu il était fort* ».

Il va y avoir alors une prolongation de cet échange sur les tensions vécues parfois dans la réalité entre désir et projet d'un jeune et conditions de réalisation via les cadres et dispositifs.

La question de la temporalité va aussi apparaître comme un élément, **une variable qui influe sur la situation** et son évolution. Le chercheur va questionner en [**1378**] sur la dimension plus politique et sa prise en compte par la stagiaire : 4FT2 va pouvoir expliciter les différentes démarches effectuées par la stagiaire pour connaître et comprendre ce dispositif, faire état des questionnements qui ont jalonné leur travail. Les dimensions politique et technique apparaissent et font l'objet d'un dialogue entre FT et cela permet à 4FT2 de préciser les difficultés vécues au sein de son service par rapport aux effets de cette nouvelle mesure : elle trouve un écho chez OFT1 qui fait part de ce qu'il a aussi connu dans son propre exercice professionnel.

4FT2[1415, 1417, 1420, 1434, 1442] « *nous les enfants confiés avec le **contrat** jeune majeur c'était tous les ans* », « *alors que là, d'emblée pour cette jeune c'était d'abord six mois* », « **donc six mois, le couteau sous la gorge** parce que... elle n'avait plus d'argent », « *et comment on l'a fait évoluer ce CESAJ parce que au départ il était éminemment matériel* », « *pour travailler... toute la question de la solitude, comment on vit au quotidien...* » et **OFT1 [1428, 1431, 1437]** « *avec une **temporalité qui est imposée et qui n'est pas celle du jeune avec...*** », « *Plein de pressions* », « *ou, il n'y avait plus d'aide financière* ».

La notion de « sécurité du cadre » introduite par le chercheur, va s'élaborer à la fois au niveau de la nécessaire réflexion quant à **l'écart entre prescriptions formelles et situation des jeunes** mais aussi au niveau de ce que le cadre d'intervention peut représenter comme garde –fou par rapport à un engagement fort sur le plan relationnel avec la jeune ici concernée.

4FT2 [733,735] « mais j'ai besoin que ça soit balisé autour », « et c'est ça, **je pense** que c'est ça que j'ai tenu à rappeler tout le temps », « c'est qu'on allait d'une manière instinctive mais c'était il y avait des garde fous »

Le rappel du cadre d'intervention et la place de l'équipe sont considérés comme des gardes fous importants quand il y a prise de risque. La notion de tiers n'est pas nommée comme telle à l'exception du chercheur qui l'introduit en **C[1336]** mais la notion de triangulation va revenir et se chargée progressivement d'une signification nouvelle :

4FT2 [719, 731] « la grande partie de mon autre mission c'est la protection où on est sans cesse de faire appel au cadre », « et du coup ça se déplace sur les autres missions, mais en même temps-là, je pense en vous entendant puis après avoir relu tout ça que comme c'était mouvant et quand c'est mouvant, **j'ai besoin que ça soit balisé** autour ».

C'est donc un principe tenu pour vrai qui s'exprime de la part de 4FT2 quant à son activité professionnelle de terrain et qui se retrouve dans son activité pédagogique ainsi que les règles d'action qui en découlent.

4FT2 [733, 735] « et c'est ça, **je pense**, que c'est ça que j'ai tenu à rappeler tout le temps ((e cadre) », « c'est qu'on allait d'une manière instinctive mais **c'était il y avait des garde –fous** quoi, il me faut ces garde fous pour avancer et ça apparaît là et **je l'ai transmis aussi** dans »

Le rappel au cadre va être ensuite relié à deux autres éléments présents dans cette situation à savoir la situation particulière de la jeune (cela vient déjà d'être un peu évoqué), la notion de ses fragilités et surtout l'attention portée par la formatrice à la stagiaire. **OFT1** va l'amener :

OFT1 [738] « c'est marrant ce que tu dis parce que **tu as eu besoin** effectivement de mettre donc des **garde fous à l'intervention** (petit silence) parce que tu risquais une méthode d'intervention quasiment hors cadre qui est de jouer cette relation de proximité et c'est vrai que c'est intéressant ».

Le hors cadre, les frontières entre le professionnel et le personnel (la proximité dans la relation à l'utilisateur, le « maternage » commandé ou les risques d'une relation « mère – fille ») vont faire l'objet de débats et d'élaboration partagée au sein du collectif

IV Le rapport à la stagiaire

La formatrice terrain a exprimé très tôt sa crainte vécue dans le stage avec cette stagiaire de n'avoir pas eu de rôle formatif tant cette dernière était autonome. La stagiaire en question avait fait fonction d'éducatrice avant d'entrer en formation initiale, forme d'accès à la qualification qu'elle avait choisie par préférence à une démarche VAE. Elles ont sensiblement le même âge.

Ses inquiétudes sur ce registre vont entraîner des propos de soutien de la part des pairs.

Ce que la séance de co-analyse va permettre de mettre en évidence c'est que, d'une part, 4FT2 a fait un diagnostic de situation complet qui intègre la variable « professionnalité de la stagiaire » avant de lui confier la situation et surtout le mode d'accompagnement.

4FT2 [30, 535,] « pour tout ce qui est le cadre le **CESAJ**, je savais qu'elle se débrouillait et qu'elle gérait ça » « parce que cette stagiaire avait tout, tout ce qu'elle pouvait apporter toutes ses compétences » et en même temps elle a aussi identifié ce qu'elle a nommé des « failles ». Cela va se préciser

La proximité dans la relation à l'utilisateur, c'est intéressant :

pour 4FT2 [550, 552, 555, 557] « et pour cette jeune là mais avec cette stagiaire-là », « mais par contre, c'était limite... », « c'était risqué pour la stagiaire parce que à un moment donné bon là je le resitue mais je crois qu'elle lui a filé son numéro »

de téléphone personnel », « ça je lui ai dit faut mieux que tu évites .. ; donc mon souci tout au long de cette prise en charge c'était de lui rappeler ...le cadre professionnel ».

Puis elle va indiquer les indicateurs de son évaluation et sa manière d'aborder l'accompagnement sur ce registre.

4FT2 [756, 758] « et puis elle étudiante ma stagiaire et l'autre en face était étudiante le jeune fille enfin y avait des similitudes de situations qui faisaient qu'il fallait que ce soit balisé autour »

puis alors que le chercheur **C[832,834,1218]** a cherché à introduire cette question d'une manière plus générale en questionnant sur comment un FT confie ce genre de travail à une stagiaire et à partir de quand et comment il interpelle le stagiaire sur ce registre de l'intersubjectivité:

4FT2 [840, 843, 850] « et euh la stagiaire **je pensais qu'elle était en capacités**, avec une autre stagiaire fille peut-être que je ne l'aurais pas fait », « c'est parce que **je pensais que** (la stagiaire) avait cette sensibilité là pour comprendre le travail que j'imaginai avec la jeune »

Quant au registre « émotionnel » du « **ressenti** ». Ce qui était « *choquant* » pour **0FT1** au début de la séance de co-explicitation en termes de discours omni présent sur les émotions « t'as pas senti » « *tu la convoques sur ses émotions* » **0FT1 [167]** va aussi s'explicitier :

4FT2 [1221, 1223, 1227, 1237] « c'est ce que l'autre me donne à voir que je peux ressentir donc si j'ai l'impression que c'est quelque chose avec lequel il va travailler, je vais m'autoriser à le faire, si je sens que c'est verrouillé et fermé je ne vais pas le faire », « bon, là ça arrive en fin, mais elle, très vite elle a pu dire qu'est- ce qui la touchait, donc à partir de là où elle me livre c'est qu'elle a envie que j'aille la chercher là-dessus et si elle a pas envie elle me le dit », « mais je ne vais chercher les gens sur ce terrain-là à chaque fois, c'est qu'ils m'en donnent l'autorisation »

Elle va ensuite qualifier ce sur quoi porte l'accompagnement pédagogique et notamment quand il est question de projections éventuelles du rôle personnel de mère de famille » dans l'intervention éducative

4FT2 [1373] « parce que les résonances personnelles, on a passé beaucoup de temps à en parler, comment elle pouvait être, sur quoi elle pouvait être remuée et qu'est-ce que, ce à quoi cela la renvoyait »

0FT1 [1043, 1045, 1049] « et après effectivement ça taraude le formateur terrain de savoir à quelle place s'est sentie la stagiaire, mais après, je comprends pourquoi cette question », « puisqu'effectivement d'emblée la commande c'est tu es dans une relation de proximité qui n'est pas forcément la plus facile à tenir », « et du coup je voulais savoir comment tu t'es sentie là-dedans »

Le fait de rappeler les limites entre le personnel et le professionnel pour **4FT2** est donc essentiel pour que la stagiaire sache préciser aussi à la jeune les limites de son intervention ce qui nécessite beaucoup d'écoute de la part du formateur.

Ce qui se travaille comme « objet ou contenu pédagogique » est étroitement mis en relation avec « la manière de conduire » ce travail du côté formateur.

La perspective « Vygostkienne » du rôle primordial des interactions sociales s'illustre ici. Le langage a une fonction de communication et une fonction de pensée et ce qui s'est joué dans cette séance met bien en évidence aussi la dialectique des rapports entre la fonction inter psychique entre les professionnels et la fonction intrapsychique pour le professionnel concerné, ici **4FT2**.

Le dispositif de co analyse a « fonctionné » comme un outil en tant que médiation inter psychique. **4FT2** peut proposer alors sa conceptualisation de cet ensemble, elle formalise là très précisément un certain nombre de principes tenus pour vrais et de règles d'action :

4FT2 [1267, 1271] « oui, parce que ce que j'avais envie de dire, **je pense** que c'est aussi possible à un temps, à un moment donné d'un parcours d'accompagnement d'un stagiaire, **quand** il y a une relation de confiance et **qu'on sait qu'on peut se faire confiance** dans les choses que l'on peut se dire et **qu'on ne sera pas jugé** et que cet entretien-là, on ne l'a pas en début de stage parce qu'en début de stage on apprend à **se connaître**, on s'**apprivoise** enfin il y a tout ce **registre de reconnaissance**

de l'un par l'autre... et puis là il y a beaucoup de confiance, 'fin moi je lui faisais confiance comme elle me faisait confiance je pense », « et on a pu s'autoriser à, et puis à se protéger, à prendre soin l'une de l'autre ».

C'est ce qu'elle avait nommé en début de séance comme très difficile à faire pour elle. Le **permettre, l'autoriser** se chargent ici de significations et de sens en référence à une démarche éthique de la formatrice de terrain. On n'est pas dans « donner la permission » donc « assujettir ou rendre l'autre acteur/objet» ici, la stagiaire, mais dans autoriser, être autorisé par et s'autoriser à, qui fait davantage référence à « rendre l'autre acteur/acteur et sujet ».

V Le rapport à la situation de la jeune

Pour 4FT2 il y avait nécessité que la stagiaire ait l'histoire et donc transmission de l'évaluation faite antérieurement : pour elle « **absolue nécessité** » que la stagiaire ait le diagnostic de la situation déjà effectué puis que c'est une situation qu'elle prend en cours.

Le fait de focaliser d'emblée sur les fragilités de la jeune dans l'entretien de transmission va faire l'objet de débats : selon l'importance accordé à cet élément de la situation de la jeune, le diagnostic peut légèrement varier. Nous retrouvons les diagnostics « différentiels » de la recherche effectuée dans le cadre d'un DEA¹⁰ et les approches analytique ou systémique qui les guident, d'une part et aussi le fait que ce diagnostic soit orienté en fonction du but poursuivi.

Pour 0FT1 qui a une approche plutôt systémique [865, 867, 869, 875, 877] « *c'est marrant ce que tu disais sur la fragilité, que ... la stagiaire, elle, avait bien capté que dans la phase de relais ben oui il faut comprendre que cette jeune fille est fragile psychologiquement* », « *et moi quand tu dis cela moi je l'ai lu autrement moi j'ai lu que dans l'approche psychosociale forcément on est confronté à la fragilité de l'usager , point* », « *et une dimension n'exclue pas l'autre et que voilà tu vois j'aurais pas...* », « *pour moi ça fait partie de l'intervention, voilà c'est tout* », « *mais je ne l'aurais pas mis en exergue de cette façon-là comme l'a mis 4FT2* ».

Pour 4FT2 [868, 880], qui acquiesce pour partie seulement à la proposition de 0FT1 car la fragilité de la jeune, « *oui, mais celle-ci est particulière* », « *elle est moteur, elle était moteur, quoi, c'était la problématique principale* ».

L'organisation de l'activité pédagogique de 4FT2 dans cet entretien de bilan d'un l'accompagnement réalisé par la stagiaire pendant un an est **très orientée par les buts** qu'elle poursuit, à la fois par rapport à ce qui « lui tenait à cœur » pour le projet de la jeune et aussi par rapport à la stagiaire et par **le contexte**. Ce que révèle très précisément et très fortement l'analyse collective c'est que **certains éléments** de cette « situation de métier », **de la structure conceptuelle de cette situation** ont été travaillés auparavant : les enjeux politiques et pragmatiques de l'évolution du dispositif, « le cadre de la mesure », les connaissances théoriques nécessaires pour le diagnostic en termes de ressources pour le projet, la dimension de l'installation matérielle de la jeune dans son logement. La question de la proximité dans la relation à l'usager va faire l'objet de discussions entre les FT quant à sa fonction, sa nature, son statut dans le travail. C'est **une question de métier**.

SYNTHESE

La conceptualisation de la situation d'accompagnement pédagogique quand situation complexe et porteuse de développement pour un stagiaire sur un registre des compétences relationnelles peut se formaliser comme :

¹⁰ Ollivier Elisabeth, 2003, Analyse de l'activité d'évaluation de jurys préparatoires à une épreuve certificative du DE ASS, DEA « formation des adultes : champ de recherches » CNAM Paris, Université Louvain La Neuve et université Paris XIII.

Les buts : Développer la compétence relationnelle de la stagiaire en fin de formation

Sans la mettre en danger et mettre en danger l'utilisateur

Le formateur terrain effectue **un diagnostic** qui prend en compte un certain nombre de variables, sensiblement les mêmes que celles précédemment indiquées pour la situation analyse ASS1-ex à savoir :

- **variables liées à la situation** : prototypique en quoi, pour qui → nécessite de se représenter très précisément à partir de quels indicateurs et quel diagnostic fait lui-même de la situation, le stagiaire. Plusieurs situations sont possibles : le formateur connaît un peu la situation car il l'a suivie avant ou à l'opposé il ne la connaît pas du tout.
- **variables liées au contexte –environnement de la situation : le cadre...**
- **variables liées à l'évolution de la situation du fait de l'action engagée par le stagiaire** : en effet situation dynamique et les actions du stagiaire produisent sur la situation, sur l'utilisateur et sur l'interaction Stagiaire—utilisateur
- **-variables liées au stagiaire** : moment de la formation, moment dans le stage début ou non, étape dans sa construction identitaire professionnelle, connaissances, savoirs et auto-évaluation que peut faire le stagiaire concernant ses besoins de formation...
- **variables liées au contrat pédagogique et à la relation pédagogique engagée avec le stagiaire**. Confiance installée, connaissance en réciprocité

Les Principes tenus pour vrai

- **4FT2 [840, 1267]** « il faut évaluer si le stagiaire est capable de s'engager dans ce travail » donc se connaître, s'approprier »
- **4FT2 [1221, 1225, 1267]** « pour aller sur un registre d'analyse « émotionnel » , il faut des conditions : se connaître en réciprocité, se reconnaître, avoir confiance et se faire confiance, dialoguer » il faut donc du temps, une relation établie, **0FT1[1265]** de l'écoute
- **0FT4 [226]** « dans une formation de travailleur social, qu'une formatrice permette ça à une stagiaire, ça ouvre des portes »

Les Règles d'action

- Quand on transmet une situation à une stagiaire où l'utilisateur est en difficulté on transmet les éléments de l'histoire,
- Quand on fait prendre des risques à un stagiaire, on « balise », on reste présent, on valorise le travail effectué, on rappelle le cadre, on permet l'expression des doutes, on protège, on fait attention à lui, ne pas juger, laisser dire et l'expression des doutes/limites professionnelles par exemple, on fait exprimer les ressentis,
- on travaille sur les résonances et sur ce qui « touche ».

