



Master

2011

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

---

La dimension interactionnelle de l'accompagnement en formation professionnelle : l'activité des tuteurs dans la formation des assistant-e-s socio-éducatif-ve-s

---

Wechsler, Brigitte

**How to cite**

WECHSLER, Brigitte. La dimension interactionnelle de l'accompagnement en formation professionnelle : l'activité des tuteurs dans la formation des assistant-e-s socio-éducatif-ve-s. Master, 2011.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18115>



**LA DIMENSION INTERACTIONNELLE DE L'ACCOMPAGNEMENT EN  
FORMATION PROFESSIONNELLE :  
l'activité des tuteurs dans la formation des assistant-e-s  
socio-éducatif-ve-s**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE  
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION, ORIENTATION "FORMATION DES ADULTES"**

**Par**

**Brigitte**

**Madeleine**

**WECHSLER**

**DIRECTEUR DU MÉMOIRE**

Laurent FILLIETTAZ

**JURY**

Ingrid DE SAINT-GEORGES

France MERHAN

GENÈVE, 9 septembre 2011

## RÉSUMÉ

Ce mémoire vise une première compréhension de l'accompagnement en formation professionnelle des futurs assistants socio-éducatifs (ASE) dans les entreprises formatrices par leurs tuteurs. Notre objet de recherche concerne, a trait à, porte sur sont les entretiens de formation durant lesquels les apprentis et leurs tuteurs discutent des objectifs d'apprentissage, des projets, des compétences acquises ou de celles à acquérir. Plusieurs entretiens de formation menés par différents tuteurs sur leur lieu de travail ont pu être enregistrés avec un magnétophone. Ils ont été ensuite transcrits et analysés avec les outils issus de la sociolinguistique. L'analyse de trois entretiens contrastés fait ressortir la fonction de différents types de discours utilisés par les tuteurs dans l'accompagnement des apprentis.

## Remerciements

Mes remerciements s'adressent tout d'abord aux référentes d'équipe, aux formateurs à la pratique professionnelle (FPP), à l'apprentie et aux apprentis ASE (assistants socio-éducatifs) des Établissements Publics pour l'Intégration (EPI) qui m'ont ouvert la porte à leurs entretiens de formation et sans lesquels ce mémoire n'aurait pas vu le jour.

Je tiens également à remercier toutes les autres personnes des EPI qui m'ont fait part de leurs pratiques et de leurs réflexions lors de réunions des FPP, pendant les différents entretiens de préparation et cours de moments informels.

Ensuite, je remercie mon directeur de mémoire, Laurent Filliettaz qui, malgré son congé de recherche en Australie, a permis que ce mémoire puisse se faire en confiant le suivi à Ingrid de Saint-Georges, maître-assistante dans son équipe ; puis il accepté d'en garder la direction officielle après qu'elle ait quitté l'Université de Genève.

Par conséquent, je suis particulièrement reconnaissante à Ingrid de Saint-Georges de m'avoir accompagnée tout au long de ce parcours sinueux : les premiers mois depuis la faculté de Genève et, ensuite, de l'Université du Luxembourg dans laquelle elle a choisi de poursuivre sa carrière universitaire. Sa disponibilité, ses conseils avisés et ses encouragements m'ont été d'une aide très précieuse.

En outre, je remercie France Merhan pour toutes ses suggestions concernant la partie théorique du tutorat.

Enfin, un grand merci à mes proches pour leur soutien, leur encouragement et leur patience.

# Table des matières

|  |    |
|--|----|
| Introduction générale .....  | 1  |
| 1 Le contexte de la recherche .....  | 4  |
| 1.1 La formation des Assistants Socio-Éducatifs (ASE).....                                       | 4  |
| 1.2 Le formateur à la pratique professionnelle .....   | 5  |
| 1.3 Mon rapport à ce métier .....  | 6  |
| 1.4 Le terrain de recherche : les EPI, une entreprise formatrice .....                           | 7  |
| 1.4.1 L'organisation de l'apprentissage dans l'entreprise formatrice.....                        | 7  |
| 1.4.2 Les différents acteurs de l'apprentissage .....  | 8  |
| 2 Le cadre théorique .....   | 10 |
| 2.1 Le tutorat en formation .....  | 10 |
| 2.1.1 Un dispositif de formation.....  | 10 |
| 2.1.2 Les types de tutorat et les sortes de tuteurs.....   | 12 |
| 2.1.3 Le pilotage des tuteurs .....  | 13 |
| 2.1.4 Les activités .....  | 14 |
| 2.1.5 La communication en formation .....  | 17 |
| 2.1.6 Les entretiens de formation avec les tuteurs.....  | 19 |
| 2.2 Les analyses des interactions discursives en situation de formation .....                    | 22 |
| 2.2.1 L'analyse des interactions .....   | 23 |
| 2.3 Les discours de consignes .....  | 27 |
| 2.3.1 Le niveau préfiguratif de l'agir .....   | 27 |
| 2.3.2 Le niveau prescriptif de l'action .....  | 28 |
| 2.3.3 Le niveau procédural de l'action.....  | 28 |
| 2.4 Les discours anticipatoires .....  | 29 |
| 2.4.1 Les trois positions sur l'axe des savoirs .....  | 30 |
| 2.4.2 Les trois positions dans l'axe de l'`agentivité` .....                                     | 31 |
| 2.5 Les discours rétrospectifs .....   | 33 |
| 2.6 Les discours métaphoriques .....   | 35 |
| 3 La méthodologie.....   | 38 |
| 3.1 Une recherche ethnographique et interactionnelle.....  | 38 |
| 3.2 La préparation.....  | 40 |
| 3.3 Les enregistrements.....   | 42 |
| 3.4 Les données enregistrées.....  | 44 |
| 3.5 La transcription .....   | 45 |
| 3.6 <i>La sélection des éléments saillants</i> .....   | 48 |
| 4 Les analyses des entretiens.....   | 49 |
| 4.1 La présentation écrite du lieu de travail.....   | 50 |
| 4.1.1 La forme et le contenu (séquence n° 1).....  | 51 |
| 4.1.2 Encourager à connaître l'utilisation d'un outil de travail spécifique (séquence n° 2)..... | 56 |
| 4.2 L'élaboration de projets individuels et de groupe .....                                      | 62 |
| 4.2.1 Les réflexions préliminaires à un projet de groupe (séquence n° 3) .....                   | 65 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.2.2 | Une démarche précise (séquence n° 4).....               | 69 |
| 4.3   | Des réflexions et des expériences professionnelles..... | 77 |
| 4.3.1 | Agir dans l'urgence (séquence n° 5).....                | 78 |
| 4.3.2 | Un travail sur le long terme (séquence n° 6).....       | 83 |
| 4.4   | Synthèse des analyses .....                             | 90 |
| 4.4.1 | Les discours de consignes.....                          | 90 |
| 4.4.2 | Les discours anticipatoires.....                        | 91 |
| 4.4.3 | Les discours rétrospectifs .....                        | 93 |
| 4.4.4 | Les discours métaphoriques .....                        | 93 |
| 5     | Conclusion .....  | 95 |
| 5.1   | Les étapes du mémoire.....                              | 95 |
| 5.2   | Les apports du mémoire .....                            | 96 |
| 5.3   | Les limites .....                                       | 97 |
| 5.4   | Les perspectives .....                                  | 97 |
|       | Références bibliographiques.....                        | 99 |
|       | <br>  |    |
|       | Annexes.....  | 1  |
|       | Annexe n° 1 :.....                                      | 1  |
|       | Annexe n° 2 :.....                                      | 9  |
|       | Annexe n° 3 :.....                                      | 19 |
|       | Annexe n° 4 :.....                                      | 25 |

## **Index**

|      |   |
|------|---|
| ASE  | Assistant Socio-Éducatif  |
| CFC  | Certificat Fédéral de Capacité                                      |
| CFPS | Centre de Formation Professionnelle Santé-social                    |
| EMS  | Établissement Médico-Social   |
| EPI  | Établissements Publics pour l'Intégration                           |
| ES   | École Supérieure  |
| FPP  | Formateur à la Pratique Professionnelle                             |
| HES  | Haute École Spécialisée   |
| LFPr | Loi sur la Formation Professionnelle                                |
| OFFT | Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie |
| OFPr | Ordonnance Fédérale sur la formation Professionnelle                |

## Introduction générale

Dans les diverses formations professionnelles sur les lieux de travail, l'accompagnement et la formation pratique sont le plus souvent délégués officiellement à un professionnel chevronné de l'entreprise, nommément désigné. Même si l'apprenant est généralement au contact avec d'autres professionnels sur les lieux de travail, dans le travail socio-éducatif, la formation des futurs professionnels est souvent encadrée par un professionnel expérimenté auquel est confiée la responsabilité officielle de la formation pratique, un tuteur, un maître de stage, un formateur à la pratique professionnelle, un praticien-formateur, etc. En principe, ce professionnel est formé à cette fonction spécifique et organise les activités de l'apprenant de manière que celui-ci puisse participer progressivement aux activités du lieu de travail. Le cadre réglementaire organisant la formation professionnelle initiale, en particulier la nouvelle formation professionnelle initiale des assistants socio-éducatifs (ASE) en Suisse, accorde une fonction centrale à ce tuteur. Pour autant, l'apprenti est souvent entouré par les autres membres de l'équipe éducative, notamment lorsque les horaires des établissements spécialisés tels que les foyers résidentiels exigent la présence des éducateurs sur une tranche horaire de 7 heures à 22 heures environ, amenant ainsi l'apprenti à travailler avec d'autres personnes que son tuteur officiel. Dans ce contexte, il nous a donc fallu faire un choix : soit tenter de mieux saisir quelle est la part d'encadrement et d'accompagnement de ces autres éducateurs, soit approfondir plus spécifiquement le rôle des tuteurs. Les établissements socio-éducatifs qui constituent le terrain de recherche de notre mémoire nous ont amenée à spécifier l'objet de notre étude. Alors qu'initialement c'étaient les activités d'accompagnement réalisées par le collectif de travail que nous cherchions à comprendre, nous nous sommes en définitive orientée vers les moments formels d'entretiens ou de réunions entre les différents acteurs du tutorat. En effet, ces temps organisés semblent être des moments importants dans la formation des ASE et le travail des tuteurs nous paraît encore suffisamment méconnu dans son volet empirique pour que nous ayons choisi de nous concentrer essentiellement sur celui-ci.

Nous avons donc cherché à appréhender les activités d'encadrement et d'accompagnement réalisées lors de réunions et d'entretiens de formation. Cette démarche a un caractère exploratoire dans la mesure où il n'existe pas à notre connaissance de recherches concernant les réunions et les entretiens de formation dans le cadre de l'apprentissage des ASE, une formation récente et aux pratiques émergentes. De ce fait, la question qui nous a accompagnée tout au long de ce parcours est la suivante : « Quelles activités d'encadrement les professionnels impliqués dans la formation des ASE réalisent-ils ? ». Notre intuition de professionnelle du milieu socio-éducatif nous a amenée à formuler une hypothèse qui a influencé notre cadre théorique et notre méthodologie : les activités langagières au sein des réunions et des entretiens d'encadrement ont une fonction primordiale. Nous avons donc tenté tout d'abord de mieux comprendre sur le plan théorique ce qu'était l'activité d'encadrement en formation à partir de travaux réalisés par différents auteurs concernant le tutorat en général. Nous sommes ensuite interrogée sur la part langagière de cette activité. Ici, l'approche interactionnelle et linguistique nous a guidée pour développer un regard microscopique sur ces tutorats et envisager notre méthodologie de recherche. En effet, comprendre les interactions et les activités langagières suppose de pouvoir interroger des activités qui ont été

réalisées en situation réelle. De ce fait, il s'agit d'enregistrer des interactions et des activités langagières en cours de réunion et d'entretien d'encadrement. Ce sont ces données, qui constituent donc le matériel, à partir desquelles peuvent être identifiées les diverses activités d'encadrement ou d'accompagnement par les différents professionnels impliqués dans la formation des ASE.

Notre mémoire est organisé de la manière suivante. Le chapitre 1 présente le contexte du mémoire et brosse un portrait de la formation ASE. Ensuite, il pose le cadre des EPI (Établissements Publics pour l'Intégration) qui ont servi de lieu d'investigation et d'observation.

Le chapitre 2 présente notre cadre théorique. L'objectif de la section 2.1 est d'aborder le tutorat à travers des textes d'observations et de réflexion de divers auteurs ayant étudié cette question. Cette présentation, loin d'être exhaustive, aborde la question du tutorat au sein des lieux de travail. Ensuite, elle montre les différents rôles des tuteurs exerçant dans l'entreprise formatrice (les EPI). Même si dans notre cas, ce sont les activités qui se déroulent en dehors du travail sur le terrain qui nous interpellent, il nous semble incontournable de prendre en compte le tutorat de manière plus générale. Avant de nous pencher plus précisément sur les entretiens, les réflexions concernant les activités des tuteurs dans plusieurs situations nous ont paru importantes pour relever certains principes transversaux aux activités et attitudes d'accompagnement au travail et aux situations hors du travail. La section 2.2 présente un autre aspect du cadre théorique. Il concerne plus spécifiquement les interactions. Partant de l'hypothèse que l'activité d'accompagnement se fait principalement via le langage dans les entretiens de formation, il nous a semblé important de poser de prime abord quelques éléments de cadrage concernant la notion d'interaction (Traverso, 2007 ; Vincent, 2001). C'est ce que nous proposons dans la section (§ 2.2.1).

Mais nous avons relevé aussi dans l'analyse de nos entretiens que différents types de discours étaient récurrents, notamment des discours de consignes, des discours de préfiguration, des discours rétrospectifs et des discours métaphoriques. Tous sont utilisés afin de prendre en considération différentes dimensions de l'accompagnement (revenir sur l'expérience, anticiper des projets à venir, transmettre la culture professionnelle, etc.). Nous présentons donc ici brièvement ces différents types de discours tels qu'ils ont été traités dans la littérature (section 2.2.2 – 2.2.5).

Le chapitre 3 expose la méthodologie qui relève de l'approche ethnographique et interactionnelle. Une première section (§ 3. 1.) présente quelques principes qui nous ont inspirée (Filliettaz, 2008). Les autres sections expliquent la démarche réalisée, les aléas rencontrés et les données récoltées (§ 3. 2 ; § 3. 3 ; § 3. 4 ; § 3. 5).

Le chapitre 4 présente six séquences d'entretiens de formation entre trois apprentis différents et leurs tuteurs (deux formateurs à la pratique professionnelle et une référente d'équipe). C'est avec l'aide des ressources théoriques relatives au tutorat et aux différents types de discours et

présentées dans ce mémoire que ces séquences sont interrogées (§4.1 ; § 4.2 ; § 4.3). Enfin, un sous-chapitre présente la synthèse de nos analyses (§ 4.4).

Enfin, la conclusion (§ 5) propose une récapitulation de cette recherche (§ 5.1), ses limites (§ 5.2) et ses apports (§ 5.3). Elle ouvre ensuite sur quelques perspectives.

Dans le présent document, la forme masculine est utilisée au sens générique et désigne autant les femmes que les hommes. De plus, les prénoms des acteurs sont des prénoms d'emprunt.

# 1 Le contexte de la recherche

Au préalable, il convient d'expliquer le contexte de la recherche. Tout d'abord une section présente la formation des assistants socio-éducatifs (§ 1.1). La section suivante décrit le rôle du tuteur/formateur, appelé formateur à la pratique professionnelle (§ 1.2). Puis, une troisième section expose brièvement notre rapport au métier des ASE et des autres professionnels du domaine socio-éducatif (§ 1.3). Enfin, une dernière section concerne notre terrain de recherche, un ensemble d'Établissements Publics pour l'Intégration (les EPI) y sont ainsi présentés (§ 1.4), dont l'organisation de l'apprentissage dans les EPI en tant qu'entreprise formatrice (§ 1.4.1), et les différents acteurs de l'apprentissage ASE (§ 1.4.2).

## 1.1 La formation des Assistants Socio-Éducatifs (ASE)

En Suisse, la nouvelle Loi sur la Formation Professionnelle (LFPr) du 13 décembre 2002, entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004, a donné lieu à de nouvelles formations dont celle des Assistants Socio-Éducatifs (ASE). La volonté de l'OFFT (Office Fédéral de la Formation professionnelle et de la Technologie) est à l'origine de la formation des ASE pour tenir « compte de l'évolution de la société, des professions et du monde du travail » (OFFT, s.d. chap. 1, § 2). En outre, l'évolution de l'économie remettrait partiellement en question les profils traditionnels des professions et de leurs formations, ce qui demanderait à trouver des réponses adéquates. Il s'agit donc de proposer – en plus des apprentissages CFC (Certificat Fédéral de Capacité) déjà existants de trois ou quatre ans – des formations initiales orientées sur la pratique et adaptées aux élèves éprouvant des difficultés scolaires (OFFT, s.d. chap. 1, § 2-3).