Les Concepts organisateurs de l'activité d'accompagnement pédagogique

L'Autorisation, la Protection et le prendre soin, la réciprocité, la reconnaissance

Écoute, confiance, balises, conseils, soutien, prendre soin, présence.

C4. Co-explicitation de 2FT3

Analyse de l'entretien de co-explicitation de 2FT3, 5 mois après l'entretien de tutorat. La durée de l'entretien de co-explicitation est **de 2h03**. Cet entretien se déroule dans le bureau de travail de 2FT3, qui a fait en sorte de n'être pas sollicitée par téléphone.

Éléments de contexte

La formatrice, 2FT3 exerce en service de psychiatrie adulte depuis le début de son activité professionnelle c'est son premier et seul poste. La stagiaire concernée dans l'entretien de tutorat enregistré est la 4^{ème} stagiaire de 2^{ème} année, sur les 10 accueillies au total soit une par an. Les 6 autres sont des stagiaires de 3^{ème} année. Cet entretien de co-explicitation entre le chercheur et le formateur de terrain, ici une formatrice, se déroule 5 mois après l'enregistrement de l'entretien par la formatrice et la stagiaire, la 10^{ème} que 2FT3 accueille. 16 semaines de stage se sont passées environ.

Lors de l'engagement dans la recherche, 2FT3 et stagiaire avaient proposé d'enregistrer plusieurs entretiens et 2FT3 de choisir parmi eux. Cela n'a pas été possible car un problème de transfert de fichiers entre deux supports numériques a été fatal à un enregistrement. Celui, enregistré et retranscrit a semblé intéressant à 2FT3, elle le dit en co-explicitation en raison de sa particularité. C'est un entretien qui se situe après les vacances d'hiver pendant lesquelles la 2FT3 a « laissé » la stagiaire dans le service alors qu'elle-même était en congés.

L'entretien de co-explicitation permet de comprendre que c'est une modalité habituelle de la pratique « formative » de cette 2FT3 et les conditions de sa mise en œuvre. Au demeurant, l'entretien de tutorat est consacré à un retour sur chaque situation dans lesquelles la stagiaire a été impliquée, concernée. Les entretiens sont réguliers entre elles deux, celui- se présente un peu différemment des autres dans le sens où S va choisir de présenter les situations d'usagers, une à une, à 2FT3 afin de faire un point complet. C'est le premier point sur lequel elles se sont mises d'accord en début d'entretien.

Elles travaillent côte à côte depuis le début du stage, et ici dans la co-explicitation on va comprendre ce que cette notion a pu recouvrir pour elles deux. En fait, comme sur beaucoup de terrains de stage ASS, la stagiaire partage quotidiennement avec la 2FT3 son bureau en tant que pièce mais aussi meuble ! Elles ont partagé beaucoup de temps ensemble, en dehors des temps formels de rencontre pour des points sur les situations, des temps de rédaction au bureau assises l'une auprès de l'autre, par exemple. Les modalités de l'immersion proposées par 2FT3 sont et elle les explicite un peu dans cet entretien quand il est question des situations d'aide financière dans son activité, question du chercheur.

Particularité de cette co-explicitation, ce 2FT3 ne peut pas écrire sur le papier, en 15. 32FT33 « pour moi l'écrit c'est un peu, c'est quelque chose de sacré », elle a lu très attentivement les verbatim et n'a pu se résoudre à surligner donc en fait il est nécessaire de venir aux traces concrètes, soit les feuilles de l'entretien retranscrit. 2FT3 a écrit sur des feuilles à part ses annotations et commentaires à la lecture seule, des traces. Le premier temps de la co-explicitation va donc permettre l'expression sur ce que cette lecture a provoqué pour 2FT3 comme surprises, étonnements, et son analyse sur plusieurs aspects. Puis l'analyse proposée par le chercheur va amener discussion et explicitation sur certains aspects.

Les autres interlocuteurs ou les « actants » nommés par 2FT3 : ses formatrices de stage ASS pendant sa formation initiale, sa prof de piano, l'ASS de secteur qui a « critiqué « le travail de la stagiaire, l'équipe, les stagiaires qu'elle a reçues, un juge rencontré par rapport à une situation.

Les éléments de contexte interlocutif

L'entretien de tutorat retenu témoigne déjà d'une manière générale du fait que le stage de cette stagiaire se déroule globalement « positivement » du point de vue du 2FT3. Ce qui va se révéler confirmé très rapidement en co-explicitation. à la fois sur le plan du contenu des apprentissages et sur le plan relationnel entre les deux acteurs.

- 1) Le fait que 2FT3 ait été absente pendant une semaine. C'est un élément qui a une influence sur le déroulement de l'entretien lui-même, dans sa structure même et le choix des deux acteurs de faire un point bilan d'un ensemble et sans doute dans la manière qu'a 2FT3 de conduire son activité de tutorat.
- 2) Les relations partenariales externes à l'Hôpital : l'influence qu'a eue l'intervention d'une collègue ASS à la fois pour la stagiaire et la formatrice qui éprouvent le besoin de revenir sur ce qui s'est passé. La stagiaire dans l'entretien de tutorat mais la formatrice aussi dans l'entretien de co-explicitation. Les atteintes identitaires ont été fortes.
- 3) L'importance du travail en équipe et l'hôpital. **En 713, 715** « Il faut faire sa place », « c'est à dire qu'on n'est pas nombreuses, moi le service à l'intra je suis toute seule, il y a deux équipes de 13 infirmiers et aide soignants enfin en A et B il y a 4 médecins ils ont une position euh les équipes sont garantes du soin les infirmiers sont hyper nombreux, tu pourrais facilement te faire bouffer et ne rien faire quoi ! Donc il faut faire sa place ! Une fois qu'elle est faite et que tu es bien identifiée, tu peux être sûre qu'ils te sollicitent », « mais être respecté c'est aussi respecter les autres ». C'est un élément qui se retrouve dans sa manière de penser la transmission et la formation. Elle engage littéralement la stagiaire dans cette dimension de la pratique et ce, très tôt, seule.

I La structure de l'entretien et « l'intrigue »

La structure de l'entretien

Temps I de 1 à 8 : rappel du cadre c'est à dire de la co-explicitation. Première réaction de 2FT3 /découverte à la lecture de l'écart entre ce qu'elle pensait avoir fait pendant l'entretien (bien articuler, par ex) et ce qu'elle a lu, « il y a des bouts de phrase ! C'est pas du tout ce qu'on pensait faire ».

Temps II de 9 à 390 : l'analyse faite par 2FT3 à la lecture des traces. Initiative 2FT3 avec demandes de précision de C. si de besoin pour explicitation et recherche de compréhension. 11 et 13 2FT3, 1^{er} élément d'analyse, **l'impact des traces** « je suis directive et peut-être ... ne pas l'avoir laissée venir d'elle-même » puis en 31 « je ne lui laisse pas la liberté peut-être de développer, c'est moi qui développe et elle n'a plus qu'à dire oui » puis la proximité entre elles deux en 35, puis le principe organisateur de la pratique « le sens de ce que tu fais, si ça du sens tu peux continuer ! » en 36 discussion avec C jusqu'en 80 puis de nouveau je suis directive et en même temps on est complice 81 ... puis de nouveau, **le principe organisateur de l'activité** formative apparaît et est discuté entre C et 2FT3 jusqu'en 130.

De 131 à 164 : c'est la situation vécue par S « du jeune homme en pleurs et qui l'a déstabilisée ». 22FT33 revient là-dessus comme un élément significatif pour elle de l'entretien. Moment de déstabilisation personnelle de S sur le plan subjectif et intersubjectif dans la relation à l'usager mais aussi en lien avec une déstabilisation identitaire en tant que stagiaire ASS du fait de l'intervention critique d'une collègue ASS extérieure.

Ensuite **de 165 à 234** : ce qui a été facile/difficile : trouver la distance par rapport à la stagiaire dans le rapport intersubjectif/ et expression d'une difficulté plus générale, personnelle en tant que 2FT3 de dire à une stagiaire que ça ne va pas !

Puis en 244 jusqu'en 328 : prolongation de C par rapport à l'échange sur les modalités d'immersion dans les situations, qu'en est-il de l'aide financière ?

Puis de **329 à 390** le travail sur les émotions du stagiaire et la posture du 2FT3.

Temps III de 391 à 759 : présentation de l'analyse de C. avec ses outils et discussion avec 2FT3.

L'analyse structurale en termes d'épisodes est relativement facile à présenter sur les 11 épisodes car 7 sont consacrés à une situation et les 4 autres soit à un approfondissement pour l'une d'entre elles à l'initiative de la stagiaire ou du 2FT3. La notion de proximité est reprise en 398 avec le tutoiement

systématique, les rires déjà nommés par le 2FT3, le fait que 2FT33 interpelle très directement le S (exemples donnés) et le fait que S interpelle directement le 2FT3, point relevé par le 2FT3 dans sa propre analyse et donc introduction de la notion de proximité dans l'échange.

De 391 à 431 : ce temps va permettre de revenir et d'aller plus loin sur l'épisode demande de postcure pour une personne et le fait que la stagiaire puisse interpeller directement le 2FT3 sur la compréhension de la situation qui lui avait échappé à elle. Cette capacité d'interpellation à son égard se retrouve régulièrement pour 2FT3, elle met ça en relation avec un autre principe l'accueil du stagiaire en 423 et 425 et là encore en lien avec expérience de vie et de stagiaire elle-même, puis une question posée par C sur la place des savoirs et des connaissances entre 432 et 449 puis c'est la dimension relationnelle dans l'entretien de tutorat et l'invitation de C à regarder de plus près comment S se situe dans l'interaction à savoir qu'elle est en mesure de solliciter 2FT3 y compris quand celle-ci vient de clôturer un épisode et notamment solliciter la formatrice sur un aspect de gestion de la relation à la personne qu'elle a besoin d'approfondir. Les principes d'action de 2FT3 reviennent et elle ne saisit pas de l'invite de C. de généraliser à plusieurs stagiaires et revient à elle en 479 « je ne suis pas avec eux quand ils sont avec les usagers mais ils me voient faire quand je suis avec les usagers et **moi je fais** comme ça » puis de nouveau C. revient au positionnement de S dans l'interaction en 482 et revient aux traces et 2FT33 reprend, alors, elle-même les traces et des propos qu'elle a tenu en 485, elle va affirmer de nouveau un principe d'action pour elle en 501 « ne fais pas à autrui... » et C va faire des propositions de régularités dans les procédés langagiers de 2FT3 qui visent à soutenir la stagiaire.

C. Nomme le prêt de parole d'abord en 504 qui amène 2FT33 à discuter **on est d'accord mais** « je ne peux pas me mettre à la place de l'autre : il y a un malentendu entre C et 2FT3 à ce moment-là de la co-explicitation 2FT3 est au niveau se mettre à la place de l'autre (empathie) alors que C. est au niveau « cognitif » prêt de conscience aurait peut-être été plus juste pour qualifier ce qui se passe. Car quand C revient en disant « non mais tu lui proposes des choses qui vont l'aider à réfléchir » elle acquiesce en 519 puis après va revenir à elle, son expérience de stagiaire !

En 540 c'est C. qui introduit un des procédés dont elle voulait mieux comprendre auprès de 2FT33 le but, à savoir **les retour-arrière ou flash-back** par rapport à la stagiaire. 2FT3 va apporter les éléments de contexte : le juge dont il est question a valorisé auprès de 2FT3 le travail de la stagiaire « votre stagiaire elle est comme ça ! » en 551 puis et avait dit « c'est une bonne professionnelle elle sait se défendre », « or un juge quand même avec tout ce que ça peut représenter et il l'a complimentée devant moi car je n'avais pas assisté à l'audience sciemment je trouvais que c'était formateur » et quand C. explicite à 2FT3 son hypothèse à savoir qu'elle cherchait à travers ce procédé le renforcement de la stagiaire dans son apprentissage, en termes d'étayage en formation. 2FT3 **562** « ben oui voilà c'est ça » et elle va enchaîner ensuite en 563 et 565 « oui parce que là c'était quelqu'un d'extérieur au service qui l'a vue juste 20 minutes, il ne l'a pas connue 6 mois comme le médecin ...qui m'ont fait des retours sur elle, mais là c'était quand même là en plus un ...[une figure propose C] une figure au niveau de la société le juge ! », la question de la relation de confiance et ses indicateurs entre 628 et 637.

La place des savoirs et des connaissances en 648 les modes d'hospitalisation, les pathologies « oscillation entre on en a pas besoin, pour faire une aide financière par exemple dit 2FT33 en **655** « je leur donne un bouquin sur l'introduction à la psychopathologie et donc ils lisent ou ils vont se renseigner, par contre ça va me servir par rapport à la conduite à tenir avec la personne mais finalement ce que je te disais tout à l'heure moi ça fait 14 ans que je suis là j'ai l'impression que je suis passée au-dessus si tu veux de la pathologie et ça ne me dérange plus » à la question de C oui mais les stagiaires parce que c'était ma question **659** « ah peut-être mais on en parle, on en parle » puis 2FT33 apporte une précision par rapport à la confrontation des stagiaires à ces pathologies en 665 « aussi quand j'accueille des

stagiaires j'essaie de ne pas les mettre en danger avec des pathologies trop lourdes », « ben quelqu'un qui pourrait délirer pourrait être agressif ou violent pendant l'entretien euh... ils sont en apprentissage ! » **669** « et donc le but c'est qu'ils apprennent et pas qu'ils se sentent mis en danger. Déjà ils se sentent déjà assez en danger par rapport à leurs apprentissages et je ne veux pas qu'ils soient danger par rapport à leur personne, à leur intégrité physique par rapport à certains patients. Les patients dangereux la stagiaire ne va pas les rencontrer toute seule ! ». L'importance du travail en équipe et le contexte de l'hôpital. **En 713, 715** « Il faut faire sa place ».

L'intrigue

Ce 2FT3 a un **principe organisateur fort** qui se dégage à l'analyse de la **co-explicitation** [voir dans l'entretien global relatif à l'activité] : « **le sujet capable** » ! **Il est puissant car il oriente l'activité professionnelle de cet ASS/usagers mais aussi l'activité formative /stagiaires.** Dans la manière même de conduire le stage : cette absence d'une semaine véritablement négociée avec le stagiaire pour chaque stage en est une première traduction. Cette manière de s'y prendre avec une stagiaire de deuxième année qui la convoque fortement sur les aspects identitaires, d'une part, on le comprend mieux dans la co-explicitation avec l'épisode consacré par 2FT3 à un incident critique pendant le déroulement du stage et qui a été réactivé en son absence, requiert une attention du 2FT3. D'autre part, la dimension subjective est aussi fortement convoquée et là encore on le comprend en co-explicitation quand 2FT3 peut expliciter grâce à la discussion avec le chercheur comment elle « renforce » dans l'après coup l'assurance et la confiance de la stagiaire en elle-même.