Antérieurement à cette loi, il n'existait pas de formation professionnelle initiale dans le domaine socio-éducatif. La formation en travail social ne pouvait se réaliser qu'après l'obtention d'un CFC ou d'un diplôme d'un autre domaine ou d'une maturité académique. De surcroît, la plupart des écoles proposant les anciennes formations en travail social ont été reconnues comme ES (École Supérieure) ou HES (Haute École Spécialisée) menant à un bachelor non universitaire.

Avec cette nouvelle loi sur la formation professionnelle initiale, il est désormais possible de s'engager dès la fin de l'école obligatoire dans une formation du domaine social qui est plus orientée vers la pratique que la formation en ES (École Supérieure) ou celle en HES (Haute École Spécialisée). Au terme de cette formation de trois ans d'Assistant Socio-Éducatif (ASE), il est possible pour le jeune certifié d'entrer dans le monde du travail ou de poursuivre sa formation dans une ES. En outre, des passerelles existent à plusieurs niveaux de formation. En commençant la formation par un apprentissage CFC, l'accès à l'université reste par la suite possible en suivant des compléments de formation. Bien que cette formation ASE soit accessible directement à l'issue de la scolarité obligatoire, la plupart des personnes formées ont 18 ans ou plus. Cette formation peut être accomplie sous une forme spécialisée, en approfondissant au choix un domaine de spécialisation – personnes handicapées, enfants ou

personnes âgées – ou sous une forme généraliste comprenant ces trois domaines et le Canton de Genève a opté pour la variante « généraliste ». La formation peut se faire à plein temps à l'école des ASE au Centre de Formation Professionnelle Santé-social (CFPS) avec des stages pratiques de longueur variée dans des établissements accueillant des personnes âgées, des personnes handicapées, des jeunes ou des enfants. La formation peut également se réaliser sous forme d'apprentissage dans une « entreprise formatrice » avec laquelle l'apprenti signe un « contrat d'apprentissage » en suivant un à deux jours de cours par semaine à l'école des ASE. Chaque classe est encadrée par un maître de classe principal qui organise des réunions régulières avec tous les tuteurs en entreprise des élèves et apprentis. Dans le cadre de la formation professionnelle CFC, les tuteurs portent le nom de Formateur à la Pratique Professionnelle (FPP). Alors que durant la formation professionnelle à l'école et au cours des stages c'est l'école professionnelle des ASE qui est responsable de la formation des élèves, pendant l'apprentissage en entreprise formatrice, c'est l'entreprise qui est responsable de l'apprentissage et de l'atteinte des objectifs par les apprentis. Le profil de la profession et les objectifs (les compétences professionnelles, méthodologiques, sociales et personnelles) sont décrits dans l'Ordonnance Fédérale sur la formation Professionnelle (OFPr) initiale des ASE du 16 juin 2005. L'ordonnance donne également des indications sur le plan de formation, les activités de formation en entreprise, les exigences posées aux entreprises formatrices, le dossier de formation et le dossier de prestation, la procédure de qualification, etc. (OFPr, 2006).

## **1.2 Le formateur à la pratique professionnelle**

L'*Ordonnance Fédérale sur la formation Professionnelle initiale* des ASE (OFPr, 2005) décrit les exigences minimales posées au Formateur à la Pratique Professionnelle (FPP) – équivalent du tuteur – des ASE, entre autres : « un diplôme ou une qualification équivalente dans le domaine, ainsi que deux ans de pratique professionnelle dans le domaine de la formation » (OFPr, 2005, article 13 al. 1, let. b, p. 6). De plus, l'ordonnance ajoute dans l'article 15 al. 2 et 3 les dispositions suivantes :

2. Tous les trimestres, le formateur contrôle et signe le dossier de formation. Il en discute avec la personne en formation au moins une fois par semestre.

3. Sur la base du dossier de formation et du bulletin semestriel, le formateur établit un rapport attestant le niveau atteint par la personne en formation. Un échange d'information a lieu à cette fin avec les prestataires de la formation scolaire. Ensuite, le formateur discute du rapport avec la personne en formation.

*Ordonnance Fédérale sur la formation professionnelle initiale* des ASE, OFFT, 2005, p. 6

Quant à l'Ordonnance Fédérale sur la formation Professionnelle (OFPr, 2003,) concernant tous les types d'apprentissage, elle postule dans l'article 44, al. 1, let. c. que les FPP actifs dans les entreprises formatrices doivent « avoir une formation à la pédagogie professionnelle équivalant à 100 heures de formation » (OFPr, 2003, p. 15) et dans le même article al. 2 que ces heures visées « peuvent être remplacées par 40 heures de cours. Celles-ci sont validées par une attestation » (OFPr, 2003, p. 15).

Comme le souligne Vautravers (2006) dans un article de la revue *Actualité sociale*, une revue de professionnels du travail social en Suisse, jusqu'à la mise en place de la nouvelle formation ASE, les formateurs sur les lieux de travail étaient habitués à accompagner les futurs professionnels inscrits dans des filières supérieures de formation. Avec la nouvelle formation ou l'apprentissage des ASE, il ne s'agit pas de former des éducateurs sociaux des ES (Écoles Supérieures) ou des éducateurs spécialisés des HES (Hautes Écoles Supérieures) à un niveau inférieur. Car il s'agit bien d'une formation professionnelle initiale décrite dans une ordonnance fédérale [l'Ordonnance Fédérale sur la formation Professionnelle initiale des ASE] et précisant que l'apprenti devra être capable en fin de formation de produire des tâches définies en termes de compétences, segmentées en 360 objectifs évaluateurs répartis sur les trois années d'apprentissage. Les moyens pour atteindre ces objectifs sont laissés à l'appréciation du formateur à la pratique professionnelle et de son apprenti (Vautravers, 2006, p. 1).

### **1.3 Mon rapport à ce métier**

L'annonce de la naissance d'un nouveau métier du social, celui d'ASE, a interpellé beaucoup de professionnels de ce milieu, y compris moi-même puisque j'étais alors éducatrice spécialisée depuis une dizaine d'années. En effet, je me posais la question générale de la transmission de la formation sur le lieu de travail pour les étudiants des professions déjà existantes. Avec les changements qu'une nouvelle profession était susceptible de générer s'imposait également à mes yeux la question des responsabilités, de la distribution des tâches, de la manière de former ces nouveaux professionnels et par quelles personnes.

Pour tenter de répondre à ces premières interrogations et de comprendre la formation des ASE sur leur lieu de travail, je choisis d'investiguer les activités réalisées par les formateurs à la pratique professionnelle (FPP) et les autres membres de l'équipe éducative. Cela m'a amenée à me poser les questions suivantes :

- En quoi consiste le travail d'accompagnement des apprentis par les FPP et quelle est la part réalisée par les autres éducateurs ?
- Comment décrire le travail d'accompagnement effectué lors des entretiens de formation et lors des colloques d'équipes ?
- Dans le cadre de ce nouvel apprentissage, les FPP ont-ils besoin d'être plus soutenus dans leur fonction ?

C'est sur un établissement autre que celui dans lequel j'ai travaillé que mon choix d'investiguer s'est porté : le métier m'étant familier, je souhaitais me rendre en terre étrangère. Néanmoins, bien qu'ayant quitté le monde socio-éducatif, je restais très imprégnée par mon expérience d'éducatrice et le danger me guettait parfois de reprendre une posture de professionnelle du social alors que c'est celle d'une étudiante-chercheuse dans le cadre d'un mémoire de fin d'études qui était requise. La méthodologie de recherche et les ouvrages théoriques ont contribué à une prise de distance et de position adaptée.

## **1.4 Le terrain de recherche : les EPI, une entreprise formatrice**

Les Établissements Publics pour l'Intégration (EPI) sont constitués de différents établissements socio-éducatifs du canton de Genève. Ils forment des apprentis avec lesquels ils ont signé un contrat d'apprentissage. Leurs premiers apprentis ont commencé l'apprentissage ASE en 2007. Les EPI accueillent chaque année scolaire environ cinq ou six nouveaux apprentis, ce qui fait un total de dix-huit à vingt personnes en apprentissage pour les trois années d'apprentissage comprises. C'est une volonté de la Direction des EPI de former des professionnels socio-éducatifs en formation initiale menant à un CFC car, selon la Direction, cet apprentissage aboutit à un vrai métier dans le domaine socio-éducatif. Par conséquent, les EPI se sont engagés à donner les moyens nécessaires à leurs apprentis ainsi qu'à leurs FPP. Comme pour tout autre nouvel employé, l'apprenti ASE est accueilli et participe aux formations introductives. Il est également évalué après une période de trois mois dans l'institution et ensuite chaque année. En revanche, son statut d'apprenti est pris en considération et il n'est pas compté dans l'effectif des employés du secteur éducatif.

### **1.4.1 L'organisation de l'apprentissage dans l'entreprise formatrice**

Les EPI abritant des secteurs très variés, à savoir des ateliers d'évaluation et d'adaptation, de développement personnel et de production, des foyers de jour et de vie, les apprentis ASE sont placés chaque année dans différents secteurs afin qu'ils puissent bénéficier d'une expérience variée. En première année d'apprentissage, les apprentis travaillent dans des secteurs comportant des horaires réguliers tels que les ateliers, et cela pour des raisons d'organisation et également dans le but d'apprendre à connaître la personne handicapée dans son milieu de travail. Les activités socio-éducatives en foyer demandant une approche de l'intimité des personnes handicapées, ces activités sont prévues en deuxième année après un stage de quatre mois effectué hors de l'entreprise formatrice, dans l'un des deux autres domaines préconisés dans la formation généraliste, soit en EMS (Établissement Médico-Social), soit avec des enfants. Les huit mois restants se passent en résidentiel dans les lieux de vie des personnes handicapées. Les activités socio-éducatives ont également lieu pendant les soirées, les samedis, les dimanches et les jours fériés. La dernière année débute, comme la deuxième, avec le stage externe dans le troisième domaine et se termine dans un troisième secteur des EPI. Pour les six derniers mois de formation, il est proposé aux apprentis un contrat en leur qualité d'ASE diplômé de 50 % qui peut déboucher sur un contrat fixe à l'issue de l'apprentissage.

Les EPI ont élaboré des objectifs de formation en plus de ceux requis par le référentiel de formation : des travaux écrits en vue des examens finaux comprenant des recherches sur internet et la description des divers lieux de travail que les apprentis découvrent lors de leur apprentissage. De plus, la tenue d'un cahier de bord est vivement encouragée chez les futurs professionnels. La forme et le contenu sont libres pour autant qu'ils soient professionnels. L'objectif de ce cahier de bord est de favoriser une réflexion sur la pratique et des

questionnements afin que les apprentis puissent se faire une place dans l'équipe éducative en proposant et en défendant leurs projets éducatifs.

#### 1.4.2 Les différents acteurs de l'apprentissage

Aux EPI, c'est la cheffe du secteur formation qui est responsable de l'apprentissage des ASE. Elle organise tous les trois mois environ pour les FPP de chaque volée une réunion dans laquelle elle explique les objectifs de formation, les évaluations et les examens de fin d'apprentissage. Elle donne des conseils quant au contenu de la formation et récapitule les étapes à suivre sous forme de feuilles de route. Les expériences des FPP sont mises en commun, les questions relatives à la formation et à l'accompagnement des apprentis sont abordées afin de trouver des solutions pratiques.

Le formateur à la pratique professionnelle, le FPP, est responsable de la formation pratique de l'apprenti durant les trois années d'apprentissage. Le FPP prévoit quatre heures au minimum par mois d'entretien avec l'apprenti en fonction de l'organisation du lieu de travail et des horaires. Lors de ces entretiens, le FPP suit l'évolution de l'apprentissage, encourage la réflexion et l'auto-évaluation de l'apprenti concernant sa pratique, prépare avec lui les deux stages externes et aborde des questions plus spécifiques ou personnelles. En règle générale, le FPP ne travaille pas sur le même lieu de travail que l'apprenti ; par conséquent, celui-ci est accompagné par un professionnel de ce lieu, le *réfèrent d'équipe*.

Le *réfèrent d'équipe* est également une personne de ressources pour l'apprenti. Les activités et les objectifs d'apprentissage sont élaborés et évalués conjointement par le FPP et lui. Sa fonction n'est pas explicitée formellement et il est libre d'organiser des moments d'échanges avec l'apprenti. Ces temps de parole avec le réfèrent d'équipe sont souvent considérés comme des espaces privilégiés, voire protégés, pendant lesquels l'apprenti peut exprimer ses questions, doutes, émotions, etc. En outre, le travail avec les personnes handicapées ne peut pas être expliqué, montré, commenté, corrigé, etc., en leur présence afin de ne pas discréditer l'apprenti à leurs yeux. Enfin, selon ses possibilités, le réfèrent d'équipe participe une fois par mois environ à un entretien de formation avec le FPP et l'apprenti pour transmettre des informations et en vue d'échanger des réflexions.

Il semble qu'aux EPI il soit accordé une place importante à la communication entre les différents acteurs et l'apprenti ASE : les réunions régulières animées par la cheffe du secteur de la formation continue, les entretiens prescrits aux FPP et les moments d'échanges privilégiés et facultatifs avec les référents d'équipe.

- Quelle forme ces entretiens prennent-ils ?
- Que se dit-il lors des entretiens de formation avec le FPP, avec les référents d'équipe ?
- Enfin, quel soutien la cheffe de formation donne-t-elle aux FPP lors des réunions ?

Avant de tenter de répondre à ces questions, il convient de nous pencher sur les diverses observations empiriques et réflexions théoriques réalisées ces vingt dernières années dans le cadre de la formation en alternance.

## **2 Le cadre théorique**

### **2.1 Le tutorat en formation**

L'objectif de ce chapitre est de présenter des textes comportant des observations, des réflexions théoriques concernant certains aspects du tutorat dans le cadre de la formation en alternance. Il n'a pas la prétention d'être exhaustif. Ces textes figurent dans des ouvrages ou sont des articles de revues académiques des vingt dernières années issus de domaines professionnels variés tels que ceux de l'enseignement, de la production de biens, de services hospitaliers et de services socio-éducatifs qui ont été convoqués pour poser un premier cadre théorique à ce mémoire. Malgré leur diversité, ces secteurs professionnels présentent certaines caractéristiques qui convergent avec le milieu socio-éducatif et influencent les conditions de l'accompagnement. Ainsi, dans la formation pratique des futurs enseignants, les activités d'enseignement ne peuvent pas être discutées, préparées, évaluées, etc. au moment de leur réalisation, c'est-à-dire en présence des élèves, mais doivent être abordées avant ou après la leçon, dans un espace-temps tranquille comme pour les professionnels socio-éducatifs. Ensuite, certains ateliers employant des personnes handicapées ou en difficulté sont soumis à des exigences de production et de rendement proches de celles en vigueur dans les entreprises de production industrielle. Par conséquent, le temps nécessaire pour expliciter les pratiques en présence ou non des travailleurs n'est pas toujours disponible. De plus, dans leur fonctionnement hiérarchique, certains établissements de soins et d'éducation sont également proches d'entreprises productrices de services autres que sociaux ou de biens. La taille de l'entreprise formatrice, son organisation et sa politique en matière de formation peuvent influencer la qualité de l'accompagnement de l'apprenant. Enfin, dans le milieu hospitalier, ce ne sont pas uniquement les soins coutumiers qui constituent un point commun au milieu des soins et au milieu socio-éducatif, mais le fait que le professionnel et l'apprenant se trouvent souvent dans l'espace intime du « client », avec sa maladie, son handicap, ses difficultés psychiques et sociales. Le professionnel est soumis à ses propres émotions, à ses espoirs, à ses déceptions et à ses propres limites. De ce fait, l'accompagnement d'un apprenant prend des couleurs diverses.

Alors que nos questions tournent autour des activités réalisées lors des entretiens des FPP et des référents avec les apprentis et des réunions de pilotage par la cheffe du secteur, nous proposons un rappel de réflexions plus générales et globales concernant le tutorat sans perdre de vue notre problématique. Ensuite, ce sont des réflexions et expériences relatives aux activités réalisées par les différents acteurs au sein du tutorat qui nous mèneront vers les entretiens de formation.

#### **2.1.1 Un dispositif de formation**

Tout d'abord, il convient de rappeler brièvement avec Jacquemet, Graber et Turkal (2007) que l'alternance est un dispositif aux fonctions politiques, sociales et pédagogiques selon Lichtenberger (1995), (Jacquemet et *al.*, 2007, p. 227). En des termes presque semblables,

Beauvais, Boudjaoui, Clénet et Demol (2007) spécifient qu'une bonne cohésion entre les différents niveaux de l'alternance est nécessaire pour assurer la qualité de la formation : le niveau politico-institutionnel (macro), le niveau organisationnel (méso) et le niveau pédagogique (micro). Il serait vain de vouloir appréhender ces trois niveaux indépendamment les uns des autres (Beauvais et *al.*, 2007, p. 49).

Barbier (1996) définit le tutorat comme « l'ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement » (Barbier, 1996, p. 9). Quant à Boru (1996), il apporte dans sa définition l'aspect organisationnel en précisant que le tutorat est « un ensemble de moyens humains et organisationnels qu'une entreprise (et particulièrement certains de ses salariés appelés tuteurs) met en œuvre pour intégrer et former en situation de travail un ou plusieurs apprenants » (Boru, 1996, p. 103). Cet auteur distingue trois formes de tutorat. Le *tutorat spontané* qui se pratique à partir d'interactions et d'initiatives entre les professionnels et les apprenants. Généralement non réglementées et peu formalisées, ces activités ne manquent pas pour autant d'efficacité. Les personnes qui exercent un tutorat spontané ne sont pas toujours désignées à cette fonction et les actions sont parfois peu visibles. Le *tutorat institué* est réglementé et fait partie d'un dispositif de formation : un tuteur est officiellement nommé. En revanche, cette forme de tutorat peut se limiter à un contrat, sans qu'il y ait une réelle implication de la part de la personne désignée. Ce *tutorat formel* se contenterait de montrer une disposition de la part de l'entreprise à former un apprenti sans qu'il y ait pour autant un réel accompagnement (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 21). Le *tutorat organisé*, quant à lui, relève d'un dispositif dépassant les obligations minimales. Les plus grandes entreprises organisent des formations afin que leurs tuteurs développent des compétences spécifiques. Elles accordent des moyens ou du temps supplémentaires aux tuteurs, en dehors de leur cahier des charges habituel. Un travail de liaison entre les niveaux hiérarchiques est prévu pour assurer une cohérence avec les autres fonctions de l'entreprise. Le tutorat ainsi organisé prend la forme d'une fonction précise, la *fonction tutorale* (Boru, 1996). Barbier ajoute que c'est lorsque les activités de tutorat prises en charge par divers professionnels sont reconnues par l'entreprise qu'on peut alors parler de *fonction tutorale* (Barbier, 1996, p. 9). Enfin, la *fonction tutorale collective* est considérée comme l'une des conditions indispensables à l'amélioration de la qualité de la formation dans l'entreprise (Geslin & Liétard, 1993, p. 127).

De son côté, Barbier (1996) souligne que le tutorat est souvent défini de manière prescriptive avec un objectif orienté vers la « réussite » et le « développement » des individus et les organisations. Les professionnels qui exercent le tutorat ne l'ont pas comme fonction principale (Barbier, 1996, p. 8). On connaît trois finalités différentes de la pratique tutorale. Elle peut avoir lieu dans les entreprises pour des raisons d'insertion socioprofessionnelle. Elle se pratique aussi dans les milieux de l'enseignement et de la formation pour accompagner l'élève ou l'étudiant de manière individuelle. Enfin, elle vise parfois un accompagnement lié à des transformations au sein d'une organisation. Ces trois pratiques du tutorat peuvent être parfois appliquées simultanément (Barbier, 1996, p. 9).

### 2.1.2 Les types de tutorat et les sortes de tuteurs

Il convient tout d'abord de rappeler avec Barbier (1996) l'emploi de diverses dénominations des personnes actives dans le tutorat : « maître d'apprentissage, patron de stage, parrain, tuteur hiérarchique, tuteur pédagogique, moniteur... » (Barbier, 1996, p.120).

Ensuite, en soulignant l'importance de la politique de l'entreprise pour le tutorat, Geslin et Liétard (1993) pointent le fait que le principe traditionnel « un stagiaire = un tuteur » a été dépassé car souvent plusieurs personnes sont chargées de la formation d'un stagiaire. En effet, les conditions pour l'amélioration de la formation en alternance se basent sur l'implication du milieu professionnel par un *tutorat collectif* dans l'entreprise et sur le projet de formation commun et négocié avec les organismes de formation (Geslin & Liétard, 1993, p. 127). En outre, l'apprenti s'est constitué et continue de se constituer des connaissances dans l'organisme de formation. Il en va de même en ce qui concerne les savoir-faire qu'il continue de développer sur le lieu de travail. Lui donner la possibilité d'exprimer ses divers savoirs dans les deux lieux de formation lui permet d'y faire valoir son engagement. Par ailleurs, la relation entre l'enseignant de l'école professionnelle et le maître d'apprentissage donne forme à un « double tutorat » (Geay, 1998, pp. 70-72). Denoyel, Malglaive et Schneider (2007) défendent également cette idée. Il s'agirait de structurer l'alternance comme un dialogue entre l'école et l'entreprise car une mise en commun des savoirs peut faire surgir des différences, des contradictions, des complémentarités qui stimulent la pensée et l'« interrogativité », une « compétence interrogative » générée par l'alternance (Denoyel et al., 2007, p. 14). L'apprenti, en se confrontant aux autres et aux pratiques des autres, se confronte à la réalité du terrain. Un retour réflexif sur soi demande que les différents formateurs des centres de formation et les tuteurs des entreprises prennent en compte leur propre rôle. La complexité de la formation en alternance se révèle par la question du travail collectif entre les différents partenaires. Il s'agira alors d'organiser l'accompagnement autour d'équipes tutorales, constituées par des employés du terrain et des formateurs de l'école (Denoyel et al., 2007, pp. 14-18).

Boru (1996) également montre que l'accent mis sur une relation unique entre un expert et un novice a ses limites. En effet, des situations observées mettent en lumière des prises en charge collectives différentes au sein des entreprises. De plus, l'auteur distingue le *tutorat institué* du tutorat effectivement exercé car la réglementation de la formation ne détermine pas toujours les activités à suivre. Ce sont essentiellement les éléments personnels ou organisationnels qui orientent l'action des tuteurs (Boru, 1996, pp. 102-105).

Se pose également la question d'identifier des dimensions différentes du tutorat ou des niveaux différents de l'alternance. Pour sa part, Geay (1998) suggère de différencier plusieurs dimensions essentielles du tutorat. D'abord, la dimension institutionnelle qui implique un partenariat et une co-responsabilité de formation au sein de l'entreprise. Ensuite, il présente la dimension personnelle qui demande la production de savoirs des acteurs pour favoriser l'acquisition d'apprentissages. Enfin, la dimension pédagogique requiert un partage du savoir et du métier avec un *maître de stage-tuteur* (Geay, 1998, p. 56). Mais il observe que les

situations de travail sont très diverses et que plusieurs salariés endossent la fonction de tuteur (Geay, 1998, p. 161).

Certains auteurs remarquent des rôles différents parmi les tuteurs au sein de l'entreprise (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 27 ; Boru, 1996, p. 103 ; Geslin & Liétard, 1993, p. 121). D'abord le tutorat *formel, fonctionnel* ou *hiérarchique* est souvent exercé par le chef d'entreprise, le directeur des ressources humaines ou par le responsable de formation qui signe et s'engage au nom de l'entreprise. Ensuite, au niveau d'une unité, d'un service ou d'un atelier, le tutorat *intermédiaire, relais* ou *organisationnel* est souvent réalisé par un responsable de service ou un chef d'atelier qui insère l'apprenti dans le collectif de travail, définit les tâches et le place sous la tutelle du tuteur *de proximité, opérationnel* qui est un salarié exerçant les mêmes tâches ou le même métier. Ces distinctions ne sont pas toujours applicables car selon les moments une personne peut être amenée à exercer plusieurs niveaux de la fonction à la fois (Boru, 1996). D'après les observations d'Agulhon et Lechaux (1996), le tuteur *opérationnel* ne connaît pas toujours les enjeux et les objectifs de la formation. Les tuteurs hiérarchiques ou organisationnels, en contact permanent avec l'organisme de formation et ayant souvent le même cadre de référence, n'ont en revanche pas toujours la maîtrise des pratiques d'encadrement mises en œuvre par les tuteurs opérationnels. En outre, une segmentation des fonctions tutorales amène une déperdition d'informations, de dialogue et de cohérence. Une démultiplication du tutorat noie les responsabilités des individus. Le danger existe d'une implication partielle des tuteurs ne donnant pas de tâches précises et laissant les apprentis trouver seuls leur place, ce qui risque de contraindre ces derniers à se réfugier dans une activité unique d'observation (Agulhon & Lechaux, 1996, pp. 21-34).

Lors d'une recherche en formation des éducateurs spécialisés en Hautes Écoles Spécialisées (HES), Jacquemet, Graber et Turkal (2007) révèlent que le formateur du terrain en institution sociale incarne le dispositif de formation en occupant une position stratégique entre les partenaires des situations d'apprentissage et ceux des situations scolaires. En ce qui concerne les autres membres des équipes éducatives, il en ressort qu'en dépit de la logique d'une centration sur le tuteur, le collectif du lieu de travail ne se déresponsabilise que dans certaines situations car les étudiants en milieu social déclarent avoir vécu en moyenne près de 75 % du temps effectif en étant accompagnés par d'autres personnes que leur tuteur officiel (Jacquemet et al., 2007, pp. 184-190).

Enfin, il convient avec Baudrit (2000) de ne pas perdre de vue que le tuteur n'est pas un professionnel de l'enseignement et que la fonction d'accompagnement et de formation à la pratique professionnelle n'est pas considérée comme un métier (Baudrit, 2000, p. 126).

### **2.1.3 Le pilotage des tuteurs**

Pour un bon fonctionnement du tutorat, Blancard (1996) défend l'idée qu'après avoir identifié les personnes ressources et susceptibles d'endosser cette fonction au sein de l'entreprise, d'y concevoir et réaliser des dispositifs d'accompagnement des tuteurs, il importe d'en prévoir le

pilotage et l'organisation. En effet, selon cet auteur, se pose souvent la question des méthodes à adopter lors de la formation pratique : réaliser des observations directes des activités de l'apprenant, prévoir des moments d'entretien, partager les savoirs à travers des récits d'expérience, etc. Dans des situations de formation et/ou de pilotage, le but est de rassembler des expériences des différents tuteurs ou maîtres d'atelier et de formaliser des pratiques. Les séances de pilotage donnent place à une activité partagée entre les tuteurs et permettent de formuler des hypothèses, de tenter d'élucider des questions, de valider des résultats, d'identifier les limites et de construire des protocoles. Cette production collective de ressources pédagogiques est encouragée et facilitée par un responsable de formation de l'entreprise (Blancard, 1996, p. 120). Le bon fonctionnement du tutorat n'est pas un hasard, estime également Baudrit (1999), et demande que les tuteurs bénéficient d'une supervision. Effectivement, la caractéristique de la fonction du tuteur est l'aide et le soutien psychologique apportés aux apprenants (Baudrit, 1999, p. 127).

Malige, Bienvenu et Szika (2002), responsables de formation d'une grande entreprise, ont fait également l'expérience que le tuteur a besoin d'être accompagné et soutenu dans sa fonction par des conseils et des échanges avec d'autres tuteurs. De même que lorsque le tuteur est parfois mis sous pression par ses collègues de travail, il serait nécessaire de l'encourager et de lui rappeler de manière déterminée : « C'est toi qui es tuteur, alors tu dis stop ! Car c'est toi qui as la mission ! » (Malige et *al.*, 2002, p. 31). Donc, la fonction tutorale doit être pilotée, coordonnée, soutenue et reconnue au sein de l'entreprise. Enfin, les réunions de pilotage permettent de programmer des délais, de prévoir des référentiels, de procéder aux bilans des actions passées et de préparer les prochaines, d'harmoniser les pratiques et constituent ainsi l'accompagnement des accompagnants (Malige et *al.*, 2002, p. 32). En plus d'un lieu d'échanges d'expérience et d'organisation, Deschamps (2003) considère le pilotage comme un moyen donnant du sens au tutorat et permettant la reconnaissance des compétences des tuteurs. Le projet de formation est co-élaboré avec les tuteurs, mais la cohérence des projets relève d'une personne disposant d'une autorité légitimée par les tuteurs et les apprentis. Cela requiert de sa part une écoute et une communication de qualité afin de donner une appréciation ou de faciliter une prise de recul (Deschamps, 2003, pp. 56-61).

Enfin, dans leur récente recherche concernant l'abandon des apprentissages professionnels des jeunes, Lamamra et Masdonati (2009) suggèrent de créer un espace de partage encadré par une personne de référence pouvant être sollicitée en tout temps et sensibilisant les formateurs du terrain à leur rôle et leur proposant une supervision régulière (Lamamra & Masdonati, 2009, p. 533).

#### **2.1.4 Les activités**

Après avoir quelque peu cerné la place du tutorat et des acteurs dans la formation professionnelle en alternance, nous abordons la question des différentes activités réalisées par les tuteurs sur les lieux de travail.

Il convient de rappeler d'après Baudrit (2000) qu'en dépit du fait que le tuteur est rarement un professionnel de l'enseignement et que sa fonction n'est pas considérée comme un métier il apporte ce dont l'apprenant a besoin : conseil, encouragement, soutien, etc. De plus, il est souhaitable qu'il sache diagnostiquer les besoins de l'apprenant, contrôler ses acquisitions et « s'effacer à bon escient » (Baudrit, 2000, p. 143). Enfin, l'auteur se réfère à l'étymologie du terme de tutorat en latin qui renvoie à l'activité visant à « protéger, s'occuper de, prendre soin de » (Baudrit, 2000, p. 126).

Gonnin-Bolo et Mathey-Pierre (1996), quant à elles, observent que les activités sont prises en charge en fonction du statut des différents tuteurs. Celles du *tuteur hiérarchique* relèvent plus de la décision, de l'organisation, de la planification du travail de l'apprenti et il est parfois l'interlocuteur principal de l'organisme de formation. Les activités du *tuteur opérationnel* ou *maître de stage*, le professionnel qui accompagne directement l'apprenti dans son travail, se déclinent sous diverses formes : déterminer la succession des situations de travail en lien avec l'emploi du temps, parler du travail en situation, analyser les tâches, les imprévus, formaliser les activités avec un carnet de bord (énumération ou description des activités réalisées en l'absence du tuteur), évaluer ou participer à l'évaluation du travail de l'apprenti. D'autres professionnels, rarement identifiés, effectuent un *tutorat informel* en aidant ou en expliquant quelque chose à l'apprenti (Gonnin-Bolo & Mathey-Pierre, 1996, pp. 50-53).

En évoquant trois approches différentes du tutorat – l'approche pédagogique, l'approche centrée sur l'entreprise et l'approche prescriptive – Agulhon et Lechaux (1996) soulignent que l'approche prescriptive considère le tuteur comme la personne clé de la formation en entreprise. De ce fait, cette approche prescriptive, appuyée sur une littérature abondante décrivant la vraie alternance et le bon exercice du tutorat, chercherait à identifier les activités du tutorat pour tenter ensuite de les formaliser dans un référentiel de fonction spécifique (Agulhon & Lechaux, 1996, pp. 21-34). A ce sujet, Blancard (1996), en se demandant si les résultats attendus de la fonction tutorale et les rôles prescrits à ses acteurs sont réalistes, se réfère à Barbier (1991). Ce dernier souligne que l'approche prescriptive énonce davantage ce qui doit être fait plutôt que ce qui est réellement réalisé, les analyses et conclusions que l'on pourrait en tirer. L'ensemble des activités énumérées dans les référentiels de formation serait essentiellement pris en considération d'un point de vue normatif (Blancard, 1996, pp.117-118). Ces référentiels ne mentionneraient que rarement les compétences nécessaires à la réalisation de la fonction du tutorat. Par conséquent, Geay (1998) préconise un cahier des charges signé avec l'entreprise qui mentionne les activités multiples et souvent réalisées de manière collective : l'accueil, l'information et l'intégration dans l'entreprise, la transmission des savoirs professionnels, l'organisation du parcours de formation, son suivi et son évaluation régulière (Geay, 1998, pp. 164-165). Malige, Bienvenu et Szika (2002) proposent que ce cahier des charges soit rédigé avec des objectifs clairs, pertinents, énoncés de telle sorte que le tuteur puisse se les approprier et travailler avec eux afin que sa mission soit facilitée (Malige et al., 2002, p. 31). Au niveau pédagogique, ces trois auteurs soulignent que former sur le lieu de travail c'est laisser « la main, mais c'est aussi exiger et suivre » et c'est également évaluer l'apprenant. C'est aussi l'impliquer progressivement dans sa propre évaluation, l'amener à se prononcer lui-même et en premier sur la qualité de son travail.