Un deuxième aspect est aussi **puissant par rapport à l'apprentissage en situation** réelle « tu fais avec ce dont tu disposes à un moment donné et si tu peux **donner sens** à ce que tu as à ce moment -là, tu fais » et ensuite tu reviendras dessus pour augmenter ton pouvoir d'agir. Plusieurs points qui peuvent mériter discussion car effectivement on comprend en co-explicitation que 2FT3 met en position de faire face potentiellement à des situations qui se situent « **hors** » **de sa Zone de Proche Développement** (voir Kunegel) ou pour le dire plus justement qui la situe en deçà pour elle-même sur le plan de certaines connaissances et informations mais qui lui permettent de faire « l'expérience » de savoir vivre au sens d'éprouver « **si je ne sais pas, je fais appel** ». Car 2FT3 n'est pas là pour des débriefings « à chaud », ce que dit la stagiaire au tout début de l'entretien d'ailleurs quand 2FT3 la sollicite sur son « vécu » de la semaine mais il y a des « bouées » prévues au cas où (l'équipe, des collègues ASS prévenues et prêtes à renseigner). L'expérience est « balisée au sens de bordée ».

Le rapport à l'expérience où la place de l'expérience est centrale pour ce 2FT3, pour elle-même qu'il s'agisse de son expérience de vie, ses expériences professionnelles de professeur et d'ASS, ses expériences de formation, en tant que stagiaire professeur ou ASS ou expériences de formation continue (formation à la systémie).

Le « **donner sens** » va être discuté par C entre 38, 40, 42, 44 et nécessiter de la réflexion de la part de 2FT33 avec des temps de silence entre les interventions 39, 41, 43 45 et 47. En 45 « oui je vois ce que tu veux dire, alors la réponse est difficile parce que ça a du sens pour l'étudiant enfin ça aurait du sens pour l'étudiant, après ça ne serait peut-être pas dans l'optique alors du métier et également du projet thérapeutique, ...ben ça on en discuterait, c'est dire certes, ça avait du sens pour toi de faire ça, ça veut dire que tu n'es pas d'accord avec ce qui s'est décidé en réunion de synthèse et par rapport à l'éthique ou la profession donc pourquoi ? ». Le sens s'entend donc pour 2FT33 en termes de signification et de direction mais comme elle va utiliser « je questionnerais ça parce que quelquefois, moi la première » un exemple personnel /professionnel d'écart entre son projet et le projet de l'équipe pour un patient en 47, et qu'elle conclue sous la forme d'une prescription « moi je leur dis il faut que ça ait du sens pour toi ! » **en 51**, C. va revenir à la charge par rapport à la stagiaire pour mieux comprendre

ce que ça signifie au regard de la situation dans laquelle elle s'est engagée. Interventions 54 à 79. En fait dans la situation dont il est question, la discussion engagée permet de comprendre que S s'est rendue compte en sortant de la chambre de la patiente qu'elle avait dû aller trop loin dans l'engagement de celle-ci par rapport à la signature d'un dossier au regard du fait qu'elle était sous tutelle. Elle l'a fait au nom d'un principe de métier, on ne dépossède pas les personnes de leur existence, donc de leur dossier mais aussi sans mobiliser en situation le fait que la signature n'avait pas de valeur juridique.

C'est dans l'après –coup qu'elle en a pris conscience d'où malaise pour elle. 2FT3 réitère en co-explicitation ce qu'elle a développé en situation d'entretien à la stagiaire. 2FT3 sait, elle, que le tuteur va contresigner et qu'il n'y a aucune conséquence dommageable dans cette situation, ce que va reconnaître 2FT3 à l'invite de C en affirmant ensuite un principe qu'elle tient pour vrai. **En 73 « moi je dis que on peut toujours...enfin la plupart du temps, on peut récupérer les choses quand quelqu'un fait quelque chose...c'est des choses qu'on peut rattraper ».**

Elle minimise d'une certaine manière ce que cela entraîne subjectivement pour la stagiaire. Quand C revient en 74 sur la dimension subjective « est-ce qu'elle était à l'aise avec ça pour retourner voir la personne ? ». 2FT3 va entreprendre un mouvement entre « elle est retournée voir la personne pour se rassurer elle » en 75 c'est comme ça que je l'ai compris, puis en 77 « pour se rassurer, aller voir la personne et lui expliquer mais aussi pour se dire aussi je vous ai fait faire quelque chose que je n'aurais pas dû mais tout va bien » et en 79 « **c'est comme cela que je le comprends maintenant !** ».

« **Le prendre soin** » de la stagiaire se charge de l'ensemble de ces significations et la focalisation principale du 2FT3 sur les dimensions subjectives et identitaires pour cette stagiaire, à ce moment-là du stage se comprend mieux elle-aussi. Que le stagiaire soit « transformé » en termes de développement à l'issue de cette expérience, comme le dit le 2FT3, se comprend aussi, il s'est sorti de l'expérience au sens « épreuve ou péril » et le temps de debriefing ex-post consacré au fait de conforter, valider et reprendre ce qu'il a pu faire parfois avec beaucoup de questionnements, le soir, procède de cet ensemble.

Quand tu fais prendre des risques à un stagiaire, tu bordes (Cf. ASS2-ex), ici après coup.

II. Analyse /rapport à soi du 2FT3

A la fois sur le registre **rapport de place** dans l'interaction et **positionnement en tant que sujet**.

En début d'entretien, on retrouve cette position de jugement par rapport à la « production » que la trace révèle. (3.2FT3), « ça m'a surprise puisque j'avais fait l'effort de bien parler ...et en fait à la relecture on s'aperçoit que ce n'est pas du tout ça ! »

En 11 et 13 2FT3 « et j'ai eu l'impression à la lecture d'être très directive par rapport à X, de lui dire ben là tu as fait ça ... d'avoir été directive pour lui faire marquer les choses » et « de ne pas l'avoir laissée venir, elle-même », « j'ai repéré ça par rapport, pour toutes les situations ».

Il est vrai que le procédé se répète à chaque situation présentée par la stagiaire. On verra plus avant dans la co-explicitation qu'il y a des différences selon la nature de celles-ci et plus précisément le rapport de la stagiaire à ces situations sur les plans subjectif et identitaire. **81** 2FT3, 2FT3 reprend quasiment dans les mêmes termes **81** 2FT3 mais en introduisant une modalisation « alors moi... ce qui m'a...voilà j'ai été directive, après à la relecture je trouve qu'il y a beaucoup de moments de complicité aussi, enfin on rit beaucoup dans cet entretien comme tout au long du stage d'ailleurs ».

En 83 « et au début je me suis dit bon ! Je lui dis, je lui dis pas « décolles toi un peu...mais c'était important pour elle et puis voilà je me suis adaptée, voilà je m'adapte ». Elle fait référence à une très grande proximité géographique sur le bureau partagé où elles étaient côte à côte et non pas face à face comme habituellement les autres stagiaires. Elle met en œuvre son principe d'action « l'accueil et que les stagiaires se sentent à l'aise... ». Elle reviendra néanmoins sur cet aspect un peu plus loin dans la Co-explicitation de sa propre initiative alors qu'elle analyse les traces. (167 et...) **en 169** 2FT3 « il a

fallu que je m'habitue mais après ça ne m'a pas dérangé et d'ailleurs une fois que le stage a été terminé il n'y avait plus personne, il y a comme un manque. Donc à chaque fois que **j'accueille un stagiaire**, il faut faire un chemin, c'est une **rencontre** »

A la fois **2FT3 se positionne très nettement comme sujet** tout au long de l'entretien, moi je dis, je dis quand je ne suis pas d'accord en même temps la décision d'équipe est actée, je fais pour le patient mais j'ai dit ce que j'en pensais... en 47 et 49. Son positionnement est très référé à son **expérience de vie** ainsi en **107** « moi-même quand j'étais jeune, j'ai pris des décisions dans ma vie aujourd'hui avec ce que je sais je ne prendrais pas les mêmes »

En 185, 187 2FT3 exprime très clairement comment **l'atteinte identitaire vécue par la stagiaire**, atteinte à sa face par une collègue ASS de secteur l'a **atteinte elle-même à la fois comme professionnelle et comme formatrice**. « Ses difficultés (à la **stagiaire**) avec la fameuse collègue du CG qui lui a renvoyé car à travers X je me suis sentie atteinte dans notre position d'ASS à l'hôpital vous faites rien pour les gens enfin voilà et dans ma position de formatrice », « qu'est-ce que vous inculquez à vos stagiaires qu'ils ne savent pas faire les choses ». C'est en relisant les traces de l'entretien en 193 « c'est à distance ! » Toi aussi tu avais été touchée ? « Oui, oui » répond 2FT3 en 197.

On comprend dans l'entretien ce qui organise cela pour ce 2FT3 en 179 « c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas **d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal** et etc » puis en **463** « ...on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ...et la formation d'ASS **enfin le métier voilà plus les formations** et le **fait de travailler en psychiatrie m'a appris** en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas. Et en faisant ça les gens **ils ont une autre image d'eux-mêmes** tu vois (expérience personnelle de piano convoquée à l'appui et référence à un reportage sur le système éducatif pays nordique où on pointe ce que l'élève sait faire). Et donc c'est ce que j'essaye de faire avec mes stagiaires ». Et aussi en 501 « moi quand les gens me font un reproche, que c'est un reproche hyper braque, ça me met mal donc moi **ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse**. Ça aussi c'est un des grands principes que j'essaye d'appliquer »

En 423 et 427, cette capacité d'interpellation à son égard se retrouve régulièrement pour 2FT3, elle met ça en relation avec un autre principe l'accueil du stagiaire en 423 et 425 et là encore en lien avec **expérience de vie** « l'accueil est important » et de **stagiaire elle-même** « arriver dans un lieu de stage et ne pas se sentir accueillie, moi j'en ai souffert, certainement et je ne veux pas faire vivre ça aux gens que j'accueille ».

Ces éléments significatifs de ce 2FT3 par rapport à elle-même se redoublent parfois dans le rapport aux autres.

III Analyse /rapport aux autres du 2FT3 (autres que stagiaire) métier, collègues...

Le « nous » sous forme de « on » du métier est présent en 73 2FT3 ou alors un nous d'équipe « moi je dis que ...la plupart du temps on peut récupérer les choses, quand quelqu'un [la stagiaire ou X] ...c'est des choses qu'on peut rattraper »

En 47 et 49 c'est **le rapport à l'équipe** qui fait l'objet de prise de position, c'est un élément qui revient à plusieurs reprises « **je** pense à un projet pour un patient avec lequel **je** ne suis pas forcément en phase et le médecin chef de service est au courant...par contre c'est quelque chose qui **est acté au niveau de l'équipe** donc **je m'y conforme** tout en disant mes réticences à chaque fois », « donc je mets en œuvre pour que ça se passe bien pour le patient et puis **on fera le bilan** après et **on dira pas je vous l'avais bien dit, non !** ...je pourrais dire au final ben j'avais pas complètement tort ou finalement ben j'ai eu tort et ça se passe bien pour le patient ! ». Il y a à la fois ce positionnement en « **je** » par rapport à sa parole et au contenu au sens qu'elle met à son travail mais en même temps **la référence à l'équipe** qui a pris une option. D'où l'insistance de 2FT3 sur le positionnement, pour elle-même mais aussi quand

elle encourage la stagiaire, tu t'es positionnée ! Ce qui revient à plusieurs reprises dans l'entretien de tutorat.

En 135 2FT3 « elle (la stagiaire) voyait qu'elle était impuissante ...et elle est allée voir les infirmiers et elle ce qui l'embêtait c'était qu'elle arrêta...mais en même temps c'est vrai que quelque fois on ne peut pas, il faut passer un relais », et en 139 « je lui **rappelle qu'on est une équipe pluridisciplinaire !** »

En 185, 187 2FT3 exprime très clairement comment **l'atteinte identitaire vécue par la stagiaire**, atteinte à sa face par une collègue ASS de secteur **l'a atteinte elle-même à la fois comme professionnelle et comme formatrice**. « Ses (à la stagiaire) difficultés avec la fameuse collègue du CG qui lui a renvoyé car à travers X je me suis sentie atteinte dans notre position d'ASS à l'hôpital vous faites rien pour les gens enfin voilà et dans ma position de formatrice », « qu'est-ce que vous inculquez à vos stagiaires qu'ils ne savent pas faire les choses ». C'est en relisant les traces de l'entretien en 193 « c'est à distance ! » Toi aussi tu avais été touchée ? « Oui, oui » répond 2FT33 en 197. Les interventions 199 à 235 reviennent longuement sur cet épisode douloureux pour la formatrice « ben c'est vrai que quand y a des collègues qui font des réflexions ça, ça moi j'ai envie de leur dire moi je ne vous dis rien sur votre travail, ne jugez pas, ne soyez pas disqualifiante vis-à-vis de moi » et qui explicite ses modalités concrètes (courrier au bailleur objet de l'interpellation de l'ASS de secteur qui ne les fait plus sur indication de l'employeur ce que 2FT3 ne savait pas) où la question du sens revient car pour elle faire un courrier qui n'a pas de chance de modifier le réel en termes d'attribution d'un logement « je ne suis pas dupe dit 2FT3 en 227, mais ça une autre fonction ça sert à créer une alliance avec le patient, ce qui est très important en psychiatrie, qui n'a peut-être aucun sens pour les collègues du CG ! (201). 2FT3 reconnaît qu'elle ne connaissait pas la règle en vigueur dans l'autre institution et donc elle fait une interprétation (219)

IV. Analyse par rapport au rapport à la stagiaire et au soi de la stagiaire

Rapport des places qui est interrogé par 2FT3 et l'impact des traces se retrouve ici encore. À la fois la lecture provoque pour 2FT3 la découverte d'être directive et en même temps la présence d'une complicité et proximité perceptibles entre elle et la stagiaire (à travers les rires, notamment). On dirait donc qu'elle a trouvé à la fois de la verticalité et de l'horizontalité dans sa manière de s'y prendre.

On trouve dans cette co-explicitation des éléments en tension entre très grande proximité (relationnelle, métier, physique) et la nécessité de trouver une distance (la semaine d'absence comme symbolisant ce décollage) et trouver cette distance (**de 167 à 234**, voir structure) n'est pas si simple que ça pour 2FT3 qui explique qu'elle se trouverait en difficultés si elle avait eu à renvoyer des difficultés majeures « rédhitoires pour l'exercice du métier » ce qui n'est pas le cas ici et n'a jamais été le cas lors de ces 10 accueils. Et quand elle est sollicitée elle explicite ce qu'elle dit à d'autres moments en 179 « c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas **d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal** et etc » et en fait le lien qu'elle fait alors avec la stagiaire en question c'est l'attitude adoptée par une collègue ASS de secteur qui a chahuté la stagiaire en remettant en question des actes professionnels qu'elle avait pu poser.

Je m'étonne de ma directivité dit 2FT3 et associe en même temps la proximité avec cette stagiaire et le positionnement de celle-ci **en 35** « ben elle me dit oui spontanément et il y a du rire, beaucoup, c'est quelque chose que j'ai noté » puis **en 37** « il y a une complicité donc elle pouvait se permettre de dire les choses aussi ». A ce moment-là, 2FT3 analyse son rapport à sa stagiaire à l'aune de ce qu'elle a connu elle-même en tant que stagiaire ASS ainsi en 37 toujours « moi je me souviens dans ma position de stagiaire, quelque fois quand je n'étais pas très à l'aise voilà, même si je m'entendais bien avec mes formatrices quelque fois je n'osais pas leur dire ben là j'ai pas trop bien compris, tandis qu'elle, voilà,

elle n'avait pas ce filtre elle disait voilà, à ce moment-là j'ai pas été bien. Ou j'ai fait ça, mais j'aurais pas dû, je me suis posée plein de questions ».