Ensuite, il convient de le confronter à la perception que les autres collègues ont de ce qu'il fait (Malige et *al.*, 2002, p. 30).

Néanmoins, bien que le tuteur ait parfois la tâche importante d'évaluer les apprentissages de l'apprenant, dans le cadre de la formation en milieu hospitalier, Bourret et Durand (2003) soulignent que noter n'est pas former. Une pression exercée à l'intention de la formation pratique entraîne parfois une focalisation sur l'évaluation au détriment de réelles activités d'accompagnement et de formation à la pratique professionnelle. De plus, le danger peut guetter le tuteur de privilégier la fonction de formateur, amenant ainsi à réaliser des activités proches de celui d'un professeur d'école professionnelle plus que de celles d'un professionnel expert en soins. Le tuteur serait tenté d'exagérer la dimension démonstrative et ostensible de son travail en négligeant ainsi l'analyse de l'expérience, l'expression des difficultés et la pratique réflexive, une dimension de la formation constituant le moteur de chaque formation à un métier exigeant en termes d'engagement personnel (Bourret & Durand, 2003, p. 246).

Dans le cadre d'une synthèse de la littérature scientifique relative au tutorat en formation initiale des enseignants, Chaliès et Durand (2000) relèvent, entre autres, différentes activités des tuteurs : observer, conseiller, collaborer, organiser, évaluer, donner un modèle d'enseignement et une aide privilégiée, permettant parfois des confidences. Pour réaliser ces activités, il est nécessaire que les tuteurs détiennent des compétences diverses qui ne touchent pas uniquement l'expertise professionnelle, mais qui sont de l'ordre de la confiance, du respect, de l'ouverture d'esprit et de la capacité d'écoute (Chaliès & Durand, 2000, pp. 148-149).

Beauvais, Boudjaoui, Clénet et Demol (2007), dans le cadre de formes variées d'alternance, entre autres dans des centres de formation d'apprentis, rappellent que l'accompagnement lors de la formation professionnelle ne se réduit pas à une somme d'activités qu'il suffirait de mettre en œuvre dans un ordre prescrit. Accompagner suppose que le tuteur soit prêt à comprendre et/ou adopter certaines postures avec leurs contradictions et leurs complémentarités : accompagner avec retenue. Ils rejoignent ainsi Baudrit qui propose que le tuteur sache s'effacer au bon moment. Cette attitude subtile place le tuteur aux côtés de l'apprenant, parfois même un peu en retrait, en gardant une certaine distance. La retenue, un aspect du respect, permet à l'apprenant de devenir « auteur de soi » (Beauvais et *al.*, 2007, pp. 63-64).

Selon Jacquemet et *al.* (2007), encadrer un novice est également une activité de planification qui demande de la part des tuteurs d'identifier les *possibilités de travail*, d'organiser un « espace protégé » (Bourgeois & Nizet, 1997), de prévoir des moments de réflexivité, de coopérer avec les membres de l'équipe et de cadrer les tâches – suivre les objectifs, les mettre en contexte et les généraliser, etc. La pratique d'encadrement ne peut être abordée de manière générale car elle dépend fortement de la nature du travail et de son contexte (Jacquemet et *al.*, 2007, pp. 193-194).

Dans leur article, Merhan et Baudouin (2007) relèvent avec Cros et d'autres auteurs (2006) l'apport de l'écriture des « rapports de stage », des « mémoires professionnels » ou des « portfolios » dans les processus d'apprentissage au sein de dispositifs de formation professionnelle de tout genre, de même que la modalité d'accompagnement de l'apprenant par le tuteur dans cette activité de réflexion et d'écriture (Merhan & Baudouin, 2007, p. 206).

### 2.1.5 La communication en formation

La formation sur le lieu de travail demande une transmission de savoirs de la part du tuteur. Chaix (1993) émet l'hypothèse que l'existence de savoirs explicites, reconnus par les pairs et représentés par une ou plusieurs personnes de l'entreprise auprès de l'apprenant, favorise son apprentissage de même que l'acceptation par un maître de stage de représenter ces savoirs. En refusant d'en être le représentant, l'échange entre l'apprenti et lui se limite à un échange matériel du travail fourni par l'apprenant. Il ne suffit pas que le tuteur donne du temps et de simples renseignements à l'apprenant (Chaix, 1993, pp. 73-75). Le tuteur dépasse cet échange purement matériel en devenant un interlocuteur privilégié (Chaix, p. 105 et p. 121) qui dispense des discours explicatifs et légitimes pendant le travail (Chaix, 1993, p. 137). De surcroît, des échanges verbaux concrets avec son tuteur aident l'apprenant à faire des liens entre l'école et l'entreprise (Chaix, 1993, p. 141).

Comme le relève Barbier (1996), la communication, la formalisation et la mise en représentations des activités de travail à travers une relation tutorale – et non pas uniquement avec une simple immersion dans le travail – permettent de prendre de la distance face à une situation professionnelle. En effet, comme l'indique également Boru (1996), lorsque l'apprenti et le tuteur disent ce qui est fait, comment et pourquoi, etc., ils transforment leur expérience en savoirs et prennent du recul (Boru, 1996, p. 113). En outre, Barbier (1996) spécifie que si les énoncés du tuteur sont importants, ceux de l'apprenti le sont autant car ceux-là contribuent à transformer les compétences des tuteurs en savoirs d'expérience et savoirs d'action. Ces verbalisations peuvent avoir une visée anticipatrice et prescriptive ou une visée rétrospective, d'évaluation ou d'ajustement. Elles peuvent contribuer à la production de représentations, de compétences, de savoirs stabilisés, légitimés, vérifiés ou nouveaux. Selon l'auteur, pour que ces échanges puissent avoir lieu, le tuteur est supposé être sur le même lieu de travail. De ce fait, le tuteur *opérationnel* ou *de proximité* détient un rôle fondamental dans la formation (Barbier, 1996, pp. 12-13).

Blancard (1996), quant à lui, mentionne la communication en soulignant l'importance de réaménager les opérations de travail en plus du seul aménagement d'une place à l'intention de l'apprenant. Le tuteur fait part des activités à réaliser en les décomposant, sans pour autant perdre de vue la production du travail réel. Cela demande au tuteur de développer une représentation fine de ces activités, d'explorer, d'analyser et de comparer des situations de travail, de préciser des actions concrètes, leur contexte et les effets attendus au moyen du langage (Blancard, 1996, p. 119). Selon l'auteur, il ne suffit pas de rendre accessibles des activités pour qu'elles soient entreprises. Le tuteur donnera à l'apprenant accès aux

informations ou aux savoirs en rapport avec ses intérêts pour lui donner envie de les maîtriser. Ces informations n'existent pas toujours, elles sont à créer et demandent au tuteur de mettre du sens dans les activités d'apprentissage. Il s'agira alors de faire émerger des dimensions intéressantes propres aux situations et de les adapter à l'apprenant. Ensuite, le tuteur les commentera au cours du travail et expliquera leur finalité. Il pourra évoquer l'histoire du métier, relater des anecdotes d'événements emblématiques, faire part de récits, y compris de récits d'apprentissage. En revanche, comme le précise Blancard, élaborer un discours sur l'activité en cours, dans son contexte réel et fréquemment sous la pression du délai à respecter, constitue souvent un poids psychologique car c'est un effort intellectuel supplémentaire requis par la situation de travail. De plus, le professionnel a intériorisé de telle manière les activités à effectuer qu'il ne sait parfois plus comment dire les choses qu'il fait car les communications entre les professionnels se font de manière implicite ou par le biais de codes, sans pour autant nuire à la qualité du travail. Reformuler les situations et les faire reformuler, choisir la manière et le lieu où les exprimer, être conscient des effets et de l'interprétation des choses dites, telles sont les demandes à l'égard des tuteurs. Enfin, toujours selon cet auteur, il s'agit de prendre en compte non seulement l'efficacité et les valeurs de l'organisation mais de faire également part d'estime et de la reconnaissance du travail effectué par l'apprenti (Blancard, 1996, pp. 124-125). Dans le même sens, Pelpel (2001) observe la nécessité que le tuteur communique à l'apprenant ses propres réflexions quant à l'expérience du futur professionnel. En effet, le tuteur ne peut se contenter de partager, montrer ou d'exprimer sa propre expérience. Prendre en compte celle de l'apprenant requiert de la part du tuteur des compétences non seulement fonctionnelles et pédagogiques mais également relationnelles (Pelpel, 2001, p. 136). Dans le domaine de la santé, Renaut (2003) ajoute la nécessité d'écouter les besoins de l'apprenant, de l'encourager à exprimer ses difficultés, ses émotions et de lui permettre de prendre conscience de son propre potentiel (Renaut, 2003, p. 221).

Olry & Cuvillier (2007) rappellent le rôle du dire pour la maîtrise des situations et de la prise de conscience de l'apprenti. Face aux pratiques du lieu de travail, l'apprenti a souvent comme seule ressource les savoirs formels appris au centre de formation. De ce fait, il les sélectionne, les recompose, les ajuste et les confronte avec son maître d'apprentissage et d'autres employés directs afin que ses savoirs ainsi transformés puissent être légitimés par le collectif de travail. Les auteurs rappellent en outre que répertorier les tâches n'indique pas comment l'apprenti a réalisé une activité. C'est le commentaire qui rend visibles les réflexions de l'apprenti (Olry & Cuvillier, 2007, p. 46). De plus, l'interprétation d'une activité peut diverger entre l'apprenti et le tuteur. Il s'agit alors de trouver les mots pour questionner les différences, les expliquer, demander des informations pertinentes et exprimer la reconnaissance des compétences du formateur du terrain autant que celles de l'apprenti (Olry & Cuvillier, 2007, p. 55). Il convient d'organiser des situations variées dans lesquelles la parole serait plus incitative que démonstrative et encourageant l'apprenti à réfléchir par lui-même. Le tuteur initie l'action, pousse ensuite l'apprenti sans le contraindre et le laisse mener l'action initiée à son terme. La parole du tuteur oriente mais laisse chercher. Elle fait surgir les indices pour continuer l'action, mais son interprétation doit être développée. L'action ne peut se poursuivre sans que l'apprenti soit disposé à dire ce qu'il fait. Apprendre est une relation

entre un tuteur et son apprenti qui doit communiquer des signes d'adhésion à cette relation portée par le tuteur (Olry & Cuvillier, 2007, p. 58). Car comme le rappellent Vanhulle, Merhan et Ronveaux (2007, p. 15) avec Gérard et Gillier (2002), « la substance de l'alternance, c'est la rencontre de l'autre » (Gérard & Gillier, 2002, *in* Vanhulle et al., 2007, p. 15).

Enfin, il convient avec Chaix (2007) de redire que c'est en communiquant aux collègues les informations, explications et prévisions concernant l'apprenant sur le lieu de travail que ceux-ci peuvent s'approprier le projet de formation du novice. Par la communication, le tuteur construit la position du stagiaire et assure la continuité du projet pendant son absence (Chaix, 2007, p. 235).

### **2.1.6 Les entretiens de formation avec les tuteurs**

La communication en formation a donc un rôle important pour le professionnel en formation, qu'elle ait lieu pendant la réalisation du travail, avant ou après, sous forme d'entretiens avec un ou plusieurs tuteurs.

Geay (1998) rappelle le rôle des interactions de tutelles et d'une didactique de l'explicitation des situations de travail dans la prise de conscience des activités réalisées (Geay, 1998, p. 119). L'auteur insiste sur l'importance de faire exister une véritable compétence didactique du tuteur afin qu'il puisse mener les apprenants à expliciter leur action et à problématiser leur activité et qu'ils se permettent de poser les questions qui ont du sens pour eux (Geay, 1998, p. 133). Barnier (2001) estime également qu'en plus des activités d'intégration, de transmission de savoir-faire, d'accompagnement dans la construction et l'acquisition de compétences, des compétences d'écoute et de communication sont demandées au tuteur. Il est important que le tuteur fasse un travail verbal d'explicitation et de distanciation des situations de travail : les mettre en mots, en analyser ses composantes, problématiser leurs difficultés, comprendre pourquoi agir ainsi plutôt qu'autrement, etc. L'auteur suggère que le tuteur effectue un travail verbal *d'explicitation* des situations de travail. Savoir faire est bien, savoir dire et savoir expliquer comment faire demande un effort de reconstruction verbale de la part du tuteur, alors que celui-ci éprouve les savoir-faire comme de simples habitudes à acquérir (Barnier, 2001, pp. 129-136).

Dans leur synthèse d'écrits académiques internationaux concernant le tutorat des enseignants en formation, Chaliès et Durand (2000) se sont penchés sur l'une des composantes essentielles du tutorat avec l'expérience pratique et l'observation des tuteurs : l'entretien post-leçon. L'entretien ayant lieu après que le novice ait été actif dans des situations professionnelles en présence du tuteur comporte différentes caractéristiques qui permettent un classement en trois catégories :

- Lors d'un entretien structuré en phases, le tuteur expose les éléments observés durant les situations professionnelles, les interprète sous forme d'un monologue chronologique ; c'est la « phase de rétroaction » ou la « phase de rapport ». Vient ensuite une phase dans laquelle l'apprenant analyse ou justifie son action, la « phase de réponse ». Enfin, la

« phase de programmation » ouvre un dialogue et un réel partage de l'expérience entre le tuteur et le futur professionnel.

- Un autre type d'entretien, l'entretien organisé par thèmes, est constitué de différents sujets, proposés par le tuteur, qui eux également sont plus ou moins structurés.
- Enfin, l'entretien organisé selon la chronologie de la leçon comprend des commentaires laissant place à des dialogues ou des discussions entre le tuteur et l'apprenant. La finesse d'analyse est variable mais correspond souvent aux notes prises par le tuteur.

Pour que les entretiens soient utiles, il importe qu'ils tiennent compte du travail réalisé par l'apprenant. C'est une démarche socratique qui les sous-tend, avec la perspective de faire parler l'apprenant pour qu'il se forme (Chaliès & Durand, 2000, pp. 154-155).

Néanmoins, Chaliès et Durand (2000) constatent quelques limites décrites dans les ouvrages recensés et ces limites posent la question de l'efficacité de ces entretiens post-leçon. En effet, dans certains cas, l'enseignant-expert éprouve de réelles difficultés à expliciter ses propres connaissances implicites et automatisées, de même qu'à analyser ses propres pratiques d'enseignement ou celles de son stagiaire. Cela peut l'amener à éviter une réflexion poussée et à commenter les activités du stagiaire par des « solutions exagérément prescriptives et pragmatiques » (p. 156). Dans ce genre de situation, ces entretiens ont tendance à être insuffisamment interactifs et réflexifs et poussent le stagiaire à rester ou à devenir passif. La relation qui s'instaure entre le professionnel et l'apprenant est alors artificielle et formelle ; les interactions entre les deux restent superficielles. Lorsque le tuteur ne souhaite pas entrer en conflit avec son stagiaire, le danger existe qu'il manque de franchise et qu'il adopte un comportement non authentique tel que des injonctions, des requêtes, des suggestions, des avertissements, des expressions de désapprobation... » (Chaliès & Durand, 2000, p. 157). Ces conduites implicites et répétées sont des « menaces de la face », de l'image que le professionnel et le stagiaire tentent de préserver. Le futur professionnel peut alors se conformer aux manières d'enseigner de son tuteur qui, lui, garde une attitude conservatrice et une pratique peu innovante qui inhibe la créativité (Chaliès & Durand, 2000, p. 157).

Aider ou évaluer : telle est également la question que Chaliès et Durand (2000) ont identifiée lors de leur recensement. En effet, les tuteurs apportent une aide dans des domaines très variés, entre autres, ceux de l'observation, la rétroaction, la réflexion, l'interprétation et la régulation des événements rencontrés en situation professionnelle des novices. Les tuteurs sont également appelés à évaluer. Plus ils ont des tâches de certification sous forme de rapports, de notes et d'évaluations de situations de travail, plus ils peuvent être tentés, pris par la priorité d'évaluer, de privilégier l'évaluation au détriment de l'aide. L'évaluation et l'aide ne sont pas pour autant contradictoires bien qu'elles semblent en avoir l'apparence. Les commentaires exprimés par les tuteurs en termes positifs, spécifiques et constructifs valorisent la fonction d'aide ; la critique spécifique permet au stagiaire d'identifier les points faibles de son action et la critique est alors un élément essentiel de l'apprentissage. Quand le commentaire de l'expert est une critique négative que le stagiaire ne peut utiliser pour évoluer, il le dénigre et entrave un vrai apprentissage. Chaliès et Durand citent alors des auteurs qui estiment que le tuteur devrait guider le stagiaire à réaliser une auto-analyse de sa pratique. Le dilemme entre *aider ou évaluer* le stagiaire demande au tuteur de maintenir la

distance pour *évaluer* dans une relation de proximité, ce qui finalement constitue l'aide nécessaire au futur professionnel. Cela signifie que le tuteur sache aider le stagiaire sans lui imposer sa propre manière de travailler. Cela n'étant pas facile, un comportement neutre, une sorte d'accord tacite entre les deux peut se mettre en place (Chaliès & Durand, 2000, pp. 159-160). Enfin, se pose également la question de savoir si les conseils donnés par le tuteur concernent le court terme ou le long terme. Donner des « recettes » pour répondre à des besoins immédiats ne permet pas toujours au stagiaire de comprendre les raisons d'une difficulté et limite ainsi son exploitation dans d'autres situations futures (Chaliès & Durand, 2000, p.162).

Dans la relation pédagogique, le tuteur prend en compte la psychologie du formé sans adopter les attitudes, les précautions, le vocabulaire technique des psychologues professionnels (Cotinaud, 2003, p. 48). Pour l'auteur, l'accompagnement se fait également par une « mise en forme », « une mise en récit » et une « mise en signification » de la pratique. Il demande au tuteur la disposition de mettre en question son propre savoir, de garder un sens critique et une prudence vis-à-vis de ce qu'il sait ou croit savoir (Cotinaud, 2003, p. 49).

Le tuteur veillera alors à réaliser lors des entretiens les activités suivantes :

- Énoncer clairement le savoir qui va être communiqué : la « mise en forme » ;
- Raconter son histoire, narrer ses origines, ses erreurs, ses limites, ses transformations, les attentes et les incertitudes que ce savoir suscite : la « mise en récit » ;
- Chercher à comprendre les sens de ce savoir, de ses effets possibles (conséquences, finalités, valeurs...): la « mise en signification ». Cette démarche de « mise en signification » se fait avec le stagiaire (Cotinaud, 2003, pp. 50-51).

Dans son *Guide de la fonction tutorale* (Pelpel, 1996) adressé aux tuteurs des domaines de l'enseignement aussi bien qu'à ceux des autres domaines, l'auteur identifie plusieurs types d'entretiens. Il propose la méthode de l'*entretien d'explicitation* selon Vermersch (1994) afin de permettre au stagiaire de se réapproprier les éléments essentiels de son activité passée. Il s'agit d'aider le stagiaire à en parler, à la verbaliser de manière à ne pas être pris dans une description de ses intentions, de ses savoirs de référence, contenus, méthodes et règles. Ce n'est pas l'évaluation de son action ou de sa mise en contexte qui est demandée. Cette méthode requiert du tuteur la mise en place de questions et de relances de sorte à ramener le stagiaire à décrire le « procédural » (Vermersch) de son action. De même que la technicité requise de cette méthode évite au tuteur d'être limité par ses propres filtres implicites le conduisant à émettre uniquement son point de vue qui, lui, est souvent évaluatif (Pelpel, 1996, pp. 154-161).

*L'entretien de conseil* médiatise l'expérience de l'expert et celle construite par l'apprenant. En outre, comme le souligne l'auteur à l'égard des tuteurs des futurs enseignants, former un stagiaire n'est pas enseigner (Pelpel, 1996, p. 56). L'auteur pointe « les ambiguïtés de la notion de conseil qui se situe quelque part entre la prescription, le simple miroir, l'évaluation et le soutien affectif, sans jamais se réduire à aucun de ces termes ». L'auteur rappelle également qu'un entretien n'est pas un exposé mais un échange comprenant les positions et les représentations du tuteur et de son stagiaire (Pelpel, 1996, p. 119). L'auteur se réfère à la

typologie de Porter (1950) en évoquant les six attitudes possibles lors d'un entretien : l'évaluation, l'interprétation, le soutien, l'enquête, la décision et la compréhension (Pelpel, 1996, p. 143). L'auteur évoque également une étude effectuée auprès de tuteurs dans le secteur de l'enseignement. Cette étude met en lumière la tendance de ces tuteurs à adopter des attitudes proches de l'enseignement telles que l'évaluation et l'interprétation. La compréhension, quant à elle, serait l'attitude la moins adoptée. L'attitude de compréhension demande un rapprochement de l'expert envers son stagiaire, suscite une écoute de la part du novice et une prise en compte des commentaires du tuteur. Il s'agirait, en adoptant l'attitude de la compréhension, de reformuler, de renvoyer à l'autre une image non déformée de ce qu'il vient de dire ou de faire, de proposer un miroir et une aide à l'élucidation (Pelpel, 1996, p. 149). Enfin, bien que le tuteur ne soit pas l'ami du novice, ni son chef, ni un expert qu'il rémunère, ses conseils peuvent comporter des caractéristiques des conseils amicaux, hiérarchiques ou experts : la cordialité, l'injonctif et l'expertise. S'ajoute à ces caractéristiques celle de la réflexion, propre à *l'entretien de conseil* (Pelpel, 1996, p.145).

Les diverses réflexions théoriques concernant le tutorat que nous avons présentées dans ce texte ont permis une première approche de notre problématique. Des aspects organisationnels sont abordés. Des questions pédagogiques sont évoquées et différents types d'entretien sont également présentés, mettant en lumière la part langagière et interactionnelle de la fonction tutorale. Puisque nos questions ont trait au contenu des entretiens entre l'apprenti et ses différents tuteurs – les formateurs à la pratique professionnelle (FPP) et les référents d'équipe – et au contenu des réunions de pilotage à l'intention des FPP, ce cadrage théorique ne peut se limiter à une présentation du tutorat en formation. Il nous faut également développer quelques considérations et outils pour observer et saisir plus finement la manière dont la fonction tutorale se réalise dans le concret de l'activité d'accompagnement. La section suivante propose donc d'aborder une autre série d'éléments théoriques nécessaires à l'analyse de ces situations. Une discussion autour de la notion de « conversations » (Vincent, 2001) et l'étude des différents types de discours (Filliettaz, 2007 ; Filliettaz 2009 ; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008 ; de Saint-Georges, 2005) nous apporteront les concepts et instruments d'analyse pour étudier les activités de verbalisation dans les entretiens des tuteurs et dans les réunions pour les formateurs à la pratique professionnelle. Nous nous intéressons à présent à ces concepts.

## **2.2 Les analyses des interactions discursives en situation de formation**

Jusqu'à ce jour peu de recherches ont été réalisées s'intéressant directement aux pratiques d'accompagnement telles qu'elles s'accomplissent en temps réel. Nous avons donc choisi d'analyser des entretiens que nous avons enregistrés. Ces entretiens et la méthodologie sont abordés dans le chapitre 3. L'objet de cette section est de présenter les outils théoriques mobilisés pour analyser ces entretiens, et en particulier pour mettre en lumière les activités langagières des FPP et des référents d'équipe.

L'approche que nous avons retenue est une approche ancrée dans l'analyse interactionnelle et l'analyse de la conversation. Dans la première section (§ 2.2.1) nous présenterons donc brièvement les idées générales concernant l'analyse de la conversation (Traverso, 2007 ; Vincent, 2001) et celles plus spécifiques en lien avec notre problématique. Ensuite, pour affiner notre regard lorsque nous interrogerons nos données, nous approfondirons quatre types de discours qui nous ont semblé particulièrement présents dans les données analysées. Tout d'abord, une grande partie des discours échangés en situation de tutorat portent sur l'avenir. Nous avons donc choisi de nous intéresser à deux formes de discours orientés vers le futur : le discours de consignes (Filliettaz, 2009) (§ 2.3) et les discours anticipatoires (Scollon & Scollon, 2000, *in* de Saint-Georges, 2005) (§ 2.4). Mais les situations d'accompagnement portent aussi souvent la trace d'un retour sur l'expérience passée. La section § 2.5 présentera ce discours axé sur le passé, le discours rétrospectif (Filliettaz, 2007). Enfin, la dernière section (§ 2.6) discute un discours à vocation illustrative, le discours analogique ou métaphorique (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008) qui est lui aussi fréquemment utilisé pour faire comprendre aux apprentis des points clés de leur développement professionnel.

### 2.2.1 L'analyse des interactions

L'approche interactionnelle est une démarche ancrée en sociolinguistique. Elle se situe à l'intersection de plusieurs démarches telles que l'ethnographie de la communication (Hymes, 1964, *in* Vincent, 2001), la sociolinguistique interactionnelle (Gumperz, 1964, *in* Vincent, 2001), les recherches sociologiques de Garfinkel (1973, [1959], *in* Vincent, 2001), les ethnométhodologies sur le sens commun et les études de Goffman (1973, [1959] *in* Vincent, 2001) sur la ``mise en scène de la vie quotidienne`` (Vincent, 2001, p. 178). L'ethnographie de la communication se propose notamment d'étudier le fonctionnement du langage en situation, en s'intéressant aux événements de communication (« speech events ») tels qu'ils se déroulent dans des échanges prenant place dans des contextes particuliers. L'analyse conversationnelle s'intéresse à l'organisation séquentielle des interactions et la manière dont les individus collaborent au développement de l'interaction dans les tours de parole successifs qui constituent l'interaction. Enfin, la microsociologie de Goffman se penche entre autres sur *les rituels* (donner une attention rituelle et mutuelle à l'autre afin que personne ne perde la face) et *la représentation dramaturgique* (présenter son personnage en fonction de ce qu'on croit être attendu dans une situation et s'efforcer de faire bonne figure) dans les interactions (Traverso, 2007, p. 10).

Mais qu'entend-on par le terme de *conversation* ? Le sens commun désigne la conversation par exemple comme « des propos informels échangés par deux amis confortablement installés dans un café » (Traverso, 2007, p. 5), une activité privée, prenant place dans une atmosphère paisible entre des participants attentifs et confiants (Vincent, 2001, p. 177). Néanmoins, l'« analyse des conversations » peut dépasser ce cadre en investiguant également des champs d'activités non seulement privés ou personnels, mais également publics ou professionnels (Vincent, 2001, p. 178). En effet, dans une relation au sein de situations professionnelles, les

acteurs doivent mobiliser les compétences nécessaires pour ajuster chaque élément du discours, de sorte que les objectifs de l'échange soient compris et satisfaisants pour les personnes engagées dans l'interaction. Cela relève de l'ordre de « l'influence que les individus exercent les uns les autres lorsqu'ils sont en présence » (Goffman, 1973 [1959], *in* Vincent, 2001, p. 179). La conversation fourmille de toutes sortes de « détails » dont la présence simultanée révèle à tous les niveaux de la langue ses dimensions propositionnelle, émotionnelle et interactionnelle (Martel, 2009, *in* Vincent, 2001, p. 180). A chaque moment de l'interaction, les contributions à celle-ci peuvent être synonymes « de plaisir, d'harmonie, de demande de poursuite ou de volonté de tout interrompre » (Vincent, 2001, p.180). L'analyse conversationnelle consiste à disséquer ces détails de la conversation afin d'en comprendre la « mécanique » et de reconstituer cette logique. En étudiant les actions de tous les jours, elle considère qu'il est possible d'en identifier les caractéristiques récurrentes ou atypiques et de mettre en lumière les effets des micro-activités langagières sur les interlocuteurs et sur l'activité. La conversation est « une représentation mettant en scène des acteurs qui doivent défendre la légitimité de leur rôle » (Vincent, 2001, p. 181) et de ce fait, l'analyse conversationnelle rend compte de la manière dont chaque individu se positionne dans le monde et s'adapte aux autres quand la réalité le demande dans le but de structurer cette réalité (Vincent, 2001, p. 181).

Quelques éléments incontournables des interactions sont exposés brièvement dans les prochaines sections. Nous les reprenons selon une présentation de Vincent (2001) qui nous a semblé particulièrement utile pour nos besoins. Ils concernent la construction conjointe des activités conversationnelles (§ 2.2.1.1), la notion de tour de parole (§ 2.2.1.2), la notion de face à face (§ 2.2.1.3), les préalables, les précautions et les anticipations dans l'interaction (§ 2.2.1.4) et la construction argumentative des identités des locuteurs (§ 2.2.1.5).

### **2.2.1.1 La construction conjointe des activités conversationnelles**

Tout d'abord, dans une conversation, tous les individus sont actifs, même s'ils ne parlent pas. En effet, même l'interlocuteur est actif car, loin de rester impassible, il écoute, décode, prépare éventuellement une réplique et accompagne le locuteur dans son discours. Son attitude varie en permanence en fonction du message reçu pour être en phase avec son locuteur ou au contraire pour s'y opposer. Ainsi, une véritable « solidarité » – au sens technique et non moral, selon Vincent (2001) – se manifeste dans les conversations, aussi bien dans celles qui se déroulent sans accroc que celles qui se présentent comme conflictuelles. Par exemple, les rires d'un locuteur entraînent les rires de son interlocuteur qui indique ainsi sa compréhension du trait d'humour. Le comportement et les réactions de l'interlocuteur influencent en retour le locuteur qui « atténuera des propos ou en rajoutera, calmera le jeu ou attisera la hargne ; il écourtera l'histoire ou la développera, gardera le tour de parole si on ne le lui réclamera pas, accélèrera le débit pour céder la parole qu'on lui réclame » (Vincent, 2001, p. 182). En étant engagés dans la conversation, les interlocuteurs se doivent de respecter le rôle de chacun et les droits qui en découlent ; par exemple,

l'expression des marques de politesse (ex. l'emploi du pronom ``vous``) joue un rôle de miroir à l'intention de l'autre (Vincent, 2001, p. 182).

### **2.2.1.2 Les tours de parole**

La conversation est ensuite constituée de tours de paroles. Ceux-ci s'enchaînent entre les participants selon un certain nombre de règles tacites plus ou moins respectées. Par exemple, typiquement, une question demande une réponse, une requête attend une exécution, etc. Si ces réponses « préférées » ne viennent pas, d'autres mécanismes doivent être mis en place pour « réparer » ce que peuvent être des manquements aux règles. Pour comprendre comment un tour de parole est interprété, il convient d'examiner comment l'interlocuteur s'en empare et fait sens de ceux-ci dans le déroulement séquentiel de la conversation. Le rôle de l'analyste est quant à lui de reconstruire une interprétation la plus plausible possible de chaque échange ou séquence, en rapport avec les échanges précédents et suivants. De ce fait, l'utilisation de « données authentiques », concrètes et situées ainsi que leur décryptage est un passage obligé de l'analyse conversationnelle (Vincent, 2001, p. 184).

### **2.2.1.3 La protection des faces**

Pour que la conversation se déroule bien et qu'elle ne finisse pas en conflit ouvert, un certain nombre de règles doivent également être respectées. Notamment, la conversation nécessite la protection de l'image de soi et d'autrui. Non seulement les locuteurs doivent s'inscrire dans la conversation de manière cohérente, mais ils doivent constamment veiller aussi à ne pas déstabiliser, « ne pas menacer l'autre ou ne pas l'envahir, et ne pas se placer en position de faiblesse » (Vincent, 2001, p. 186). Dans certaines situations, de façon délibérée ou, plus fréquemment inconsciemment, on peut menacer sa propre image ou celle de l'interlocuteur. La prise de conscience de ces menaces peut se traduire par tout un travail sur ce que Goffman a appelé les « faces ». Tantôt, on cherche à flatter la face positive d'autrui, c'est-à-dire, *on vise* à lui rendre une image positive et agréable de lui-même, tantôt, on peut chercher à préserver la face négative de l'interlocuteur. Dans ce cas-là, on cherche à protéger son besoin de ne pas être envahi, de ne pas être mis sur la sellette ou de pouvoir se retirer. Ces différentes tactiques visent à permettre de maintenir la relation dans un état acceptable pour les différentes parties présentes dans l'interaction.