En 65 « **ça l'a beaucoup chagrinée** j'ai fait signer à la personne et elle était sous tutelle et elle avait pas le droit » voilà et là, mon rôle de formateur c'est de lui dire mais tu as bien fait de lui faire signer ...tu t'es posée la question a posteriori ...elle n'a pas le droit certes, mais le tuteur contresignera et il n'y aura pas de problèmes ». Voir analyse supra page 4.

En 81 2FT3 reprend quasiment dans les mêmes termes 81 2FT3 mais en introduisant une modalisation « voilà j'ai été directive, après à la relecture je trouve qu'il y a beaucoup de moments de complicité aussi, enfin on rit beaucoup dans cet entretien comme tout au long du stage d'ailleurs ». Le positionnement de la stagiaire en « je », son engagement au sens de S. Billet dans l'apprentissage, est un élément sur lequel 2FT3 peut s'appuyer par comparaison avec 72FT31 qui ne trouve pas le même écho chez sa stagiaire pourtant située au même moment du chemin de formation mais qui ne chemine pas de la même façon.

En 83 « elle était en côte, côte sur le bureau, bon je lui dis, je lui dis pas, je ne lui ai jamais dit décolles –moi » j'avais l'impression que c'était rassurant pour elle et puis voilà je me suis adaptée »

Le rapport au soi de la stagiaire

en 33 « **j'étais** en train de la rassurer enfin de la ré-assurer par rapport à ce qu'elle avait fait ». **Rapport de places** et proposition de 2FT3 à S de se mettre en place d'ASS et moins de stagiaire ASS, pendant une période donnée située environ à la mi-temps du stage.

En 97, 2FT3 explicite à C sa pratique formative qui consiste à laisser seule le stagiaire qu'elle a pendant qu'elle part en vacances d'hiver, ça fait partie du protocole d'accueil « je dis à la stagiaire, moi je serais en vacances, **tu fais ce que tu veux**...soit tu prends des vacances en même temps que moi parce que tu ne te sens pas de rester toute seule et **je trouve que ce serait bien si tu restais toute seule** parce que ça te permettrait de voir les choses d'un autre œil, c'est à dire tu serais en position d'ASS, puisque je ne serais pas là » on peut y voir de la **directivité !**

Puisque d'une certaine manière le « ce serait bien » on peut l'analyser de plusieurs manières : ce serait bien, par rapport à moi, ou ce serait bien par rapport à toi et ici c'est plutôt la deuxième en termes de « **je pense que tu peux**, c'est bien si tu peux » donc à la fois confiance en la stagiaire et son potentiel d'action. La liberté est présente dans le choix possible : ce serait intéressant de voir comment ce 2FT3 pense la progression dans le stage et les modalités d'immersion dans les situations. Notamment avant cette fameuse période test qui « provoque à chaque fois la même chose à savoir le stagiaire est transformé quand elle revient de ses vacances ! [Sauf une stagiaire pour qui ça n'a pas marché ! mais une 3^{ème} année en plus !]

2FT3 est consciente de ce que cela provoque pour les stagiaires avant, en 99 « **je connais** tous les, tout ce qui se passe dans leur tête ah je vais rester seul une semaine ! Beaucoup d'appréhension, d'inquiétudes etc et puis je retrouve mon stagiaire transforme ! ...j'ai pu m'affranchir de toi et après ils sont plus euh...ils font les choses plus en autonomie, plus seuls »

En 103, elle va évoquer une autre stagiaire et conclure « j'ai remarqué ça chez tous les stagiaires que je laisse, il y a une espèce de prise de conscience à ce moment, c'est à dire je suis toute seule, ...il faudra que je prenne des décisions, j'ai personne à qui me confronter donc comment je vais faire soit je vais vers les collègues...ils ont les coordonnées et ils connaissent...voilà ils trouvent des stratégies ...voilà et donc ça, je trouve que ça leur donne de l'assurance ».

L'invariant opératoire ! Pour être capable il faut faire ! Et plus tu fais et plus tu es capable. C'est-à-dire que tu sais que tu peux ! Le sujet capable selon Rabardel c'est celui qui dit « je peux avant je sais ! » or, souvent les stagiaires éprouvent le besoin de savoir avant de faire et dire je peux !

En 105 2FT3 « j'ai trouvé qu'à chaque fois qu'elle se questionnait ... j'essaye de la conforter, de la conforter enfin oui de la conforter dans ce qu'elle fait » et de nouveau elle réitère son principe organisateur en 105 et 107 voir infra. **En 517** « je peux essayer de comprendre ce qu'elle ressent mais je ne peux pas me mettre à sa place parce que je ne suis pas elle »

Le positionnement de la stagiaire /2FT3

En 37 **2FT3** « il y a une complicité donc **elle pouvait se permettre de dire** les choses aussi ... elle n'avait pas ce filtre (2FT3 fait référence à son expérience à elle) **elle disait, j'ai pas été bien..** ; je me suis posée plein de questions...»

C'est C. vient le pointer en indiquant en ayant recours aux traces comment elle a pu l'analyser 454 et **456** « tu vois en 104 tu vois, on voit que la stagiaire elle est toujours aux prises avec cette interrogation [parmi la clôture faite avant par 2FT3] mais pour elle du coup et elle formule oui, après ça veut dire ben oui, mais en même temps y a autre chose ça veut dire que **c'est une contre-proposition qu'elle te fait, tu vois !** » et « elle te demande d'aller plus loin et tu prends quoi elle t'engage sur autre chose, elle ne se satisfait pas complètement de ce que vous avez pu échanger » puis en 458 idem « elle veut approfondir avec toi et toi tu prends, elle t'engage sur autre chose » en effet la stagiaire souhaitait reprendre l'aspect gestion de la relation à la personne (mesure de tutelle) car celle-ci était inquiète (donc au-delà du droit de signer /mesure) et de la mesure de protection et de ce que cela pouvait engager pour elle ».

On voit ainsi très nettement dans le rapport à la collègue ASS, la stagiaire solliciter la formatrice quant aux conséquences qu'elle anticipe à l'idée de revoir cette collègue. Elle fait part de ses doutes, de ses questions et de l'atteinte en termes de face et de territoire d'un côté et au contraire de l'effet « re-narcissisant » qu'a représenté le rendez-vous chez le juge à propos duquel la stagiaire a été félicitée devant la formatrice par le magistrat pour son professionnalisme à l'égard d'une personne âgée.

V. Analyse du rapport du stagiaire aux situations / contenu et relation

C'est un point difficile à analyser ici dans la co-explicitation car la succession des situations ne facilite pas l'analyse ex-post sur les situations en tant que tel : il faut regarder plus avant dans la co-explicitation les moments où il est question notamment de la femme qui était en attente de post cure, ou encore le jeune homme en pleurs et enfin le vieil homme en recherche de maison de retraite et l'épisode chez le juge. 2FT3 a noté les moments qui lui ont paru significatifs à la lecture de l'entretien.

Tout d'abord il va être question du rapport de S à la gestion de la relation à un jeune homme en pleurs dans une situation qui a été critique pour elle de façon plus globale, tout au long du stage sur d'autres aspects, comme la relation avec des partenaires extérieurs dont une ASS

En 131 2FT3 « je sens bien que **ça l'a déstabilisée hein les pleurs**, en plus un jeune homme », en 135 « en 552 (2FT3 revient aux traces) il n'arrêtait pas de pleurer j'avais l'impression de répéter tout le temps la même chose » c'est à dire **qu'elle n'arrivait** pas à stopper les larmes et elle a arrêté l'entretien et elle est allée voir les infirmiers. Et elle, ce qui l'embêtait c'était qu'elle stoppait, qu'elle n'arrivait pas à stopper les pleurs mais en même temps c'est vrai que quelque fois on ne peut pas, il faut passer le relais, on est face à une situation particulière, et elle est allée chercher le relais pour pouvoir continuer à travailler avec le jeune homme ». En 139 « on veut tout bien faire quand on est étudiant ! **Donc on (procédé de généralisation au passage) aurait voulu sécher** les larmes du jeune homme et qu'il reparte avec la banane ! Or en fait ça n'a pas été possible, donc là il y a sans doute un peu de sentiment d'impuissance et de culpabilité, j'ai pas su faire ... et donc je lui rappelle qu'on est une équipe pluridisciplinaire».

Suit une interrogation de C. puisque c'est 2FT3 qui a retenu ce passage, quant au fait que la stagiaire est encore aux prises avec cette situation et qu'elle éprouve le besoin d'en reparler encore. La situation

particulière va se charger de significations. Tout d'abord en 147 une longue explicitation de la part de 2FT3 sur l'antériorité des enchaînements dans l'accompagnement effectué par S dans cette situation qu'elle connaît depuis le mois de décembre.

Vignette clinique intervention 147 de 2FT3

Je l'avais laissée rencontrer seule ce jeune homme hospitalisé en décembre, je ne le connaissais pas. Ce jeune homme qui n'avait pas de toit veut sortir et l'interne ne lui trouve plus de motifs psychiatriques pour le garder, les soins avaient été dispensés, et donc il sort sans solution d'hébergement autre que le 115. Ce jeune homme connaissait une ASS du CG sur le secteur où il habitait. La stagiaire prend contact avec cette ASS et lui annonce la sortie du jeune homme, mois de décembre, fêtes de Noël !

La collègue ASS la renvoie alors sa position de stagiaire comme quoi elle était dans l'incapacité de faire les choses parce que comment ! On ne laissait pas sortir un jeune homme de 23 ans dehors alors qu'il n'avait pas de toit, elle savait pas faire ! Ça l'a beaucoup marquée ça l'a mise mal à l'aise et mal en tant qu'individu. Elle s'est sentie attaquée dans son choix de profession, dans sa position de stagiaire et dans son positionnement par rapport à ce jeune homme et donc elle en a beaucoup parlé à l'interne qui l'a rassurée, à moi.

L'hypothèse que fait 2FT3 c'est que l'entretien vécu où le même jeune homme pleure (il est revenu en hospitalisation entre temps) a réactivé le sentiment d'impuissance vécu et renvoyé **en pleine face** par la collègue extérieure. « Je pense que ça prend une autre dimension que si ça avait été un autre patient » en 155. Elle associe par rapport à une autre situation (vieux monsieur) mais dit-elle –même que ce n'est pas du même ordre. **C en 568** va reprendre avec 2FT3 le but qu'elle poursuit à faire se remémorer cette expérience négative pour S.

En 577, 581, 583, 589, 591 2FT3 « parce que je savais que c'était une situation très importante pour elle parce que c'était une expérience aussi avec les partenaires extérieurs et aussi avec le patient et il y avait quelque chose de douloureux », « qui restait encore parce qu'elle en a parlé tout le stage », « et je te dis comme cet été elle a travaillé au CG en secrétariat voilà je l'ai revue cet été et je lui ai dit alors est-ce que ? Et on en a parlé ...je pense que **dans son identité professionnelle ... ça la meurtrit ...** c'est quelque chose dont elle se souviendra ...tu sais ? Quelque fois on retient ce qui nous a meurtris. Donc, c'est pour cela que je voulais aussi en reparler, dédramatiser les choses », « parce que à chaud on en a parlé mais après c'est bien aussi avec de la distance de reprendre les choses ...mais n'empêche son appréhension c'était de se retrouver face à elle quoi ! », « alors elle a dû la rencontrer mais voilà ça s'est passé comme ça finalement elle n'en a plus parlé parce que ça a été »

Le travail sur les émotions sujet amené par 2FT3 en 329

Où il va être question du « comment tu t'es sentie » donc forme de « ressenti » comme pour 2FT3 en 335 « questionnement en comment tu t'es sentie, à l'aise, pas à l'aise, quelles émotions ? Ressentir de la sympathie, de l'antipathie voilà j'essaye de travailler là-dessus » quel sens ? pour toi dans l'accompagnement des stagiaires ? demande C. En 337 « je trouve que c'est important que dans un entretien **on puisse comprendre ses émotions** et qu'on puisse se sentir bien, c'est à dire bien dans sa profession, bien dans l'identité professionnelle **savoir qui on est, savoir ce qu'on peut encaisser, pas encaisser** il y a des choses qui sont dures à entendre parfois en psychiatrie ». Il y a ici une grande proximité entre 2FT3 et d'autres collègues dont on a pu analyser aussi des entretiens de tutorat comme 7FT1, 4FT2 et même 0FT1 mais peut-être moins engagé sur le registre émotionnel.

En 339, même procédé « comment **on peut** accompagner une personne avec nos émotions **moi ça m'est** arrivée de me recentrer, voilà t'es pas là pour l'aimer pas l'aimer c'est une personne en souffrance t'es ASS comment tu peux l'accompagner... mais ça c'est aussi avec l'aide de l'équipe et puis les stagiaires au début **ils sont hyper stressés donc c'est important de leur demander comment tu t'es senti qu'ils puissent mettre des mots là-dessus** et puis après on va voir comment s'est passé concrètement l'entretien où est ce qu'ils se sont sentis, **et puis on va re-pointer par rapport à ce qu'ils ont dit** avant

qu'est ce qui tu vois ? » Comment on est ASS, moi et puis les stagiaires. 2FT3 travaille avec traces écrites ou pas c'est pas obligatoire.

Situation du vieil homme ...puis chez le juge

En 159 « elle avait eu un petit monsieur qui avait été un peu agressif parce qu'il ne voulait pas à P dans une maison de retraite ...donc elle a négocié et il avait fini par accepter. Enfin là c'était une autre émotion dans l'agressivité mais elle avait réussi à ...faire avec et faire avancer les choses et à garder une alliance thérapeutique qui était forte entre ce vieux monsieur de 90 ans et elle ». En 484, 486, « il savait qu'il pouvait compter sur toi, tu avais pu le rassurer » et 2FT3 « et le juge à la fin de l'audition il est venu me voir et il...m'a félicitée pour la stagiaire c'est à dire voilà elle est compétente, elle pouvait être ASS, le juge me l'a dit. Ça X était ouh »

En 550 C. « c'est l'épisode c'est en 343 quand tu lui dis et tu l'as accompagné aussi chez le juge » et là tu lui demandes de se remémorer cet épisode là en particulier et je me suis demandée quel est son but » à 2FT3. C indique cela parce que l'épisode précédent était sur le plan linguistique conclu sur un accord potentiel.

En 551, 55, 557, 559, 563 2FT3 explicite ce qu'elle cherche à faire en introduisant ce flash –back. 2FT3 va apporter les éléments de contexte : le juge dont il est question a valorisé auprès de 2FT3 le travail de la stagiaire « votre stagiaire elle est comme ça ! » en 551 puis et avait dit « c'est une bonne professionnelle elle sait se défendre », « or un juge quand même avec tout ce que ça peut représenter et il l'a complimentée devant moi car je n'avais pas assisté à l'audience le juge il a bien vu que je n'avais assisté à l'audition sciemment parce que je trouvais que c'était formateur » et quand C. explicite à 2FT3 son hypothèse à savoir qu'elle cherchait à travers ce procédé le renforcement de la stagiaire dans son apprentissage, en termes d'étayage en formation. 2FT3 562 « ben oui voilà c'est ça » et elle va enchaîner ensuite en 563 et 565 « oui parce que là **c'était quelqu'un d'extérieur** au service qui l'a vue juste 20 minutes, il ne l'a pas connue 6 mois comme le médecin ...qui m'ont fait des retours sur elle, mais là c'était quand même là en plus un ...[une figure propose C] une figure au niveau de la société le juge ! ».