### **2.2.1.4 Les préalables, les précautions et les anticipations**

Pour répondre à la double nécessité de la protection des faces d'une part et de la construction conjointe des interventions d'autre part, souvent les participants signalent de manière explicite leurs intentions. Ils préfacent leur tour de parole d'éléments servant à montrer leur sensibilité à cette question des faces. La conversation est alors marquée par des précautions oratoires destinées à prévenir l'interlocuteur d'une intention particulière, dans un souci de le ménager, de développer la discussion, de le conseiller ou de l'interroger. Les participants ne sont pas

tous égaux dans la conversation. Selon les circonstances, il est d'usage de demander la permission de parler, de poser une question ou encore d'aborder un sujet sensible ou gênant et de mettre en quelque sorte en condition l'interlocuteur pour le préparer à entendre ce qui va être dit. Les termes marquant l'annonce peuvent aussi ne représenter qu'une manière explicite de dire le comportement qui est attendu de l'interlocuteur. En outre, ces énoncés préalables et anticipatoires ne servent pas uniquement à prévenir. Souvent, ils ont comme objectif de spécifier comment ces énoncés doivent être interprétés. Ils comportent également une caractéristique évaluative en prévenant que ce qui va être dit est surprenant pour le contexte dans lequel ils sont produits (Vincent, 2001, pp. 187-189).

### **2.2.1.5 Une construction argumentative des identités**

Les conversations véhiculent des informations sur les individus qui leur permettent de se situer réciproquement dans le monde. Néanmoins, les caractéristiques employées pour se définir ne sont pas choisies une fois pour toutes mais peuvent se modifier, de conversation en conversation ou au sein d'un même échange. Les caractéristiques mises en avant peuvent ainsi changer selon les interlocuteurs, la situation, la finalité, etc. de la conversation. Pour se définir par rapport à leur univers de référence ou pour défendre leur identité, les participants d'une conversation expriment leurs caractéristiques personnelles de manière argumentative. L'individu anticipe un jugement négatif avant d'exprimer une valeur qu'il sait ne pas être tout à fait conforme à celles de son monde de référence. La conversation se construit en fonction de la situation et des individus. En revanche, si les individus utilisent l'argumentation pour convaincre, comme le postule la rhétorique, ils argumentent surtout pour montrer qu'ils ont un rapport au monde cohérent (Vincent, 2001, p. 190). L'analyse de la conversation contribue donc à décrire les enjeux et les risques de la conversation, que cette conversation soit produite sans finalité prédéterminée (bavarder) ou en poursuivant un objectif particulier (négocier un contrat).

Chaque conversation est unique ; chaque fois, on doit négocier les places et les rôles, protéger son image et celle de l'autre, anticiper les mésinterprétations, prévenir les gaffes ou les réparer, ménager les susceptibilités. Tout comme les propos, l'écoute doit être pertinente.  
Vincent, 2001, p. 195

Cependant, même si les mécanismes des conversations entre amis, parents, pairs, etc. commencent à être de mieux en mieux identifiés, il y a d'autres sortes d'interactions qui ont été beaucoup moins analysées. C'est le cas notamment des interactions structurées par un but précis, ou des interactions où il y a une forte asymétrie dans les rôles des participants (Vincent, 2001, p. 195). Le type d'interactions qui nous intéresse relève de ce genre d'interaction asymétrique : dans l'accompagnement de personnes en formation, on a généralement une personne plus expérimentée (le formateur/tuteur) qui suit la personne en formation (l'apprenant ou apprenti). La question qui se pose dès lors est de se demander comment s'organisent ces interactions.

Jusqu'ici nous avons présenté quelques éléments de cadrage général concernant les mécanismes de la conversation. Les interactions d'accompagnement révèlent certaines caractéristiques récurrentes qui demandent que nous allions un peu plus loin dans notre réflexion. Une de ces caractéristiques est que les situations de tutorat présentent souvent à la fois des dimensions rétrospectives mais aussi prospectives.

Tuteurs et stagiaires réfléchissent ensemble à ce qui s'est passé dans les situations de travail mais élaborent aussi des pistes pour la suite du parcours de l'apprenti. Pour réaliser ce travail, les tuteurs ont recours à différentes sortes de discours. Parmi ceux-ci, quatre d'entre eux vont attirer plus particulièrement notre attention : les discours de consignes, les discours préfiguratifs, les discours rétrospectifs et l'usage des analogies pour faire « passer des messages » ou transmettre certains points clés du travail. Nous les décrivons brièvement ci-dessous.

## **2.3 Les discours de consignes**

Dans l'accompagnement en formation, les tuteurs prescrivent certaines tâches, donnent des conseils, voire des encouragements, etc. Ces discours peuvent prendre différentes formes que nous tenterons de présenter brièvement dans cette section. Comme le mentionne Filliettaz (2009), Kunégel (2005) précise que la consigne est susceptible d'expliquer et de simplifier la prescription des tâches du travail et peut être considérée comme « une forme de transposition de la prescription » (Kunégel, 2005, *in* Filliettaz, 2009, p. 92). En effet, par l'intermédiaire de la consigne, le tuteur peut mettre « le but et ses conditions de réalisation » à la portée de l'apprenti en lui présentant des sous-buts et des « opérations d'ordre inférieur ». De plus, les règles non écrites en vigueur dans l'entreprise sont présentées, expliquées ou rappelées par le biais des consignes. La formulation de la consigne par le tuteur est déterminante parce qu'elle est porteuse d'enjeux pédagogiques et didactiques d'une part, au regard de la planification et de la configuration des apprentis et, d'autre part, parce qu'elle contribue à la transmission et à la transposition des savoirs liés à cette activité (Filliettaz, 2009, p. 92). La consigne est régie par des mécanismes extrêmement complexes et est souvent associée à une grande variété terminologique telle que la prescription, la tâche, l'instruction, la procédure, la directive, etc. Cette complexité résulte aussi probablement de la grande diversité des discours tant oraux qu'écrits par lesquels la consigne est énoncée. La consigne peut ainsi se manifester, par exemple, à travers les consignes scolaires (Filliettaz, 2009, p. 94). Trois niveaux de saisie de la consigne peuvent être identifiés selon Filliettaz : le niveau préfiguratif de l'agir, le niveau prescriptif de l'action et le niveau procédural de l'action. Nous les abordons brièvement tour à tour.

### **2.3.1 Le niveau préfiguratif de l'agir**

Les discours de consignes sont réalisés dans des contextes socio-historiques particuliers et les consignes ont d'abord pour objectif de faire réaliser des actions finalisées. Pour comprendre la

consigne, il ne suffit pas dès lors de comprendre le sens du texte mais il faut aussi prendre en considération les situations dans lesquelles celle-ci s'inscrit, les enjeux de la situation, les buts poursuivis par les actants et les rapports entre les acteurs. Il existe différentes sortes de consignes médiatisées par différents *genres de discours* (ex. le mode d'emploi, la notice de montage, la consigne scolaire, etc.). Ces genres de discours ont cependant tous en commun qu'ils servent à anticiper les actions projetées en transmettant des informations utiles pour aider à réaliser ces actions futures. Les consignes peuvent donc être considérées comme des opérations de *préfiguration* dans le monde (Filliettaz, 2009, p. 95).

### 2.3.2 Le niveau prescriptif de l'action

La consigne ne fait pas qu'anticiper l'action future, elle contribue aussi à la mettre en forme, à prescrire comment elle doit être réalisée. Sur le plan langagier, cette prescription passe par une mise en forme discursive de l'action, de type *directif* (Adam, 2001, *in* Filliettaz, 2009, p. 95). Les actes de langage directif ont des caractéristiques variées. Elles peuvent être incitatives (conseiller, recommander, suggérer) et aller jusqu'à une sommation (prescrire, commander, ordonner).

Si la préfiguration ``incite à accomplir une action``, invite à faire, encourage à faire avec une finalité bien précise, la prescription ``dit de faire`` avec des formes langagières spécifiques énonçant un conseil, une demande, une nécessité de faire et elle prend donc la forme ``conventionnalisée`` d'une action verbale. C'est en faisant cette distinction qu'il est possible d'identifier dans les énoncés prescriptifs des finalités autres que celles visant à préfigurer l'agir. De même que la préfiguration peut prendre des formes discursives plus diversifiées que la prescription (Filliettaz, 2009, p. 95). Analyser le niveau prescriptif de l'action consiste donc à examiner quelles sortes d'injonctions, conseils ou recommandations sont données.

### 2.3.3 Le niveau procédural de l'action

La troisième et dernière composante de la consigne est la manière dont celle-ci représente les actions à venir et la manière de les réaliser. La consigne précise quelle action mener, comment elle peut ou doit être accomplie et quel moyen utiliser pour sa réalisation. Les productions langagières mises en œuvre à cet effet sont des ressources linguistiques qui permettent la représentation d'une série ordonnée d'opérations nécessaires à la réalisation d'une action. Pour indiquer les procédures à suivre, la consigne recourt notamment à des verbes d'action (Bronckart, Bulea & Fristalon, 2004, *in* Filliettaz, 2009, p. 96). Elle décompose l'action à mener en une série d'étapes. Cette décomposition en opérations est ce qui doit mener de la ``transformation d'un état initial vers un état final`` (Filliettaz, 2009, p. 96). Ce qu'il est important de voir, c'est que cette procédure peut être décrite de manière plus ou moins fine ou précise : on peut l'aborder de manière globale (en ne précisant que l'état escompté) ou bien détaillée (en précisant chacune des étapes successives qui doivent être abordées pour atteindre cet état final). De ce fait, l'organisation procédurale de la

consigne peut prendre des empanns temporels multiples. La consigne peut représenter l'action dans son état final, comme elle peut expliciter la procédure de manière plus découpée. Dans l'analyse des consignes, il est intéressant d'identifier à quel ``grain de détail`` l'action escomptée est proposée (Filliettaz, 2009, p. 96).

La consigne peut donc être considérée comme étant le fruit d'une combinaison entre des faits praxéologiques ou actionnels et langagiers. Elle comporte trois composantes langagières dont chacune a un rôle différent et qu'on peut résumer ainsi : la composante préfigurative ``incite à faire`` sous forme de traces (mode d'emploi, description de fonction, grille d'objectifs de formation, etc.) ; la composante prescriptive ``dit de faire``, souvent à l'aide d'un ou plusieurs verbes d'action ; enfin, la composante procédurale ``dit comment faire`` par le biais de verbes d'action plus ou moins précis.

Dans les entretiens analysés on constate que les tuteurs utilisent régulièrement des discours de consignes pour anticiper les démarches à adopter par les apprentis dans le cours de leur apprentissage. Mais ils n'utilisent pas que cette forme de discours. Ils ont également recours de manière plus large à bon nombre de *discours anticipatoires* (Scollon & Scollon, 2000, *in* de Saint-Georges, 2005) pour décrire comment ils se représentent les activités à réaliser par les apprentis. La section suivante détaille plus spécifiquement certains aspects de ces discours anticipatoires.

## 2.4 Les discours anticipatoires

Les entretiens d'accompagnement des apprentis ne sont pas seulement un espace dans lequel des consignes sont formulées : pendant ces entretiens, le FPP ou le référent discute avec l'apprenti des projets à réaliser et leur planification. Aussi bien les FPP que les référents expriment régulièrement leurs intentions et *leur engagement*. L'apprenti, de son côté, formule des demandes, des projets ou des réflexions concernant son avenir. Ces demandes, projets et engagements sont plus ou moins forts.

Pour identifier ce type d'énoncés, nous avons utilisé le concept du ``discours anticipatoire`` de Scollon et Scollon (2000) présenté par de Saint-Georges (2005). On peut noter que le discours de consignes est une sous-catégorie des discours anticipatoires. Mais avec la notion de discours anticipatoire on s'intéresse plus à la posture du locuteur qu'au genre de texte proprement dit. En abordant la question des discours anticipatoires, Scollon et Scollon (2000) visent à identifier les relations pouvant être établies « entre les formes discursives de l'anticipation et la réalisation d'actions situées » (de Saint-Georges, 2005, p. 202). En se référant à Dator (1972) et R. Scollon (2002), de Saint-Georges (2005) explicite l'analyse des ``discours sur l'avenir`` en ces termes :

L'étude des discours anticipatoires porte sur les représentations que les individus se font de l'avenir et la manière dont ces représentations peuvent jouer un rôle de moteur ou de frein pour la réalisation de futurs cours d'action.  
de Saint-Georges, 2005, p. 202

L'auteure nous rappelle la spécificité de l'avenir. Comme les événements futurs ne sont pas encore advenus, l'avenir ne peut être que projeté, imaginé ou préfiguré. Par conséquent, l'analyse des discours anticipatoires peut être définie avec R. Scollon (2002) comme étant [l'étude] de la manière dont les discours peuvent être utilisés de façon à produire des actions futures ou à les empêcher (R. Scollon, 2002, *in* de Saint-Georges, 2005, p. 202). Selon Scollon et Scollon (2000), les individus ont des représentations contrastées de la portée de leurs actions dans le monde et donc prennent différentes postures par rapport à ces actions. Ces auteurs proposent de situer ces postures en fonction d'une « grille des actions sociales ». Cette grille est constituée de deux axes : un « axe des savoirs » et un « axe de l'agentivité » (Scollon & Scollon, 2000 ; S. Scollon, 2001, *in* de Saint-Georges, 2005, p. 202).

L'axe des savoirs comporte une échelle de postures exprimant la certitude ou la croyance que l'individu et qu'un événement peuvent se produire. Les individus anticipent avec plus ou moins de certitude l'avenir au niveau de son *ontologie*, c'est-à-dire qu'ils spéculent quant à son devenir possible. Se pose la question de l'avènement de la situation future prédite : « Les événements prédits se produiront-ils ou pas à un moment futur ? » (de Saint-Georges, 2005, p. 203). Les individus tentent également d'appréhender l'avenir sur un plan *épistémologique*. Les questions qui se posent alors sont de l'ordre suivant : est-il possible ou non de connaître l'avenir ? Peut-il être appréhendé ?

Sur l'axe de l'agentivité, ce qui est décrit, c'est le sentiment que les locuteurs expriment quant à leur capacité d'influencer l'avenir. Cette posture a trait à leur manière de présenter leur pouvoir d'agir. Ici encore, différents degrés peuvent être identifiés. Les questions qui peuvent être posées relèvent de leur engagement prospectif dans le but de réaliser quelque chose dans leur futur. L'engagement des individus relève également de leur sentiment d'influence sur le cours des événements (de Saint-Georges, 2005, p. 203).

En allant un peu plus loin, Scollon et Scollon précisent les postures possibles sur l'axe des savoirs et sur celui de l'agentivité que nous déclinons ci-dessous.

#### **2.4.1 Les trois positions sur l'axe des savoirs**

Trois positions peuvent être déclinées sur l'axe des savoirs.

##### ***La position « prophétique »***

Dans le discours, un individu peut exprimer la croyance qu'un événement souhaité se produira dans l'avenir. Son discours reflète alors la force de conviction d'un individu qui traite l'avenir comme s'il le connaissait, comme s'il pouvait le lire et le connaître. Persuadé que sa prédiction se réalisera, l'individu présente cet événement comme quelque chose soit de certain, soit de réalisable, étant donné ce qu'il sait déjà de l'événement ou du monde dans lequel il doit se produire. Quand un individu présente ainsi le futur comme connaissable, ou

déjà connu, cette position est qualifiée de ``prophétique`` par les auteurs (Scollon & Scollon, 2000, *in de Saint-Georges*, 2005, p. 203).

### ***La position ``probabiliste``***

L'individu peut aussi exprimer des doutes par rapport à ce qui pourrait se produire à un moment ultérieur. Lorsqu'il le fait, cette position intermédiaire est appelée ``probabiliste``. L'individu y exprime le fait qu'on ne peut jamais connaître à coup sûr ce qui pourrait se produire. L'avenir apparaît plutôt comme partiellement prévisible ou imprévisible. La posture probabiliste est celle qui consistera à émettre des spéculations ou des hypothèses quant à un fait futur (Scollon & Scollon, 2000, *in de Saint-Georges*, 2005, p. 203).

### ***La position ``agnostique``***

Enfin, l'individu peut également adopter une position dans laquelle il exprime une incertitude ou une ignorance quant à l'avenir. Il définit le futur comme étant inconnu ou indéterminé, impossible à connaître (Grosz, 1999 ; de Jouvenel, 1999, *in de Saint-Georges*, 2005, p. 204). Comme l'individu prend la position de dire qu'il ne « sait pas » ce qu'il adviendra, sa posture est qualifiée par les auteurs d'``agnostique`` (Scollon & Scollon, 2000, *in de Saint-Georges*, 2005, p. 204).

## **2.4.2 Les trois positions dans l'axe de l'``agentivité``**

Sur l'axe de l'agentivité, le locuteur peut exprimer encore trois postures en particulier.

### ***La position ``active``***

La posture *active* est celle adoptée par un individu qui se sent capable de produire des changements et d'influencer l'avenir par ses actions (Scollon & Scollon, 2000, *in de Saint-Georges*, 2005, p. 204). Ce sentiment se traduit par un engagement de l'agent qui exprime cette posture active, par exemple, lorsqu'il formule des intentions précises qu'il compte mettre en pratique.

### ***La position ``contingente``***

L'individu qui adopte une posture *contingente* ne se sent que partiellement capable d'exercer une influence sur l'avenir. Son discours tend à exprimer qu'il ne s'engage pas entièrement dans une action car il a l'impression que sa capacité d'agir pourrait dépendre d'autres influences et n'est donc pas complètement sous son contrôle. Les circonstances, d'autres acteurs, les moyens qu'il a à sa disposition, son état d'esprit, etc. peuvent jouer contre lui et *in fine* pourraient l'empêcher de réaliser ce qu'il croit possible (Scollon & Scollon, 2000, *in de Saint-Georges*, 2005, p. 204).

## ***La position ``fataliste``***

La posture ``fataliste``, quant à elle, est adoptée par un individu qui se sent impuissant et incapable d'agir face à l'inconnu et à l'incertitude que l'avenir constitue. C'est la posture qu'il exprime lorsqu'il ne se sent pas en position de modifier des choses dans le monde et qu'il a l'impression que son action ne peut porter à aucune conséquence.

La figure suivante (de Saint-Georges, 2005, p. 205) récapitule ces différentes postures :

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| <b>Savoir</b>                  |  |
| 1. <i>Posture prophétique</i>  | → Prédiction, affirmation, plan, attentes                    |
| 2. <i>Posture probabiliste</i> | → Spéculation, déduction, conjectures                        |
| 3. <i>Posture agnostique</i>   | → Doutes, manque de connaissances, hypothèses non confirmées |
| <b>Agentivité</b>              |  |
| 4. <i>Posture active</i>       | → Intention, volonté d'agir, capacité d'agir, engagement     |
| 5. <i>Posture contingente</i>  | → Conditionnelle, circonstancielle, hésitation               |
| 6. <i>Posture fataliste</i>    | → Capacité d'action niée                                     |

*Tableau 1 : Postures anticipatoires selon de Saint-Georges (2005, p. 205)*

Sur le plan linguistique, ces différentes postures peuvent être réalisées par des formes différentes dans le discours. Le présent peut être utilisé comme futur pour signaler une affirmation dans une posture *prophétique* : ``Jean part demain`` = ``j'ai la certitude que Jean part demain`` (de Saint-Georges, 2005, p. 205). Lorsqu'une hésitation quant à l'occurrence d'un événement est exprimée, la posture est *probabiliste* et les segments d'action, les verbes sont souvent conjugués au conditionnel ou au subjonctif : ``Jean pourrait partir demain, il est possible que Jean parte demain`` (de Saint-Georges, 2005, p. 205). Des marqueurs modaux (ex. probablement, éventuellement, etc.) spécifient également une posture *probabiliste*. Enfin, l'auteure note que plusieurs marqueurs linguistiques utilisés conjointement peuvent permettre de construire ces postures dans le discours.

Pour notre part, nous utiliserons cette grille à différents moments (mais de manière non systématique) pour tenter de comprendre comment dans les situations d'accompagnement les FPP et les référents abordent constamment les étapes qui vont suivre dans la formation et les tâches à venir. Nous nous intéresserons à relever ce que ces discours nous disent de la posture des interlocuteurs (en termes d'agentivité, de savoir), ce qui nous donnera des pistes pour examiner aussi comment s'exerce l'activité d'accompagnement, en particulier dans la formation des ASE. Les discours préfiguratifs (consignes, discours anticipatoires) constituent une part importante des échanges entre tuteur/formateur et apprenti. Ils ne sont cependant pas les seuls à occuper cette place importante. Bon nombre d'échanges sont également tournés vers le passé. Ce sont ces discours rétrospectifs que nous abordons à présent.

## 2.5 Les discours rétrospectifs

C'est dans les entretiens entre les apprentis, les FPP et les référents d'équipe que se discutent des actions passées. Ces discours rétrospectifs peuvent avoir trait à un objectif d'apprentissage précis. Le discours rétrospectif peut ainsi porter sur l'évaluation d'un projet d'apprentissage, sur la manière dont un document a été rédigé. Il peut consister en une discussion sur ce qui a été écrit par l'apprenti dans le cahier de bord qu'il est tenu de rédiger, etc. Pour mieux comprendre les activités langagières portant sur les actions passées, nous avons convoqué le concept de discours réflexif développé par Laurent Filliettaz (2007). Filliettaz propose l'idée que verbaliser des actions réalisées mobilise des ressources langagières spécifiques, construites de façon organisée, qui prennent la forme de ``production discursives organisées``. Dans une perspective de compréhension fine des discours rétrospectifs, les questions concrètes qui se posent à l'analyste concernent la manière dont il va pouvoir analyser comment l'expérience est mise en mots et la façon dont sont construites les interprétations de l'action (Filliettaz, 2007, p. 159). On peut identifier plusieurs activités langagières générées par les discours sur l'activité passée. La verbalisation de l'expérience permet : d'identifier des unités d'actions ; d'explicitier la structuration préalable des séquences successives et de la planification d'une activité ; de transmettre des croyances ``typifiantes`` concernant l'activité à réaliser ; de tirer des enseignements pour des actions à venir (Filliettaz, 2007, p. 160).

### *La mise en forme des unités de l'action*

Selon Filliettaz, l'un des premiers avantages des discours réflexifs est que la verbalisation des activités passées favorise l'identification, la segmentation et la catégorisation d'unités d'action. Ces unités d'action peuvent être de portée variable et concernent des activités thématiques et leurs sous-activités. Les unités d'action découpées dans le discours réflexif peuvent parfois délimiter des ``conduites attestées localement``. Par exemple, lorsqu'une formatrice de ``français langue étrangère`` décrit les activités réalisées par une enseignante/stagiaire après qu'elle ait donné une leçon : « vous avez été troublée, [...], vous vous avez hésité, [...], quand vous réfléchissiez souvent vous restiez au lieu de leur dire oui » (Filliettaz, 2007, p. 161). Dans cet entretien de formation, la formatrice évoque les activités de la stagiaire qu'elle a pu observer en cours de leçon. Ces activités ne sont pas récurrentes et ne peuvent pas être généralisées. Mais il arrive aussi que les actions évoquées ne se soient en fait jamais produites sur le plan empirique. Par exemple, lorsque cette même formatrice dit à la stagiaire : « y a eu la production [...], le conditionnel présent, [...], vous l'avez fait après par des petits jeux » (Filliettaz, 2007, p. 161). Ces activités mentionnées ne peuvent être attestées empiriquement parce qu'elles n'ont pas été enregistrées et qu'il ne reste pas de traces de ces activités observées par la formatrice. En outre, les unités d'actions passées mettent en lumière des ``faits non advenus`` (Filliettaz, 2007, p. 162) ou des ``possibles non réalisés`` au sens de Clot (1999, in Filliettaz, 2007, p. 162), par exemple, lorsqu'une tutrice lit à voix haute les notes de son apprenti décrivant une situation avec une travailleuse handicapée : « ``pourquoi elle ne m'a pas dit``. Ce qui te contrarie, c'est pourquoi elle t'a pas dit tout de suite qu'elle voulait pas venir travailler parce qu'elle voulait pas être debout » (Annexe 4, entretien n° 4,

l. 37). Dans cette situation, la référente mentionne un fait attendu et *non* ``advenu`` par l'apprenti lorsqu'il parlait avec une travailleuse handicapée. Enfin, les discours rétrospectifs peuvent aussi avoir un caractère *évaluatif*, c'est-à-dire que l'activité passée n'est généralement pas évoquée de façon neutre (Filliettaz, 2007, p. 162), par exemple lorsque la même tutrice dit à son apprenti au sujet d'une observation d'une travailleuse rédigée dans le cahier de bord : « *tu as bien fait sa description [la description de la travailleuse]* » (Annexe 4, entretien n° 4, l. 37).

### ***L'explicitation des plans***

Le discours rétrospectif a une autre propriété. Il permet aussi de rendre visibles les intentions, les activités projetées, la planification et les réflexions ayant précédé une situation de travail, ainsi que les principes qui ont dirigé les activités, les pensées, les choix et les orientations définitives des acteurs durant les activités réalisées. Donc, c'est souvent par des énoncés rétrospectifs que l'écart entre l'action projetée et l'action effectivement accomplie est rendu visible ou que l'on peut voir si les ressources liées à la planification de l'action ont été mises à profit (Filliettaz, 2007, p. 164). L'auteur présente un exemple dans lequel une enseignante/stagiaire explique à sa tutrice après une leçon qu'elle a donnée : « parce que en fait déjà je voulais éclaircir ces trois grandes lignes [...] et du coup je me suis dit si je rajoute des ramifications donc dans celles qui étaient données effectivement il pouvait y avoir ben le conditionnel présent si j'avais l'impression que j'allais encore plus euh les [...] les noyer et les troubler et me noyer avec eux et euh en même temps euh ça m'embêtait aussi de ne pas tenir compte » (Filliettaz, 2007, p. 163).

### ***La typification de l'expérience***

Une troisième dimension du discours rétrospectif est qu'il peut être l'occasion pour les interlocuteurs d'exprimer des croyances quant à des savoirs professionnels. Ces savoirs considérés comme vrais par les locuteurs et à caractère généralisant ont comme finalité d'être une ressource pour l'action. Issus de l'expérience professionnelle, ils ont souvent un caractère figé ou généralisant. Ces ``typifications de l'action`` au sens de Schütz (1987, *in* Filliettaz, 2007, p. 164) ont lieu la plupart du temps dans un contexte social précis. En outre, ces énoncés à caractère typifiant peuvent, par exemple, concerner *la nature d'une tâche*.

Les énoncés à caractère typifiant peuvent concerner les propriétés générales de l'agir professionnel (le rapport au temps, les *différentes manières de faire*). Par exemple, une tutrice explique à son apprentie une manière de travailler sur leur lieu de travail : « *Nous on fonctionne aussi [...] au coup par coup, [...] on tâtonne* » (§ 4.3.2, séquence n° 6, l. 4 ; l. 9). Ces énoncés peuvent également préciser les *difficultés spécifiques à un métier*, comme par exemple, lorsqu'un éducateur-tuteur explique à son apprenti : « *Après il reste toujours le gros apprentissage, c'est de pouvoir agir au mieux, ça c'est toujours assez difficile. C'est là qu'il faut regarder vraiment les gens comme Cécile...* » (§ 4.3.1, séquence n° 5, l. 1 – l. 2). Des énoncés à caractère typifiant peuvent exprimer des valeurs (``c'est important``, ``c'est indispensable``, etc.). Par exemple, une éducatrice-référente explique l'une de ses *valeurs* à

son apprentie : « alors, il y a *une chose qui est vraiment importante*, une notion de base que je trouve dans le travail social, c'est que tu ne sais jamais où tu plantes des graines et tu ne sais jamais quand ça va pousser » (§ 4.3.2, séquence n° 6, l. 15 ; l. 16). Un énoncé à caractère typifiant peut également donner une *directive*, comme par exemple, la même éducatrice-référente qui continue de faire part de son expérience et qui conseille plus loin : « donc, *il faut donner de ton cœur*, pour eux, le mieux que tu peux ! » (§ 4.3.2, séquence n° 6, l. 32).

Ces typifications de l'action sont considérées comme des ressources déterminantes pour apprécier les actions réalisées et pour préciser les actions futures. Elles constituent des représentations qui sont utilisées explicitement ou implicitement dans un objectif de réinterprétation des actions passées ou pour en proposer une réévaluation (Filliettaz, 2007, pp. 164-166).

### ***L'évocation des possibles actions futures***

Ensuite, les discours rétrospectifs ne se limitent pas à une réinterprétation des actions passées. Ils permettent aussi d'envisager des actions futures de deux manières. Il est tout d'abord possible d'évoquer des activités non réalisées ou « non advenues » (Filliettaz, 2007, p. 166), des « possibles non réalisés » au sens de Clot (1999, in Filliettaz, 2007, p. 166) qui dirigent de ce fait de nouvelles actions vers l'avenir (ex. « ça aurait été intéressant de [faire] quelque chose [comme]... »). Il est également possible de rappeler, sous la forme parfois d'anecdotes, des activités réalisées antérieurement qui pourraient également constituer une ressource pour une activité future. L'anecdote peut enrichir les connaissances disponibles de l'apprenant et servir de prescription explicite pour clarifier une manière de réaliser une action future. Pour reprendre l'exemple de la formatrice de « français langue étrangère » qui dit à une enseignante/stagiaire : « une fois j'avais fait [...] c'était très sympa [...] j'aimerais bien que la suite des [...] ce serait bien les autres cours [...] soient de ce type » (Filliettaz, 2007, pp. 168-167).

Enfin, les atouts de la verbalisation des actions passées sont les suivants. Les discours réflexifs génèrent un rapport dynamique entre les acteurs et leur activité. Les acteurs évoquent des actions antérieures et des actions futures. Ils confrontent des actions réalisées à des plans sous-jacents. Ils comparent leurs représentations à caractère typifiant et, enfin, ils discutent des manières de faire distinctes selon leur expertise. Les mécanismes de verbalisation constituent pour les futurs professionnels un lieu précieux d'élaboration de l'expérience. En effet, l'action discutée peut être interprétée et les différentes interprétations négociées. En outre, les formateurs acquièrent dans ces lieux de précieuses informations pour diriger leurs activités d'encadrement (Filliettaz, 2007, p. 167).

## **2.6 Les discours métaphoriques**

Pour clore ce chapitre, il nous faut encore évoquer très brièvement une troisième sorte d'intervention discursive récurrente dans les situations d'accompagnement : les discours

analogiques ou métaphoriques. En effet, lors des entretiens avec l'apprenti ASE, les formateurs et les référents illustrent souvent leurs propos avec des métaphores. Ils recourent tantôt à des métaphores du langage usuel, tantôt ils prennent des images représentant le métier socio-éducatif, enfin, à d'autres moments, ils inventent parfois des métaphores pour donner des exemples. Ainsi, pour mieux comprendre les discours analogiques, nous avons eu recours aux travaux de Filliettaz, de Saint-Georges et Duc (2008) sur les discours métaphoriques qui les ont étudiés plus spécifiquement dans les interactions en situation de formation professionnelle initiale. Dans ces situations, les auteurs ont observé que les formateurs ou enseignants professionnels, lorsqu'ils expliquent une notion abstraite ou des savoir-faire professionnels spécifiques, s'appuient souvent sur des pratiques et des concepts pouvant être externes au champ de l'activité professionnelle en question afin de donner une image concrète des savoirs à transmettre. Les auteurs reprennent par exemple les mots d'un formateur dans un cours d'électricité qui désigne le flux électrique comme un « cours d'eau ». C'est l'illustration de savoirs théoriques et pratiques à travers la pensée métaphorique que les auteurs qualifient de « discours analogiques » (Filliettaz et al., 2008, p. 138).

Des recherches effectuées depuis une vingtaine d'années dans des cadres divers et portant sur les mécanismes métaphoriques ont mis en évidence les « fonctions psychologiques » de l'analogie et le rôle joué par les métaphores dans les « processus d'apprentissage ». Les connaissances « anciennes » peuvent servir de référence aux connaissances « nouvelles », parfois de manière implicite et inconsciente. Ensuite, dans le contexte scolaire, d'autres recherches se sont penchées sur l'utilisation de l'analogie comme moyen de relier les contenus à enseigner aux expériences des élèves et pour favoriser une compréhension réciproque et située (Filliettaz et al., 2008, p. 138). Enfin, dans le cadre de l'apprentissage « informel » décrit par Billet (2001, in Filliettaz et al., p. 138), le rôle déterminant de l'analogie en formation professionnelle a été démontré pour faire acquérir certains gestes, comprendre des notions complexes, etc. L'analogie constitue dans les situations de travail une ressource car elle rend concrètes des notions encore abstraites et favorise la mémorisation (Filliettaz et al. 2008, p. 138).