VI. Les moments de prise de conscience /rapport aux traces

En 11 et 13 2FT3 « je suis directive et... peut-être de ne pas l'avoir laissée venir d'elle-même » puis en 31 « je ne lui laisse pas la liberté peut-être de développer, c'est moi qui développe et elle n'a plus qu'à dire oui ». En 79 2FT3 « voilà moi c'est comme ça que je le comprends, **maintenant** » elle [la stagiaire] avait besoin de se rassurer »

En 81 2FT3 « à la relecture, je trouve qu'il y a beaucoup de complicité aussi, on rit beaucoup... peut-être pour dédramatiser des situations qui sont parfois dramatiques ...c'est aussi parce qu'on a été très à l'aise toutes les deux, très complices ça se ressent enfin je ne sais pas toi ? Enfin je trouve que ça se ressent dans la retranscription...en même temps on essaye d'être sérieuses ...mais le naturel reprenait le dessus et on oubliait qu'on était enregistrées »

En 105 2FT3 « alors j'ai trouvé qu'à chaque fois qu'elle me disait quelque chose, ou qu'elle se questionnait j'essaye à chaque fois de la conforter dans ce qu'elle a fait » ça c'est un principe que j'ai »

VII. Les moments de prise de conscience dans l'entretien de co-explicitation

En 527 2FT3 « ce qui a c'est que je ne **me rends pas compte** » à l'évocation par C des procédés qu'elle utilise en entretien pour reprendre avec la stagiaire son embarras et lui donner des clefs de compréhension en adoucissant les propos qu'elle tient sur elle-même. Procédés incorporés des traits de ma personnalité dit 2FT3 **en 531 puis en 533** ! « j'aime pas ...qu'on dise les choses mais il y a une façon de les dire avec diplomatie...voilà parce que ça peut blesser les gens, j'aime pas blesser les gens et quand je le fais, je ne suis pas bien donc, les stagiaires sont des petites choses fragiles en devenir. On ne va pas les sabrer comme ça puis c'est vrai qu'il lui manquait des éléments sur la situation...je ne lui

ai pas tout donné donc je me remets en cause aussi je ne lui ai pas tout donné les éléments, il ne faut pas qu'elle s'en fasse non plus ». **En 175, 177** « ça c'est quelque chose qui est difficile pour moi « [nommer les difficultés chez un autre], « voilà de pointer, là ça ne va pas, les écrits ça ne va pas, les entretiens c'est pas... **voilà il faudrait peut-être revoir les choses** ouais ça c'est compliqué ». Donc j'ai eu de la chance jusqu'à présent d'avoir des étudiants pour qui ça se passait bien... »

En 609 2FT3 « c'est ce que j'ai essayé de ... **c'est vrai maintenant que tu le dis** les situations alors cette dame où elle s'est sentie en difficultés, elle n'avait pas perçu que cette dame n'était pas prête pour une posture, ou le jeune homme avec la collègue, je reprends à mon compte pour quelle se sente pas atteinte enfin tu vois et par contre au tribunal et les situations où ça s'est bien passé je la laisse dérouler elle »

En 611 « voilà oui, oui, non **mais maintenant ce que je me dis** c'est que je l'ai fait sciemment en 613 « ben oui parce que je savais qu'elle s'était trouvée en difficultés dans ces deux situations-là donc c'était pour les pointer et donc »

C essaie de dire non je te propose mais 2FT3 persiste en 615 « je sais qu'elle s'est sentie en difficultés et donc j'essaie de lui pointer ce qui a été fait le sens qu'elle y a mis et en fait voilà cette difficulté elle en a fait une force » **et en 619** « et voilà pour l'épisode du juge, je voulais le reprendre pour qu'elle reprenne aussi parce qu'elle avait été contente de faire ça et elle ne m'avait pas dit et je voulais qu'elle redise ...pourquoi et ce qu'elle avait fait et à ce moment-là je lui laisse la parole ».

Les PTV et principes d'action pendant la Co-explicitation. Principes métier et formation

Dès 23 le PTV organisateur pour ce 2FT3 est affirmé « elle a su prendre des décisions qui étaient les siennes, c'est à dire **enfin le sens qu'elle leur donnait, enfin ça faisait sens au moment où elle les prenait, c'est ça qui m'importait** »

En 37 « quand ils (les stagiaires) ne sont pas surs d'eux, quand ils font quelque chose qui, qui... ils font et je les laisse faire et ils doutent de ce qu'ils ont fait voilà, ils se remettent en question et ils disent ben peut-être que j'aurais pas dû faire ça et moi j'insiste sur le fait quel sens ça avait pour toi de le faire ? **Si ça a du sens pour toi c'est ça va, tu peux continuer** ». Affirmation qui va entraîner une discussion avec C qui confronte 2FT3 /ce principe à ce que peut faire éventuellement un stagiaire qui ne serait pas adéquat en termes de pratique.

En 73 « quand quelqu'un fait quelque chose euh et que voilà sous tutelle, voilà elle fait signer un document et qu'en fait elle peut pas! Bon elle l'a signé mais c'est un être humain euh...malgré tout elle conserve un minimum de libre arbitre après le tuteur contresignera voilà ». **Principe du métier d'ASS**, où malgré les atteintes en termes de capacité juridique quand tu peux, tu reconnais la personne au nom **des valeurs de respect de dignité et de liberté**. **En 105** « **quand on fait ...**, c'est qu'à ce moment donné on était prêt à faire ça, **c'est le sens qu'on lui donnait, à ce moment-là**, deux semaines après on aurait peut-être fait autrement c'est ce que j'essaie de dire à X...avec les éléments qu'elle avait [elle ne les avait pas tous les éléments] elle a pu mener un entretien, faire une démarche qui avait du sens, et qui n'a pas mis en péril le projet thérapeutique de la personne ». **Ce principe organisateur** s'explique un peu plus en 107 « ben c'est aussi **l'expérience de la vie** qui fait que moi-même quand j'étais plus jeune j'ai pris des décisions dans ma vie, aujourd'hui avec ce que je sais, je ne prendrais pas les mêmes... **parce qu'il faut avoir des informations pour pouvoir prendre une décision, pour faire des choix donc on fait avec les informations qu'on a** ».

Pour 2FT3 en fait cette manière de procéder a pour but de faire sortir la stagiaire, mais tout stagiaire en général de « est ce que je fais bien ou est-ce que je fais pas bien et puis aussi qu'est-ce que tu en penses toi, 2FT3 à j'ai fait ça parce que ça et ça et parce que c'était important pour moi de faire ça comme ça » on passe d'une posture d'évaluation à une posture de compréhension de l'activité.

Il semble que la stagiaire en question ait intégré la proposition de 2FT3 cela fait l'objet d'un moment de co-explicitation et 2FT3 et C retrouvent en 566 le moment où la stagiaire dans l'entretien de tutorat fait référence à cela « c'est pas c'est bien ou mal mais est-ce que j'aurais pu faire autrement » donc elle s'est décalée d'une posture de jugement en l'occurrence d'auto-jugement vers une posture de compréhension.

Le principe s'origine aussi de **l'expérience de 2FT3 comme stagiaire elle-même**. Son expérience personnelle avec une formatrice en deuxième année qui l'avait extirpée aussi de : est-ce que c'est bien ou c'est mal. En 115 2FT3 fait référence aussi au « formatage » de l'éducation, à ce moment-là elle dit « parce que j'insiste beaucoup aussi parce que j'avais une de mes formatrices moi –même quand j'étais en deuxième année qui m'avait dit...je suis restée là-dedans enfin parce **qu'on est aussi formaté, éduqué comme ça entre c'est bien, c'est pas bien** ! Et moi j'essaye, je leur dis, il ne faut pas raisonner comme ça même si je ne le fais pas toujours pour moi... c'est pas ça qui est le plus important et donc après, elles arrivent enfin j'espère qu'en fin de 2^{ème} année elles ont bien intégré ça... ».

En 173 et 175 177 et 179 2FT3 explique la dimension **subjective** qui sous-tend aussi ce principe : elle se trouverait en difficultés si elle avait eu à renvoyer des difficultés majeures « rédhibitoires pour l'exercice du métier » ce qui n'est pas le cas ici et n'a jamais été le cas lors de ces 10 accueils. Quand elle est sollicitée elle explicite ce qu'elle dit à d'autres moments en 179 « **c'est compliqué pour moi de dire aux gens quand ça ne va pas** d'abord j'ai peur de blesser, de leur faire du mal et etc » et en fait le lien qu'elle fait alors avec la stagiaire en question c'est l'attitude adoptée par une collègue ASS de secteur qui a chahuté la jeune stagiaire en remettant en question des actes professionnels qu'elle avait pu poser. On voit l'enjeu subjectif pour elle et dans l'intersubjectivité. En 337 autre PTV « je trouve que c'est important que dans un entretien **on puisse comprendre ses émotions** et qu'on puisse se sentir bien, c'est à dire bien dans sa profession, bien dans l'identité professionnelle **savoir qui on est, savoir ce qu'on peut encaisser, pas encaisser** il y a des choses qui sont dures à entendre parfois en psychiatrie ». Elle va revenir au principe c'est pas, c'est bien, c'est pas bien... encore en **461** à partir de l'évocation de C des moyens de valorisation utilisés et le fait qu'elle puisse aussi se saisir des perches tendues par S en 456 et 458 « ça aussi c'est important j'y pensais hier soir ...en me disant voilà parce que ...**le système français** est construit comme ça c'est à dire et ça j'ai appris en faisant de la systémie, c'est toujours nul, nul enfin c'est toujours pas bien, ce qu'on fait »

Elle a été professeur, le système éducatif elle l'a pratiqué elle dit même que les principes dont elle parle elle a essayé de les appliquer à l'école mais qu'elle n'y était pas bien parvenue. **Elle confirme en 463** « ...on ne dit jamais ce qui est bien, il n'y a jamais de feu vert, il y a toujours les feux rouges ...et **la formation d'ASS enfin le métier voilà plus les formations et le fait de travailler en psychiatrie m'a appris** en fait à pointer chez les gens ce qui va plutôt que ce qui ne va pas. Et en faisant ça les gens **ils ont une autre image d'eux-mêmes** tu vois (expérience personnelle de piano convoquée à l'appui et référence à un reportage sur le système éducatif pays nordique où on pointe ce que l'élève sait faire). Et donc c'est ce que j'essaye de faire avec mes stagiaires » puis en 469 « c'est important de leur pointer qu'ils ont des compétences et qu'ils savent faire des choses et leur dire » puis à l'invite de C. « en 473 « pour permettre d'avancer pour aller plus loin ! Autrement ils vont stagner si on leur dit ça, tu sais pas faire et on va recommencer jusqu'à ce que tu saches » et en 477 « parce que je pense que ça leur permettra d'être pareil avec les usagers tu vois ! »

Donc ce principe **du sujet capable** dont il faut, quand il est en phase d'apprentissage dans son métier soutenir, renforcer l'image de lui-même, la confiance qu'il peut avoir en lui, donc conforter rassurer, principe qui par transposition pourrait ensuite se retrouver dans la position qu'il pourrait adopter vis-à-vis des personnes qu'il a en face de lui.

En 423 et 427 2FT3 « j'ai un principe aussi, ça vient sans doute aussi de toute mon histoire de vie pour moi l'accueil c'est quelque chose de très important donc quand **j'accueille** un stagiaire je veux qu'il soit bien, qu'il se sente à l'aise et j'essaye de mettre en place des choses pour » puis « moi, je me souviens

avoir vu parce que j'ai fait différents stages parce que j'ai fait différentes formations dans ma carrière et arriver dans un lieu de stage et ne pas me sentir accueillie. Et donc, moi ça m'a marqué », j'en ai souffert certainement et je ne veux pas faire vivre ça aux gens que j'accueille ». En 501 « moi quand les gens me font un reproche, que c'est un reproche hyper braque, ça me met mal donc moi **ne fais pas à autrui ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse**. Ça aussi c'est un des grands principes que j'essaye d'appliquer »

En 517 2FT3 « on est d'accord. Mais on ne peut pas se mettre à la place de, parce que chacun a sa propre histoire, euh son propre bagage culturel, intellectuel etc... et donc je ne peux pas me mettre à la place de quelqu'un d'autre ! Je suis moi ! Je peux essayer de comprendre ce qu'elle ressent, mais je ne peux pas me mettre à sa place parce que je ne suis pas elle ! enfin ! » C ; va insister ensuite non mais tu lui proposes des choses qui vont l'aider à réfléchir et là 2FT3 acquiesce et ensuite C. déploie l'analyse qu'elle a fait de l'épisode nommé par elle prêt de parole où effectivement dans l'entretien de tutorat 2FT3 est venue dire à haute voix les hypothèses qu'elle fait sur ce que S a fait comme hypothèses elle-même un peu à la manière du « prêt de conscience » et là de nouveau 2FT3 revient à elle en 521 « ben oui parce que moi j'ai connu ça au début, ce qu'on peut dire, ce qu'on ne peut pas dire, on se censure ! Par moment et puis après on se censure avec l'âge avec l'expérience ! Et C de nouveau ramène 2FT3 à la stagiaire en 524.

VIII. Etayage de C

La place des savoirs et des connaissances introduites par C en 432, 440 et position de 2FT3 en 441 et 447 « mais si en fait mais ce que je n'aime pas faire c'est dire quelque chose de théorique et puis après on ne le vérifie pas sur le terrain parce qu'on ne voit pas la situation. Donc je préfère partir du terrain, donc de l'empirique et puis après... »

C y revient encore plus tard en 648 les modes d'hospitalisation, les pathologies « oscillation entre on en a pas besoin, pour faire une aide financière par exemple dit 2FT3 en **655** par contre ça va me servir par rapport à la conduite à tenir avec la personne mais finalement ce que je te disais tout à l'heure moi ça fait 14 ans que je suis là j'ai l'impression que je suis passée au-dessus si tu veux de la pathologie et ça ne me dérange plus » à la question de C oui mais les stagiaires parce que c'était ma question 659 « ah peut-être mais on en parle, on en parle » en 661 « on n'en a pas parlé là mais on en parle ! On parle des pathologies quand même ! Telle ou telle personne il faut faire attention pour telle raison telle autre il a la même pathologie mais il ne va poser de problème » puis 2FT3 apporte une précision par rapport à la confrontation des stagiaires à ces pathologies en 665 « aussi quand j'accueille des stagiaires j'essaye de ne pas les mettre en danger avec des pathologies trop lourdes », « ben quelqu'un qui pourrait délirer pourrait être agressif ou violent pendant l'entretien euh... ils sont en apprentissage ! » **669** « et donc le but c'est qu'ils apprennent et pas qu'ils se sentent mis en danger. Déjà ils se sentent déjà assez en danger par rapport à leurs apprentissages et je ne veux pas qu'ils soient danger par rapport à leur personne, à leur intégrité physique par rapport à certains patients. Les patients dangereux la stagiaire ne va pas les rencontrer toute seule ! »

Donc en fait 2FT3 ramène à elle et à sa position. **En 492 et 494** « les adoucisseurs « utilisés par 2FT3 et qui permettent de dire des choses mais sans mettre l'autre à mal mais en même temps en nommant voilà et en proposant des clefs de compréhension hein ? » de nouveau 2FT3 ramène à son expérience en 495 « alors ça ce sont mes études d'anglais qui m'ont aidée parce qu'il y a beaucoup de modalités en anglais » C va revenir à la notion de gestion de la relation à la stagiaire en 502 et 2FT3 va valider en 503

En 630, 632, 634, 636 C nomme les procédés de généralisation que 2FT3 utilisent de façon intuitive ; tu mets les mots du métier soutien, relation de confiance et tes indicateurs

IX. Remarques générales

Le financier a été introduit par C en 244 car les situations évoquées par S en contiennent peu. De 244 à 285. En 245 « c'est les premières situations que je vais leur confier enfin premières tâches, c'est une entrée en matière où je vais pouvoir tester plusieurs choses c'est à dire la manière du stagiaire d'entrer en relation avec la personne, de l'accueillir, comment il va mener son entretien... je sais pertinemment que d'avoir un support écrit c'est rassurant enfin je sais, j'imagine que c'est rassurant d'avoir quelque chose à remplir parce que tu sais dans le dossier il y a évidemment toute la partie identité donc ça permet de faire le fameux recueil de données... après évaluer leur capacité à synthétiser pour faire un écrit. Donc quelque chose pas si simple et évident que ça parce que euh il y a plusieurs choses à prendre en compte ...la situation de la personne son budget et ce qu'elle y met, ce que la stagiaire et nous aussi f'in j'essaye d'évaluer à partir de quelque chose de pseudo-facile » « parce que ça ne l'est pas » en 247

En 251 « il y en a dans l'activité je viens d'en faire 3 avant que l'entretien démarre ! »

« Je donne aux stagiaires on en discute mais ce n'est pas systématique, comme les autres situations mais souvent en première entrée en matière pour certains c'est simple pour d'autres c'est grimper l'Himalaya notamment par rapport à l'écrit ». En ce que ça révèle comme obstacles ou difficultés question en 260

En 261 2FT3 « le rapport à leurs propres finances quand ils sont précaires en tant qu'étudiants, prise de conscience de la réalité financière de certaines personnes ou familles, familiarisation en termes de connaissance concrète de ce que c'est qu'un budget (fumeux pour certains) qu'est ce qu'on met dans les dépenses, il n'y a pas que les charges fixes, le tabac et on essaye de travailler là-dessus »

En 263 et 265 « ben de voir que les gens ne peuvent pas faire grand-chose, de la grande précarité aussi la prise de conscience que le budget tabac ici est énorme et prime sur l'alimentaire donc avec ce questionnement y a qu'à fumer moins oui mais c'est une addiction ...ça peut pas s'arrêter comme ça en 271 moi je dis s'il préfère s'acheter des livres des cigarettes, on peut penser qu'il n'a pas besoin de ce livre moi je préfère qu'il s'intéresse à la culture et d'un autre côté je sais qu'il pourra avoir un bon alimentaire »

En 273 « après c'est les paliers dans l'accompagnement si quelqu'un vient 2 4 fois, on va travailler sur le budget, quelque fois peut-être qu'on va regarder de plus près voter budget comment vous faites quoi. En 275 « on va parler de mesure d'accompagnement au budget et on voit si les personnes reviennent ou pas »

2FT3 introduit un thème intéressant entre de 295 à 328 c'est le rapport aux personnes hospitalisées en psychiatrie. Elle parle d'elle et de l'incorporation de certains savoirs d'expérience, difficilement transmissibles aux stagiaires. et en gros ici la porte d'entrée c'est la psychiatrie je ne vois que des gens qui sont en psy mais c'est pas moi qui fait les soins ils ont des troubles ils sont suivis mais on ne fait pas un travail si différent d'accueil de prise en compte de la personne que quelqu'un qui travaille au CG, pour 2FT3 la variable trouble psy (introduite par C n'est plus prégnante comme au début de ma carrière maintenant ce que je peux dire, ce que je ne peux pas dire est ce que ça va la faire flamber ou pas je pense que c'est quelque chose que j'ai intégré et que **je le fais sans m'en rendre compte** et je ne peux pas en donner l'explication à la stagiaire parce que voilà j'ai intégré **en 309** mais ça je pense que ça s'acquiert **par l'expérience** on n'apprend pas ça en formation initiale. On sait qu'on doit prendre en compte la personne, qu'on ne la réduit pas à son symptôme mais la maladie même si on a quelques cours après ça s'acquiert par l'expérience »

Point sur l'accueil des stagiaires à partir de 365 à 383 travail sur les représentations de la psychiatrie, le cadre de communication, une règle pas d'intervention de la stagiaire pendant les entretiens menés par 2FT3.

C5. Co-explicitation de OFT4

Cette troisième et dernière séance de co-analyse s'est déroulée, soit un mois après la seconde. Sa durée est de 2h. Elle réunit OFT4, OFT1 et 4FT2 et le chercheur.

Comme indiqué précédemment, les temps sont moins respectés strictement et les interactions entre les pairs et le chercheur sont présentes dès le temps II : au départ, pour des questions de compréhension car cette séance de co-analyse va avoir un caractère particulier en raison du **contexte professionnel** de la formatrice terrain d'une part et du fait qu'elle ait utilisé pour l'entretien de tutorat un « outil », à savoir les cartes d'analyse des réseaux présents sur le territoire d'intervention.

Eléments de contexte

Or, à la **lecture des traces**, la formatrice s'est aperçue en effet que les échanges entre elle-même et la stagiaire ne pouvaient se comprendre en totalité **sans une visualisation de l'outil**¹¹. Elle va, donc, amener les « cartes réseaux » dont il est question dans l'entretien de tutorat et qui lui servaient pour l'activité professionnelle et pédagogique. Le fait de les proposer au collectif pour faciliter la compréhension puis l'analyse de son activité, a « coloré » le début de la séance de co-explicitation qui a pris aussi un ton différent car le chercheur et les pairs avaient, en effet, un vif intérêt à connaître ces supports. Ce temps de présentation va concerner 40 interventions de 22 à 62 au cours desquelles la formatrice va en expliquer la clef de lecture, la signification et la finalité.

I La structure de l'entretien collectif de co-explicitation

Temps I [1 à 3] : le cadre de communication

Temps II [de 4 à 125] : le point de vue de OFT4, Elle introduit la présentation d'outil utilisé dans cet entretien de tutorat, les cartes réseaux, nécessaire, pour elle, à la compréhension de l'entretien et reprendre à partir de 62 l'analyse qu'elle fait à la lecture de la trace de son activité en indiquant son but pédagogique.

Temps III [de 126 à 852] : les réactions et interactions entre les FT ; le chercheur intervient ponctuellement pour faire préciser certains points.

Temps IV [de 853 à 1096] : l'analyse du chercheur, recherche de validation auprès de OFT4 et interactions entre C et les FT.

Ce qui s'exprime, aussi, c'est ce avec quoi la formatrice était elle-même aux prises dans son activité professionnelle à savoir une solitude ressentie dans certains projets collectifs et une difficulté de travail en équipe OFT4 [18, 20]

OFT4 va ensuite rapidement faire part au collectif de son trouble à la lecture des traces par rapport au fait qu'elle ait monopolisé la parole et n'ait pas été suffisamment attentive à l'évaluation que la stagiaire avait effectuée. **OFT4 [16]** « *Moi j'ai l'impression de ne pas avoir été aussi attentive que ça à l'évaluation qu'elle peut faire, elle, de son travail. Ce qui m'a étonné, c'est que je la re-questionne sur le travail collectif. Moi j'ai eu l'impression que ça la laissait plus du tout parler* » (silence)

Puis elle **commente cette évaluation négative d'elle-même** en indiquant le but qui selon elle, a pris le pas dans cet entretien par rapport à celui qu'elle s'était fixé au départ : « que la stagiaire comprenne le sens de ce qu'elle a fait et puisse situer l'activité qu'elle a vu se déployer et ce **qu'elle a effectuée comme du vrai travail social** et non pas de l'animation ». En fait, OFT4 fait rapidement état de **son questionnement de professionnelle** présent au moment de l'enregistrement de l'entretien et de sa crainte que le stage, en raison de sa spécificité, ne permette pas à cette stagiaire de s'y retrouver

¹¹ Un enregistrement vidéo de l'activité aurait permis d'avoir l'ensemble des dimensions.

professionnellement comme future ASS. Elle prend rapidement conscience de l'impact de ses différents rôles professionnels sur la manière de conduire l'entretien.

D'une part, elle est chargée de cours au centre de formation sur le domaine en jeu dans l'entretien de tutorat et prend conscience qu'elle est parfois en même temps dans une logique de « **transmission** » et fait référence aux séquences où elle intervient au centre de formation : **OFT4 [119, 121, 125]** « *c'était l'impression que j'avais envie de **transmettre**. J'étais...j'étais comme formatrice de stage et puis intervenante ici en ISAP et ISIC¹² (soit le travail collectif) à l'époque », « je voulais savoir si elle avait bien compris et est-ce qu'elle pense que c'est pas du travail social, que c'est que de l'animation d'activité ». D'autre part, elle fera état de l'opportunité qu'elle a eu d'effectuer un DEA de sociologie dont **l'objet de recherche était « ancré » sur le terrain professionnel** et qui portait sur l'analyse en vue de la compréhension des tensions, des relations entre les habitants et les groupes d'habitants sur le territoire concerné : Enfin, l'impact de son contexte de travail est aussi fort présent ce, jusqu'à la fin de la séance de co-explicitation.*

OFT4 [572, 574] « *en fait, euh... j'étais en conflit avec mon chef et mon chef disait « c'est une fête de voisins ordinaire », « non c'est pas ça, on soutient la fête parce que ça a du sens dans une action ».*

La proposition d'analyse du chercheur et l'interrogation sur l'opportunité pédagogique « d'expliquer autant » à la stagiaire des éléments très théoriques en termes de recevabilité par celle-ci en fonction de sa relative « jeunesse dans la formation » **C [1024]** sur les différents niveaux d'analyse amène un des pairs **4FT2** qui a auparavant validé les actions et la démarche pédagogique à formuler une hypothèse de la manière suivante :

4FT2 [1043, 1045] « *mais on a l'impression qu'elle (la formatrice) qu'elle se convainc elle-même », « « quand elle fait le bilan, elle fait aussi le bilan de son activité moi j'avais l'impression au fur et à mesure que je lisais qu'elle se convainquait que... »*

Ce qui va amener **OFT4** à préciser ce qui se joue pour elle, professionnellement, et qui a eu un impact dans son accompagnement pédagogique, à savoir les tensions qu'elle vivait. **OFT4[1046]** « *Il-[le chef] ne soutenait pas du tout. Donc à l'exemple de la fête des voisins. Et moi, je craignais qu'elle pige pas ça et moi je trouvais que c'était important »*

Les autres FT vont entrer dans une **posture compréhensive par rapport à l'activité** de **OFT4** et lui apporter **leur soutien en valorisant sa manière de procéder**. Si **OFT4** est très centrée sur l'activité professionnelle et en particulier sur la dimension collective voir corpus...les pairs vont, eux, focaliser sur l'activité pédagogique.

L'intrigue de l'entretien

L'analyse coproduite dans cette séance va entraîner **une décentration de OFT4 par une dé extirpation de son activité à elle, tant elle est encore dans des enjeux identitaires forts** en termes de conflits dans le travail qui viennent questionner sa manière de travailler (finalités et modalités), le fait de quitter cette activité et la volonté de transmettre le métier en référence à ses valeurs professionnelles.

Dans cette séance de co-explicitation c'est le chercheur qui, d'abord, va tenter à plusieurs reprises de ramener **OFT4** aux traces et à son activité pédagogique mais les pairs vont eux aussi ramener des éléments de compréhension liés aux indices que livre progressivement **OFT4** quant aux questions que se posait la jeune stagiaire.

C [75, 80, 94, 96,164] « *pourquoi, il fallait à ce moment-là, ... pourquoi c'était si important pour toi à ce moment-là de bilan d'être dans cette phase de vérification, de compréhension ? il te semblait qu'elle n'avait pas compris ? », « Et est-ce que tu crois qu'elle a compris ? », « Justement dans ce passage là pour lui faire comprendre comment tu dirais les choses ? »Et comment tu le comprends par rapport à son stage, par rapport à cette étudiante-là comment tu as compris ? »*

4FT2 [193, 205] « *une valeur forte de ce travail-là que tu voulais lui faire passer et sans doute que t'avais la sensation que pour elle ...que ce n'était pas abouti dans sa tête en fait » « on sent que ça te tient à cœur quoi, que c'est quelque chose qui*

¹² Il s'agit de cours et de Travaux Pratiques d'analyse de situations d'intervention professionnelle.

est important pour toi mais je comprends mieux avec ce que tu viens de dire , parce que les questions qu'elle se posait, c'est vrai qu'on les voit pas trop là, c'est toi qui vient de nous les apporter ».

Dans ce bilan de stage, ce sur quoi 04FT veut revenir c'est **la complexité de l'activité** où il n'est pas si facile de comprendre les liens qui existent entre les différentes actions proposées et donc le sens, la finalité du travail professionnel. Ce, **d'autant plus dans un contexte où celui-ci est débattu en interne à l'équipe et pas toujours compris de l'encadrement**. De plus et c'est un point qui est souligné d'emblée par la formatrice c'est une activité où à la fois il y a une marge de manœuvre **0FT4 8** « *comme nous, en prévention, on construit nos actions en fonction des besoins qu'on travaille tous les ans, on a une certaine autonomie...* » Et aussi des contraintes en termes d'attendus 0FT4 [76] « *pourquoi on la travaillait, en quoi tout ça avait un lien avec ce qu'on nous demande de bosser nous sur les liens adultes/jeunes* » et de rendus compte en [0FT4 33] « *faut que le conseil général et la mairie sachent c'qu'ont fait* ».

La question de situations complexes de l'activité exemple la mobilisation des habitants sur un quartier.

Il y a la nécessité « d'observer le milieu » avec deux idées fortes : l'observation doit être « armée » au sens de Bourdieu (cartes réseaux et intégrant la dimension temporelle) d'une part et confrontée entre plusieurs acteurs d'autre part.

0FT4 [54, 56] « *donc c'est (les cartes) daté...on examine quand on a un peu d'ancienneté les lieux de regroupement, ou on peut faire passer aux financeurs qu'on observe les regroupements d'adultes aussi. Pour nous, tous les regroupements sont valables à analyser, y compris les lieux où y'a des adultes et des enfants* », « *donc déjà ça dédramatise la question des regroupements parce qu'on voit les mamans qui se regroupent pour goûter au soleil avec les enfants ...et c'est des espaces où le climat est apaisé. Donc on le met en valeur ces lieux-là* »

0FT4 [135] « *parce que c'est en fait des groupes qui...d'abord c'est des groupes parfois qui découvrent des amitiés, des premières amitiés avec des voisins qu'ils côtoyaient jusqu'à présent mais avec qui ils discutaient jamais. Ou alors c'est des gens qui ont des passifs aussi, des trahisons dans leur entourage et il faut qu'ils retrouvent de la confiance dans les autres. Donc, bon l'histoire du repas c'était aussi créer un climat qui leur permette de faire des erreurs sans que ce soit dramatique...* »

Il y a aussi les moyens de réalisation de ces diagnostics : le « porte à porte » et le partenariat avec d'autres acteurs présents sur le quartier comme les assistantes de service social, la réflexion en équipe et même la recherche.

L'importance du diagnostic est présentée (**si possible partagé avec les habitants**) par la formatrice et les choix d'actions.

0FT4 [632, 634] « *...on n'arrivait pas à comprendre pourquoi y'avait toujours des tensions jusqu'à ce que en travaillant avec des fiches de bord et aussi en travaillant en partenariat avec des AS et en accord avec les habitants. On a compris que c'était des conflits de clan et pas de générations ... donc on disait racistes alors qu'en fait c'était vraiment des clans familiaux qui étaient, qui se défendaient différemment* », « *...pour défendre leur territoire ...donc on est intervenus pour que ces groupes-là se parlent. Et on leur a dit aux habitants qu'on voyait ça plutôt comme des conflits c'est vrai que du coup ils étaient. On avait fait une rencontre là-dessus, Ah oui parce que les regards croisés, moi je crois beaucoup dans les regards croisés habitants/travailleurs sociaux* »

0FT4 [20,140] « *et bien oui... mais il fallait qu'on maintienne le travail de soutien à l'organisation quand même en parallèle et c'est important qu'on travaille toujours à plusieurs niveaux, pour pouvoir remplir (les cartes) et faire une analyse de ça Qu'est-ce qu'on transmet à ce groupe qui a peu l'habitude de prendre en charge des choses, bah qu'il y a des choses possibles à faire, à mener. Et on ne peut pas tout voir...et c'est vrai qu'il y avait eu le problème de la violence faite sur les enfants du quartier. Certains voulaient aborder le sujet ... comme ils ont choisi de ne pas aborder la question, j'ai proposé en fin de réunion qu'on fasse une autre rencontre. ; et on est sorti et en fait on est resté debout dehors une heure et demi et certains ont pleuré mais ça ne pouvait pas se faire dans la réunion.* »

Et enfin au niveau des moyens d'action pour donner ou redonner aux habitants un pouvoir d'agir par rapport à leur environnement et leurs situations (notion de régulation ordinaire) et faire en sorte qu'ils soient reconnus par les acteurs sociaux plus institutionnels et politiques. On retrouve dans cette séance quelques interventions concernant ce principe d'action du métier qui **consiste à développer l'autonomie des « usagers » et « à ne pas faire à leur place », sans tout vouloir prendre en charge.**

De plus, **plusieurs moyens d'action sont anodins** en apparence : pique-niquer, c'est aussi valoriser par la parole le fait que certains enfants aient réussi aux examens par exemple ou encore la discussion en bas de l'immeuble suite à une réunion où un sujet sensible concernant l'agression de jeune sur le quartier n'a pu être abordé dans le temps formel. Élément qui fait écho, qui va **avoir un fort pouvoir d'évocation** et va faire l'objet d'échanges entre les pairs :

OFT4 [142, 146, 152, 165, 177, 182] « *c'est qu'il fallait que ce ne soit pas formel quoi cette discussion-là* », « *à la fin tout le monde se sentait soulagé d'avoir pleuré...enfin c'était aussi une décision* », *je pense qu'elle a dans ce genre de stage avec nous, nous on est habitués à ces supports-là, à ces conditions de travail là et c'est en ça qu'il fallait que je reprécise mais tu sais ça c'est un espace de travail* », **OFT1 [147]** « *oui, mais c'est ça qui est toujours paradoxal* »

L'inquiétude encore présente et le doute de OFT4 vont amener les pairs à la soutenir et à valoriser donc valider sa démarche. La FT va pouvoir ainsi expliciter sa démarche professionnelle et ses principes d'action qui vont être soutenus par les autres formateurs.

OFT4 [152, 154, 167, 175] « *ils (certains habitants) étaient inquiets sur « comment on peut dire aux parents de la victime qu'on est avec eux », « bah déjà aller leur dire qu'ils ont leur place dans l'espace public le jour de votre fête et que vous êtes avec eux. Ça c'est aider les personnes. », « et les personnes sont responsables si elles n'abordent pas ce sujet-là qui est lourd », « comme animateur de réunion je reprécise qu'on peut l'aborder »*

OFT1 [178] « *ils ont manifesté un choix* »

4FT2 [187, 189, 207, 209] « *ce n'est pas ... on ne s'amuse pas quand on passe une heure et demi à discuter en bas de l'immeuble des gens. Que ce n'est pas parce que ce n'est pas dans un cadre formalisé que ce n'est pas du travail* », « *et du coup je me disais aussi c'est une valeur forte...* », « *Mais est-ce que c'est du travail ce qu'on est en train de faire ?* », « *quand on est dans un endroit qui ressemble à un grand repas de famille est ce qu'on travaille ?* »

De plus, il faut savoir parfois ne « rien faire » :

OFT4 [614, 616] « *... à certain moment le groupe était un peu fatigué...de se retrouver pour cet aménagement de square et c'est vrai que c'est dur de discuter en équipe que quelque fois il était nécessaire de laisser le groupe se reposer et l'estimer dormant et puis de nous de prendre le relais sur autre chose pour qu'ensuite il puisse se réactiver* », « *et notre responsabilité de professionnels de les laisser tranquille , faut pas être dans tout... c'est pas parce que ça se voit que c'est actif, on peut être actif aussi dans du travail de fourmi invisible* »

Et il faut pouvoir faire des liens entre des actions qui apparemment n'en n'ont pas : on **retrouve là l'analyse de Savoyant** dans le sens où la situation ici comprend plusieurs tâches. Enfin **il faut défendre ce genre d'actions auprès de la hiérarchie voire les financeurs** tout en respectant les principes déontologiques et éthiques en vigueur, soit la manière de se situer par rapport aux habitants en termes de « **valeurs prônées et agies** » :

OFT4 [31,33, 58] « *il y a la carte du micro secteur c'est en décembre parce que on est priés de justifier notre boulot* », « *faut que la mairie, le conseil général sachent ce que l'on fait* », « *ça sert cette carte-là à valoriser ce qu'on connaît et aussi à dire, à exprimer des choses à nos financeurs* », « *ça sert à analyser les mouvements de groupes ; comme c'est anonyme, on a la conscience tranquille* »

OFT4 [483, 485, 487] « *parce que en allant s'excuser, profil bas en disant voilà on a mal géré le truc et puis ça arrive et ben ...ça a développé une **confiance supplémentaire*** », « *en fait on avait toutes ses discussions...* », « *Comment on s'engage nous auprès des habitants.*

Le chercheur va proposer une généralisation **C [460]** en termes de valeurs professionnelles et cela fait écho auprès des pairs et ils **valident chacun** avec sa sensibilité :

- **OFT1[461, 463]** « *vous voyez ce qu'on engage comme valeur ?* », « *bah oui c'est la **parole d'honneur*** »
- **OFT4 [496]** « *bah c'est vrai qu'on n'a pas été...on est allé jusqu'au bout de, ça permet une **crédibilité aussi auprès des habitants du quartier*** »

Dans cet entretien de bilan de stage, se rejoue et se retravaille la question fondamentale qui s'est posée tout au long du stage et de l'accompagnement de la formatrice de terrain : comment permettre à la stagiaire de « comprendre » le sens du travail social effectué dans ce contexte particulier ? L'inquiétude, présente lors du bilan avec la stagiaire, est qualifiée au départ de « disposition quasi naturelle » par la formatrice elle-même et qui reste encore présente lors de la séance de co-explicitation **va se chargée de significations** pour les acteurs de la séance.

La complexité de l'activité de métier apparaît

- tant au niveau du rapport aux usagers « habitants du quartier », que du rapport à l'institution, à l'équipe de travail, voire aux prescripteurs politiques ;
- que de l'apprentissage par la stagiaire d'une méthodologie d'intervention spécifique du fait de la complexité entre les niveaux d'analyse et d'action ainsi que la « banalité » apparente de certains moyens d'action ;

ainsi que le sens de l'activité du FT lors des épisodes du second moment de l'entretien de tutorat où le FT occupait 96% du temps de parole qui a été qualifié en début de séance de co-ex par un des pairs comme un « cours »

4FT2 [183, 185] « du coup, je comprends mieux pourquoi il y a tout le passage où moi j'ai mis cours sur le réseau », « c'est le message que tu voulais faire passer »

En l'occurrence, si l'évaluation du stage est très positive globalement pour OFT4,

OFT4 [74,103] « Elle a fait un beau travail de mobilisation en travail de rue. On a affiché tout ça, elle s'est bien impliquée », « Elle a bien compris qu'on travaillait avec la contradiction des habitants. Moi j'ai trouvé qu'elle analysait bien tout ce travail-là »

Elle expliciter que la stagiaire a soit observé, soit agi (**en réussissant d'ailleurs**) mais **en ne comprenant pas toujours**. C'est ce que met en évidence, progressivement la séance de co-explicitation. Comment accompagner un stagiaire quand les moyens d'action n'apparaissent pas comme relever d'un « vrai travail » ?

OFT4 161 « elle m'a dit qu'elle avait pas forcément appréhendé ça comme un vrai temps de travail ». **OFT4 [74, 76]** « moi j'avais envie qu'elle **compre**ne que on peut travailler, elle est dans le cadre de son stage, elle a préparé le concours de pétanque. Elle a fait un beau travail de mobilisation en travail de rue...mais je voulais **qu'elle compre**ne que c'est du vrai travail », « par exemple la régulation ordinaire je voulais **qu'elle compre**ne bien pourquoi on la travaillait, en quoi tout ça avait un lien avec ce qu'on nous demande de bosser nous sur les liens adultes/jeunes ».

On retrouve dans cette séance de co-explicitation un élément qui avait fait l'objet d'échanges dans la séance précédente à savoir la nécessaire réflexion sur la gestion de la relation aux usagers. Les frontières entre le domaine professionnel et le personnel font l'objet d'une élaboration partagée par les pairs et **la notion de « garde-fous » déjà utilisée revient**.

OFT1 [211, 221, 237, 243] « c'est vrai que moi je l'avais compris comme ça comme étant sa question, son questionnement. Elle (la stagiaire) questionne la dimension affective de l'approche métier », « j'ai trouvé intéressant qu'elle puisse formuler cette question », **C [232]** « la question de la distance et de la proximité ? »

La dimension contexte de l'activité apparaît aussi être un **élément de conceptualisation à introduire de manière spécifique** par rapport à cette question.

C [234] « qui se joue là d'une certaine manière par rapport à la prévention spécialisée », **OFT1 [235, 237]** « oui, voilà », mais c'est encore plus fort en prévention spécialisée a priori et dans tout votre travail de rue »,

OFT4 [239, 241] « oui. Parce qu'on côtoie les gens, on tutoie on se fait tutoyer, on se fait questionner et puis moi je disais à la stagiaire, c'est très bien qu'ils nous questionnent, qu'ils nous mettent en cause », « il faut aller jusque là (silence) Alors c'est vrai que **c'est un peu perturbant pour les stagiaires...** et en fait je me suis aperçue qu'elle ne savait pas, qu'on n'avait pas approfondi là »

Un pair va venir soutenir le FT en indiquant ce qu'il a prélevé comme moyen pédagogique proposé en situation par OFT4 :

OFT1 [243] « *en même temps tu reprends le sens du travail en équipe qui peut être aussi le cadre, le garde-fou contre l'implication affective dans ce travail quoi. C'était pas mal ce que tu proposais comme réflexion en fait. Cette inquiétude qu'elle formule, tu proposes oui, le cadre du travail en équipe sécurisant en fait... silence.* »

L'intensité de l'implication personnelle/professionnelle dans le travail apparaît dans la séance de co-explicitation de même que l'implication forte entre la formatrice et la stagiaire. Ce qui va s'énoncer ensuite c'est, en effet, que la formatrice a elle-même été aux prises avec cette question de ces limites et qu'elle a fait part de son expérience à la stagiaire : elle a été amenée à changer de secteur.

OFT4 [257, 259, 263] « *bah oui, mais ça fait référence à d'autres discussions ou...* », *oui bah c'est qu'en fait en seize ans sur le quartier le fait que j'ai changé de rue ça m'a protégé* », « *mais c'est...je préfère l'admettre comme ça plutôt que de me la cacher euh...* ».

La succession des interventions entre le chercheur et les FT permet d'en rendre compte.

C [246, 271, 273] « *effectivement elle (la stagiaire) se pose la question* », « *j'ai compris qu'elle venait interroger la question de professionnel comment on peut trouver des moyens...* », « *C'est un moment de complicité entre vous parce que toi tu fais valoir que tu as été amenée à changer de rue parce que ça pouvait ne pas être aussi simple que ça quoi* »

OFT1 [274] « *oui* » 4FT2 [275, 277] « *et moi je trouvais intéressant parce que j'avais l'impression qu'elle reprenait la main là...* », « *Du coup elle se remet au centre du questionnement* » et OFT4 « *oui* ».

La fin de la séance va revenir sur ce point après les propositions d'analyse du chercheur qui va nommer le « **moment critique** » de l'entretien de tutorat C [938, 940, 942] va introduire **la notion de mise en scène de soi professionnelle** pour qualifier le procédé de OFT4 qui consiste à **partager et analyser son expérience** et les FT vont valider et prolonger encore la réflexion notamment OFT1 [1052] qui va proposer à ces pairs de considérer **l'engagement physique, du corps** même du professionnel dans l'activité de rue et sa proposition va faire écho :

OFT1 [1052, 1054] « *ouais, je ressens et c'est peut-être bête ce que je vais dire, c'est pas un jugement par rapport au métier qu'on fait nous et dans lequel on ne mobiliserait pas cette dimension-là. Je sens euh...la mobilisation du corps* », « *pas seulement la pensée euh et l'articulation des deux je crois qu'il y a quelque chose de très physique là-dedans, dans ce métier-là* », « *faut être présent, il faut être visible...* », « *on se déplace c'est très physique tout ça ce n'est pas qu'abstrait* »

Ce qui va permettre à OFT4 de préciser cet engagement « concret » « *faut être présent à certains endroits* », « *on est pris au jeu* »

Et de nommer les notions de « **danger** » et de « **protection** » qu'elle a éprouvées, partagées avec les habitants :

1073 « *mais en même temps c'est étonnant parce que par exemple j'avais connu un jeune, mais tout petit, j'étais partie avec lui en camp et il m'avait dit OFT4 faut pas que tu reviennes là, parce que ça peut être dangereux* »,

1075 « *très protecteur, donc je lui ai dit mais non enfin bref. Et donc j'ai eu ce message là et bon dans le jeu de boules c'est autre chose mais bon moi je suis nulle et en fait de très bons me disaient allez OFT4, viens je vais jouer avec toi tu vas voir...* » Ce à quoi 4FT2 va renchérir

4FT2 [1079] « *on... en tous les cas tu t'exposes physiquement* »

Et après validation de lui permettre de **conclure sur une forme de conceptualisation de son activité** (et non plus sur une forme de théorisation) :

- OFT4 [1078] « *et en fait on arrivait à les battre mais c'est vrai que c'est toujours un jeu de présence, d'absence, de protection...euh...aller on va se risquer, c'est vrai que je n'avais pas compris ça* »

Elle va aussi clôturer la séance sur ce qui aura été encore fort présent dans la séance de co-explicitation à savoir un **enjeu identitaire fort** puisqu'elle quitte ce secteur d'activité professionnelle peu de temps après la fin du stage de la stagiaire.

- OFT4 [1088] « *et ça va être très dur pour moi de quitter les D. (le quartier) parce que j'y suis attachée. Ca va être une méga fête* »

Les échanges entre les pairs et le chercheur portent sur la manière d'aider la stagiaire à conceptualiser les situations de l'activité en prévention.

Le rapport à la compréhension des situations

La formatrice terrain utilise donc un « instrument » au sens de Pierre Rabardel pour faciliter la mise en liens, l'analyse pour la stagiaire des actions conduites au quotidien : les cartes réseaux et les schémas qu'elle construit avec la stagiaire permettent de représenter physiquement sur la carte du quartier les différents groupes mobilisés, les lieux investis et les nouvelles familles rencontrées. Cette représentation est de nature à développer la dimension cognitive de l'apprentissage du fait des explicitations, des commentaires qui accompagnent les gestes sur les différents graphes qui se superposent. La temporalité est aussi présente du fait que chacun des graphes est daté.

L'explicitation de la pensée est recherchée à de nombreuses reprises, notamment par rapport à cette notion abstraite qu'est la « **régulation ordinaire** ». La formatrice souhaite renforcer l'organisation cognitive de la stagiaire et élargir sa base d'orientation. L'étayage qu'elle va proposer part d'un questionnement « *poussé* » **OFT4[79]** d'abord auprès de la stagiaire afin de « vérifier » son niveau de compréhension puis ensuite d'un « apport » « *en fait je lui ai expliqué le travail...je pense du coup que j'ai beaucoup, beaucoup apporté...*

- **OFT4 [76, 79]** « *je voulais vérifier, bah la régulation ordinaire, je voulais qu'elle comprenne bien pourquoi on travaillait, de l'organisation du concours de pétanque et du projet de réaménagement du square, en quoi ça avait lien avec ce sur quoi on nous demande de bosser nous sur les liens adultes/jeunes et les tensions* ».

C'est le questionnement du chercheur ramenant à plusieurs reprises aux traces de l'entretien **C [80, 82, 84, 86, 88, 90]** qui va amener la formatrice à expliciter les points acquis par la stagiaire et les éléments qui l'avaient mise en difficultés et donc l'importance pour elle d'expliquer « encore » une fois de plus dans cet entretien de bilan :

OFT4 [89, 93] «*je sais plus... Parce que, en fait, elle avait pas trop compris le travail qu'on a fait sur chaque cage d'escalier avec un groupe d'ASS* », « *donc là elle est venue à une réunion et comme le travail était bien entamé, elle a pas trop repéré l'intérêt de tout ça* ».

Puis en **OFT4 [97, 99, 103]** sa **conception de l'apprentissage** « *Bah, en fait j'ai surtout tenu à ce qu'elle parle elle-même de ce qu'elle a appris professionnellement* », « *d'ailleurs, elle m'a parlé de toute la contradiction des adultes dans cet environnement-là* », « *elle a bien compris qu'on travaillait aussi avec la contradiction des habitants.* »

Des principes tenus pour vrais et des règles d'action s'énoncent dans le collectif :

- **OFT4 [79]** « *on apprend en faisant,*
- **OFT1 [637]** « *Les regards croisés.... C'est pour cela que je disais ce n'est pas seulement une technique professionnelle...ça sert ta technique d'évaluation de stage* »
- **OFT4 [79]** « *quand c'est abstrait, tu fais dire, tu écris, tu visualises* »

Et les règles d'action :

- **OFT4 [79]** déjà cité « *on doit conceptualiser ce travail* »
- **OFT4 [97]** « *j'ai surtout tenu à ce qu'elle parle elle-même de ce qu'elle avait appris professionnellement* » (en référence au PTV supra) faire et conceptualiser en disant et plus globalement à : « **Expliquer plus pour mieux comprendre** » (Ricoeur 1991)

Le rapport à la stagiaire

La séance de co – analyse va permettre de développer l'importance qu'a la position du FT / obstacles que rencontrent les stagiaires : posture là encore très éthique. L'importance de la valorisation des acquis, de la reconnaissance de l'autre pour faciliter l'apprentissage et renforcer le sentiment de

compétence. Les FT utilisent des termes différents pour qualifier cet aspect de l'activité pédagogique mais ils se rejoignent sur le sens et le but que cela a pour l'apprentissage.

- **4FT2 [288]** « enfin oui la complicité ça se sent entre vous deux, j'ai trouvé que t'étais vachement bienveillante et accompagnante, enfin dans cet entretien tu es tout le temps en train de la valoriser, tu lui poses des questions tout le temps pour l'aider à affiner »
- **0FT1 [293, 295, 297, 301, 307, 314]** « des *stroke positifs* », « c'est un terme de management », « ça peut être des compliments », « mais ce n'est pas que des compliments et moi je trouve que votre échange formateur j'ai mis consolidation des acquis, reconnaissance de la stagiaire dans ces acquis », « ouais pour rejoindre ce que tu disais 4FT2 », « et le but c'est de **le reconnaître** (le stagiaire).

0FT4 revient à l'activité professionnelle en associant à cette notion de reconnaissance le fait que les habitants aient élu la stagiaire « super stagiaire » en 323.

La conceptualisation pour 0FT4 de sa propre activité pédagogique se fait alors avec la participation active de 0FT1 et de C qui reviennent aux traces et à l'interaction de tutorat : en effet, il y a plusieurs moments dans l'entretien de tutorat où la stagiaire exprime des difficultés ou plus exactement le fait qu'elle ait été confrontée à des obstacles ou difficultés notamment dans l'animation de certains groupes.

0FT1 [324, 326] « mais moi en tout cas ce passage-là 471/474, pour moi je le relie à ce qui se passe oui jusqu'en 483 enfin 482, où du coup ça permet à la stagiaire aussi de mesurer les impacts de la formation sur le plan personnel et de s'autoriser à en parler avec toi » ? « les résonnances, **tu vois qu'il y a ...** »

0FT4 n'est pas convaincue à ce moment-là puisqu'elle revient à un autre thème. Et c'est le chercheur et les pairs qui reviennent à leur tour **en relisant les fragments du corpus** de l'entretien de tutorat

C [330, 334, 336 340] « c'est intéressant pour reprendre ce que tu disais 0FT1 là dans les échanges que tu notais .. ; effectivement comme vous le disiez tous 0FT4 est très valorisante et elle (la stagiaire) elle introduit son doute à elle », en même temps elle, elle n'est pas convaincue vraiment encore, ce qui veut dire que toi tu viens vérifier », et du coup elle minimise encore par rapport à elle-même », « et toi tu continues, les habitants sont sympas ça suffit pas donc on voit bien dans les interactions, on voit bien le renforcement positif »

0FT1 [331, 337, 339] « elle relativise », « et tu continues ouais tu l'emmènes « « oui c'est ça, ça renforce »

Ce qui va être mis en évidence dans les interventions suivantes c'est que la reconnaissance de l'autre dans ses acquis passe aussi par des procédés qui permettent l'expression des doutes. On retrouve alors des éléments qui avaient fait l'objet d'échanges lors de la première séance de co explicitation (similitude quant au fait que ce soit une stagiaire de 2^{ème} année ?) Le fait d'affirmer soit de prendre position pour confirmer des acquis, d'adoucir quand les propos sont excessivement dévalorisants et le fait de nommer la difficulté pressentie ici « y a des moments où c'était peut-être un peu plus dur ou pas ? » de manière ouverte. L'expression des difficultés est favorisée et ensuite travaillée dans l'échange puisque les différents éléments présents dans chacune des situations sont analysés. Ce qui développe la réflexion ex post de la stagiaire et lui permet de verbaliser à la formatrice ce qu'elle retient de leur échange : gage d'apprentissage pour les pairs et de développement de son pouvoir d'agir :

Le **fait de faire expliciter davantage** et cela a l'adhésion de l'ensemble des FT. De même, le fait d'exprimer ses doutes, ses questionnements en tant que professionnel est considéré par le collectif comme de nature à faciliter l'expression de ceux de la stagiaire.

Quand le chercheur revient aux traces en 427 et 430 pour mettre en évidence l'enchaînement des interventions dans l'entretien de tutorat qui relèvent de cette manière de procéder les pairs acquiescent **0FT1** en 428, **4FT2** 431 et 433 et l'analyse du collectif va ensuite porter sur l'obstacle qui a pu être ainsi analysé par la stagiaire.

Il s'agit d'une situation où la **question des valeurs s'est posée vivement et à deux niveaux différents : niveau de la stagiaire d'abord** et où l'on retrouve l'écart entre agir et agir bien (ici en référence à des

perturbations liés à d'autres professionnels) et où se trouve aussi posé le travail en partenariat. En effet, dans la séance de co-explicitation un des pairs valorise la manière qu'a OFT4 de soutenir la stagiaire 4FT2 [433 et 435] « *tu neutralises un petit peu sa dévalorisation en disant mais bon y'a eu des regroupements quand même vous êtes allés beaucoup à l'école ...bon quelque part tu l'excuses dans quelque chose qu'elle dit n'avoir pas réussi* »

La formatrice décrit alors les faits tels qu'ils se sont déroulés (la jeune stagiaire s'était engagée auprès d'un jeune du quartier pour la publication d'un article le concernant et il y a eu un écart important entre ce qu'ils avaient convenu et l'article qui est réellement paru et qui n'était pas fidèle à leurs échanges) et comment elle a procédé pour pallier l'absence de la stagiaire en regroupement au centre de formation vis-à-vis du jeune en question :

OFT4 [436 440, 442,] « *là c'est une grosse déception pour elle parce ce qu'elle a interviewé ... il nous faisait confiance quoi, bah il dit j'aimerais lire l'article puis elle était fière qu'il ait voulu lire l'article mais ça a été mal négocié à la fois par le gars responsable du journal et par le collègue de l'équipe responsable de l'action* »

A l'invite du chercheur auprès du collectif en **445** puis à partir des interactions de l'entretien de tutorat et notamment les propos de la stagiaire repris par les pairs OFT1 et 4FT2 « *si on me l'avait dit je ne me serais pas engagée autant* », « *et j'imagine ce jeune là si je retourne vers lui, il refusera* » la « *grosse déception* » va être analysée en termes **de conflits de loyauté vécus par cette jeune stagiaire vis-à-vis du jeune** (trahison, engagement) et si l'analyse met en exergue les responsabilités d'autres acteurs qu'elle-même (en l'occurrence le journaliste et le collègue de l'équipe) le poids de la responsabilité qu'elle a ressenti apparaît ainsi que l'importance d'en reparler après coup en entretien formatif et d'assumer en parole auprès du jeune. **Le poids de la responsabilité formative apparaît alors** aussi car la formatrice va expliquer comment elle a procédé :

OFT4 [444], « *alors l'article était hyper résumé.. Donc moi pendant qu'elle était à l'école j'ai pris le relais pour elle et je suis allée m'excuser pour elle en expliquant qu'il y avait eu un petit problème à la fois au niveau du journal et de l'équipe. Et c'était une grosse déception parce qu'elle avait passé beaucoup de temps* ».

La formatrice précise alors qu'elle a eu l'opportunité de travailler avec la stagiaire sur un registre semblable dans une autre situation et ce qui lui paraît essentiel c'est que cette dernière ait pu se rendre compte en sa présence que le fait d'assumer « *les erreurs* » permettait de maintenir ou rétablir la « *confiance* » et

OFT4 « *ça permet une crédibilité aussi auprès des habitants du quartier* ». 483, 485 OFT4 « *D'où le , après quand elle a parlé de la trahison auprès du jeune là en fait euh...c'est toutes les discussions qu'on avait là... comment on s'engage auprès des habitants* »

Et c'était important aussi que la stagiaire réalise « *que ces conditions de formation ne lui ont pas permis de suivre le jeune enfin la rédaction de l'article ...* » **OFT4 498** puis **529** « *on doit assumer aussi les erreurs. Parfois, des autres (silence)* ». « *Donc on est aussi, on bosse quoi et des fois on pâtit des positions d'institutions, des points de vue différents de l'équipe.*

Ensuite, le deuxième niveau, il y a les **valeurs professionnelles et les valeurs du métier** que veut transmettre la formatrice :

OFT4 [1046] « *Mon chef ...il soutenait pas du tout ce type de travail. Et moi je craignais qu'elle ne pige pas ça et moi je trouvais que c'était important. Comme pour conclure mon travail sur le quartier lui transmettre au moins ça je pense que...* »

Ce qui va apparaître alors comme spécificité en prévention spécialisée c'est que du fait des principes d'action, **la confiance** entre les professionnels et les habitants **doive se construire**, (et se garder voire se renforcer) car elle est à la base, nécessairement de tout projet **car il n'y a aucun « cadre formel qui oblige** quiconque envers quiconque » ; le rapport à « l'usager » engage différemment le professionnel : dialogue à trois voix entre 500 et 522.

SYNTHESE

L'analyse de cette dernière séance de co-explicitation amène quelques réflexions générales : OFT4 est débutante dans l'activité pédagogique : les échanges dans l'entretien de co ex portent beaucoup sur son-

activité professionnelle et ce que vit OFT4 personnellement et professionnellement. Les moments nombreux où les pairs soutiennent la FT concernée par l'activité de nombreuses interventions se concluent par des expressions de satisfaction de OFT4 qui semble un peu rassurée par l'analyse collective. La co-explicitation porte en pourcentage de temps davantage sur l'activité en prévention spécialisée que sur le bilan de la stagiaire. Les enjeux identitaires sont manifestement là révélés aussi. Ceci est sans doute rendu possible parce ce qu'il n'y avait aucune interrogation de la part de la formatrice par rapport notamment à la validation du stage et que la stagiaire n'a pas rencontré de véritables difficultés.

Les inquiétudes présentes pour le FT sont davantage liées à son questionnement sur la reconnaissance du travail effectué par elle, son équipe, et sa volonté de transmettre cette forme de travail social non générique par rapport au métier d'ASS.

La présentation des données d'analyse, se réfèrent aux corpus de données « premières » des différents enregistrements, tous disponibles dans un fichier spécifique aux Annexes D (pdf.) joint aux Tomes 1 et 2 de la thèse.

Thèse de Doctorat

Elisabeth OLLIVIER

Une approche d'analyse clinique d'orientation didactique professionnelle des situations de travail « cœur de métier » des assistants de service social en vue de la formation

A clinical approach with a professional didactic viewpoint of the "work 's situations" of the assistants of social 's service (social worker) for the professional 's training

Résumé

La formation d'assistant (e) de service social est adossée depuis 2004 à des référentiels et à une prescription d'alternance de type intégratif. La thèse examine les processus d'apprentissage à partir des situations professionnelles et les questions qui se posent aux formateurs de terrain qui accompagnent les débutants dans le métier. Elle se situe dans une perspective interactionniste et historico-culturelle avec l'idée fondamentale que les apprentissages sont d'origine sociale. Nous avons conduit une analyse des contextes du travail puis de « debriefing » formateurs-stagiaires dans le cadre d'une recherche compréhensive dans une orientation théorique de didactique professionnelle (Vergnaud, 1996 ; Pastré, 2011 ; Vinatier, 2009). L'étude des schèmes de médiation des formateurs de terrain montre la complexité des situations du travail et de l'agir professionnel dans leurs contextes. L'élucidation des schèmes montre que les formateurs sont confrontés à plusieurs dilemmes dans leur accompagnement : choisir entre la transmission et la construction des savoirs professionnels, se positionner proche ou distant des stagiaires. Une co-analyse menée avec eux montre le potentiel d'une reprise réflexive pour le développement de leur pouvoir d'agir. La recherche affirme l'importance de l'analyse des enjeux identitaires et de construction des savoirs dialectiquement liés dans l'exercice du métier. Cette thèse apporte des perspectives pour la formation initiale et continuée.

Mots clés

Formation alternée, Assistant de service social, Tutorat, Accompagnement, Situation de travail, Schèmes de médiation, Savoirs de l'expérience, Interactions verbales

Abstract

The social worker's training, assistants of social's service, is based since 2004 on frames of reference and on an reaffirmed integrative alternation prescription. The thesis examines the processes of training from professional situations and the questions that the tutors are facing in their induction. The thesis belongs to an interactionist and constructivist historico-cultural perspective with the fundamental idea that learning has a social origin. We led an analysis of work's contexts then of tutor-trainee debriefings within an theorise understanding orientation and a professional didactic viewpoint (Vergnaud, 1996; Pastré, 2011; Vinatier, 2009). The tutors's mediation schemes show the complexity of the work-situations and to act it professional. They show that the trainers encounter several dilemmas in their induction: choosing between the transmission and the professional knowledge's construction, positioning themselves close or distant in the relationship with trainees. An co-analyse with them shows the potential of a reflective recovery for the professional's development. The research affirms the importance of the analysis of the identity's existing issues and the knowledge's construction existing issues articulating in workplace. The research brings new perspectives for initial and continued formation.

Key Words

Alternate formation, Social worker, Tutoring, Induction, Work-situation, Mediation schemes, Experience's Knowledge, Verbal interaction