Toutefois, Filliettaz et al. montrent que ces études présentent aussi diverses limites (Filliettaz et al., 2008). D'abord, ces recherches portent rarement sur les interactions entre les formateurs et les apprenants en formation professionnelle. Ensuite, l'analogie est souvent présentée comme un monologue et est exceptionnellement regardée sous l'angle d'une « construction conjointe et dynamique ». Puis, l'analogie a tendance à être considérée comme « désémotisée », c'est-à-dire que l'analogie est présentée comme un processus cognitif. Les caractéristiques langagières des mécanismes propres à l'analogie, tels que les mots employés, sont rarement observées. Enfin, c'est surtout le rapport aux « savoirs » liés aux analogies qui est analysé et les dimensions sociales, relationnelles et identitaires des discours métaphoriques en formation ont été peu étudiées (Filliettaz et al., 2008, p. 139).

Les auteurs proposent de définir les séquences analogiques de la manière suivante. Ce sont

[...] des portions d'interactions verbales dans lesquelles des savoirs relatifs à la situation – le domaine *cible* – sont évoqués par au moins un des participants en référence à un domaine

référentiel distinct – le domaine *source* – avec lequel il entretient un rapport de similitude ou d'opposition.

Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2008, p. 140

Les discours métaphoriques constituent des formes langagières pouvant médiatiser les savoirs professionnels. Des liens entre de nouveaux savoirs professionnels et des savoirs familiers peuvent être tissés par un locuteur. L'apprentissage à l'aide de la métaphore peut être défini comme étant conjointement ``apprendre en situation`` et ``apprendre grâce à d'autres situations`` (Filliettaz et *al.*, 2008, p. 154). Nous verrons dans nos données comment les FPP et les référents font usage de ces discours pour transmettre les ficelles et les valeurs du métier et pour accompagner l'apprenti dans son parcours de formation.

C'est grâce à ces outils théoriques (discours de consignes, discours anticipatoires, discours rétrospectifs et discours métaphoriques) que nous analyserons nos données. L'enjeu sera pour nous non pas d'affiner notre compréhension de ce type de discours mais plutôt de nous en servir comme loupe pour tenter de mieux comprendre l'activité professionnelle d'accompagnement des apprentis. Toutefois, avant d'entrer dans cette analyse, il convient au préalable de préciser quelle méthodologie nous avons utilisée pour récolter nos données et pour construire notre corpus. C'est cette démarche méthodologique que le prochain chapitre se propose de présenter.

### **3 La méthodologie**

L'objectif de ce chapitre est de présenter la méthodologie adoptée dans ce mémoire.

Pour appréhender les interactions dans les entretiens de formation, nous avons choisi une méthode d'observation qui s'inspire de l'ethnographie de Winkin (2001), c'est-à-dire qui consiste à rencontrer et observer les acteurs dans leurs activités, plus spécifiquement dans leurs interactions. Nous avons également enregistré les actions en situation. Pour cela, nous nous sommes référée à la méthodologie présentée par Filliettaz (2008, pp. 71-113). Nous avons ensuite analysé ces interactions avec des outils issus des théories du langage (Filliettaz, 2007, Filliettaz, 2009 ; Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008 ; de Saint-Georges, 2005 ; Traverso, 2007 ; Vincent, 2001).

Nous commencerons par une présentation brève des postulats qui sous-tendent l'approche ethnographique (§ 3.1). La seconde section concerne la préparation en amont de la récolte des données (§ 3.2). Il s'agira de décrire les personnes rencontrées, les discussions formelles et informelles et les premières observations préparatoires réalisées. Ensuite, la section ayant trait aux enregistrements (§ 3.3) présente les acteurs et les dispositifs d'accompagnement des apprentis effectivement analysés, leurs disponibilités et leurs appréhensions face à un magnétophone. La section suivante porte sur l'étape de la transcription, les conventions adoptées et les premiers choix relatifs aux entretiens (§ 3.4). Enfin, la section (§ 3.5) présente l'identification de thématiques pour nos analyses.

#### **3.1 Une recherche ethnographique et interactionnelle**

Pour pouvoir comprendre les activités langagières réalisées par les différents acteurs de la fonction tutorale au cours des entretiens de formation, nous nous sommes inspirée de la méthode de recherche proposée par Filliettaz (2008, pp. 71-113), elle-même ancrée dans une approche ethnographique et interactionnelle.

Il aurait été possible de réaliser une recherche concernant les activités en entretien de formation par le biais de questionnaires distribués à large échelle aux FPP (formateurs à la pratique professionnelle) des apprentis ASE (assistants socio-éducatifs). Mais dans une perspective compréhension, nous avons choisi néanmoins une approche qualitative. Ici aussi, plusieurs choix auraient été possibles. Il aurait été envisageable de procéder à des entretiens semi-dirigés avec les FPP et, par le biais d'une introspection, ils auraient fait part de leurs représentations à propos des activités réalisées et envisagées en entretien de formation. Pour notre part, nous avons choisi une autre option. Nous avons souhaité découvrir les interactions « en train de se réaliser » dans leur contexte habituel, c'est-à-dire lors des entretiens de formation.

S'intéresser aux interactions « en train de se faire » requiert une démarche spécifique. La collecte d'activités effectives et observables en situation suppose tout d'abord de se rendre sur le lieu-même d'activité des personnes – ici, le lieu de travail des ASE et de leurs tuteurs. Ce

type d'approche qui consiste à aller sur le terrain des acteurs relève de ce que la littérature appelle l'ethnographie. Nous nous sommes référée à Y. Winkin (2001) dans son *Anthropologie de la communication* qui préconise une étude systématique des sociétés ou des groupes comme s'il s'agissait de microsociétés (Winkin, 2001, p. 137). L'auteur précise qu'il est possible d'explorer des groupes de personnes proches du chercheur (par exemple : la gare, les écoles, les cafés, les hôpitaux, les jardins publics, etc.), c'est-à-dire des groupes endotiques, alors que la recherche dans des groupes exotiques concerne des sociétés éloignées. L'auteur se réfère à la pratique de l'ethnographie qui consiste à décrire la vie, les habitudes et la communication des groupes ; il s'appuie également sur la démarche anthropologique qui exige une manière systématique de procéder à la description (Winkin, 2001, p. 138). C'est dans cette perspective que nous avons choisi d'aller sur le lieu de travail des FPP, de récolter des données de leurs activités et de tenter de les analyser de manière systématique. Mais se rendre sur le lieu de travail des FPP signifie également s'introduire en quelque sorte chez eux. Nous pensons qu'un bon nombre de professionnels aiment parler de leur travail. En revanche, pour ces mêmes professionnels, il ne va pas de soi d'accueillir une personne désireuse de réaliser une recherche. A la suite de Winkin, nous nous sommes engagée dans les différents lieux de travail avec un premier souhait, « être avec » les personnes que nous souhaitons ensuite enregistrer. En effet, Winkin précise que réaliser des observations de personnes actives sur le terrain demande trois compétences : « savoir voir », « savoir être avec » et « savoir écrire » (Winkin, 2001, p. 139). « Savoir être avec » les personnes ne se base pas sur une simple règle de conduite, mais demande du temps. Effectivement, comme le précise Filliettaz (2008, pp. 71-113), une familiarisation mutuelle entre les acteurs et le chercheur est nécessaire. En ce qui nous concerne, nous souhaitons nous familiariser avec la nouvelle formation des ASE et avec la fonction de FPP. En outre, nous envisageons de faire plus amplement connaissance en étant présente à un premier entretien sans procéder immédiatement à un enregistrement, et de pouvoir ensuite discuter avec les FPP ou les référents d'équipe. Comme le spécifie Winkin, dans l'anthropologie de la communication, le langage analysé n'est pas l'objet de recherche. Le langage est un outil d'analyse avec lequel le chercheur regarde ses données d'un certain point de vue (Winkin, 2001, p. 279-281). Avec une approche anthropologique par le biais du langage, il est possible d'identifier de manière minutieuse des éléments en lien avec des questions de recherche, puis de les décrire.

Nous pensions procéder de manière systématique et par étapes comme le propose Filliettaz dans un chapitre (2008a) : procéder à une familiarisation mutuelle, enregistrer des interactions de formation entre les FPP et leur apprentis, analyser préalablement nos données, transcrire les données choisies pour l'analyse et enfin analyser les séquences retenues. Mais notre démarche ne s'est pas déroulée de manière linéaire car nous avons dû nous adapter à notre contexte de recherche. Les étapes que nous avions prévues se sont chevauchées parce que les personnes que nous cherchions à enregistrer n'étaient pas toujours disponibles.

## 3.2 La préparation

Nous avons organisé notre étape de préparation et de familiarisation avec notre terrain de recherche de la manière suivante. Comme nous avons travaillé pendant une vingtaine d'années dans le milieu socio-éducatif, nous ne sommes pas allée voir le travail des professionnels avec les personnes handicapées mais nous nous sommes concentrée sur les acteurs exerçant une fonction tutorale dans l'apprentissage ASE. Pour rappel, aux EPI, les acteurs de la fonction tutorale peuvent être présentés de la manière suivante. Tout d'abord, c'est la cheffe de secteur formation des EPI qui est responsable des apprentis ASE face à l'OFPC (Office de Formation Professionnelle et Continue), lequel gère les apprentissages CFC dans le canton de Genève. La cheffe de secteur formation et responsable des apprentis organise pour les FPP de chaque volée, une fois par trimestre, une réunion pour expliquer les objectifs de cet apprentissage qui, durant la période de collecte de données, étaient encore peu familiers pour les FPP. Ensuite, ce sont les FPP qui ont la tâche de suivre l'apprenti pendant ses trois ans de formation. En général, ils ne travaillent pas directement avec leur apprenti. Ils prévoient des réunions régulières de deux heures, une à deux fois par mois. Enfin, le référent d'équipe qui travaille avec l'apprenti fait le lien avec les autres membres de l'équipe éducative. Le référent organise également les situations d'apprentissage sur le lieu de travail de l'apprenti. La plupart d'entre eux prévoient des entretiens à des rythmes variés, en fonction des besoins de l'apprenti et de l'organisation du travail. Le premier enjeu a donc été d'abord pour nous de rencontrer ces acteurs. Notre phase de préparation s'est étalée sur cinq mois environ.

Notre première rencontre a eu lieu avec la cheffe du secteur formation des EPI et en même temps responsable des apprentis qui nous a donné les informations nécessaires pour comprendre la situation et expliqué quelques enjeux liés à l'apprentissage des ASE. Ensuite, elle nous a donné les coordonnées de quatre FPP susceptibles d'être intéressés à participer à notre recherche. Enfin, elle nous a également proposé d'assister aux réunions de pilotage avec les FPP animées par la responsable des apprentis elle-même. Grâce à l'accord des FPP, nous avons pu réaliser des enregistrements audio de trois réunions avec la responsable des apprentis. Notre objectif en lien avec notre présence lors de ces réunions de pilotage était une première compréhension des préparations en amont de l'accompagnement des apprentis. Comme nous souhaitions capturer les échanges langagiers réalisés en situation de tutorat, participer aux réunions nous a permis également d'identifier des FPP susceptibles de se prêter à des enregistrements lors de leur entretien de formation avec leur apprenti. Il nous a semblé également que l'enregistrement audio, plus discret qu'une caméra, était plus adapté à notre recherche. En effet, pour la plupart des acteurs, l'enregistrement de leurs paroles paraissait moins inquiétant que l'enregistrement audiovisuel de leur personne.

Ensuite, nous avons pu avoir un entretien individuel avec les quatre FPP proposés par la responsable des apprentis. Ces FPP nous ont fait part de leurs premières expériences et réflexions dans leur nouveau rôle de FPP. Nous souhaitions également demander à pouvoir être présente lors d'un entretien de formation avec leur apprenti.

Cela n'a pas été possible immédiatement pour trois raisons. Tout d'abord, nous souhaitions observer et enregistrer uniquement des personnes pleinement d'accord parce que nous partons du principe que les personnes doivent se sentir le plus possible à l'aise lors d'un enregistrement pour que les données récoltées soient également le plus proche possible de leurs activités d'accompagnement habituelles. Ensuite, l'objectif de notre mémoire était de mettre en lumière les aspects positifs de l'accompagnement des apprentis en entretien de formation. En effet, à l'époque à laquelle nous avons commencé nos observations, les FPP des ASE étaient encore peu rodés dans ce nouvel apprentissage et, par conséquent, nous ne souhaitions pas observer des situations d'entretiens avec des apprentis présentant des difficultés. Enfin, à cette période de l'année (début septembre à fin décembre 2009), les apprentis de 2<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> année effectuaient leur stage externe aux EPI de quatre mois en EMS (établissement médico-social) pour personnes âgées ou en garderie pour les jeunes enfants. Ce n'est qu'au retour d'un apprenti que nous avons pu le rencontrer plusieurs fois avec son FPP. Les autres personnes n'étaient malheureusement pas disponibles ou disposées.

Par le biais de la responsable des apprentis et d'une première FPP contactée, nous avons rencontré de nouvelles personnes, notamment un référent d'équipe. En effet, nous souhaitions également pouvoir découvrir l'accompagnement des référents d'équipe pour deux raisons. Premièrement, leur fonction n'est pas officielle contrairement à celle des FPP. Ensuite, les entretiens d'accompagnement ne sont pas prescrits par l'entreprise, c'est-à-dire les référents s'organisent en fonction des besoins de l'apprenti et de l'organisation de l'unité de travail (appartement, foyer de jour, atelier productif, semi-productif, etc.). Nous avons pu assister ainsi à un entretien de formation d'une apprentie avec son référent d'équipe sans toutefois l'enregistrer. En effet, l'enregistrement, même limité à l'audio, n'a pas été accepté. Ainsi que l'observe P. Pelpel (2001) dans le cadre du tutorat des futurs enseignants, les professionnels parlent volontiers de leur pratiques, mais ils sont peu disposés à être observés de manière directe dans leur pratique de conseil lors des entretiens (Pelpel, 2001, p. 150). L'auteur propose ainsi aux professionnels d'enregistrer eux-mêmes leurs entretiens sans la présence d'une personne externe. De ce fait, ce sont eux qui ont la maîtrise de l'enregistrement et la liberté de l'interrompre lors de discussions de sujets « délicats » ne devant pas être entendus par une tierce personne. Nous avons donc proposé un magnétophone à l'apprentie et au référent d'équipe afin qu'ils puissent se prêter à un enregistrement maîtrisé. Mais, bien que disposant librement du magnétophone pendant plusieurs semaines, ils ont cependant appréhendé d'être enregistrés. Dans ces conditions, l'apprentie et le référent n'ont pas réalisé d'enregistrement. En revanche, ces moments de discussion ont également contribué à nous familiariser avec le contexte de l'apprentissage ASE.

Notre phase de préparation a duré plus de temps que souhaité, c'est-à-dire cinq mois. En effet, lors du retour de stage des apprentis, ceux de 3<sup>e</sup> année, et leur FPP étaient très occupés par la préparation des examens de fin d'apprentissage. Des rencontres en amont des entretiens de formation pour faire connaissance constituaient pour eux un surcroît de travail. Ils n'étaient donc pas disposés à participer à notre démarche.

Néanmoins, cette longue phase de préparation nous a donné la possibilité d'appréhender l'organisation globale de l'apprentissage des apprentis ASE. C'est en effet par le biais de moments informels et spontanés, tels que des pauses avec ou sans la présence des personnes handicapées, de communications téléphoniques et d'échanges de courriers électroniques pour planifier et/ou déplacer des rendez-vous que nous avons pu mieux identifier certains questionnements des FPP et des référents d'équipe liés au nouvel apprentissage des ASE.

Tout d'abord, ces questionnements ont trait à la coordination parfois difficile entre les FPP et les référents d'équipe. Ensuite, les atouts et limites d'un accompagnement à distance ont été évoqués. Puis, certains tuteurs se posaient la question du degré d'approfondissement des savoirs et du savoir-faire professionnels, de la nature du savoir-être (langage et manière de communiquer) à transmettre et, plus rarement, de la manière de motiver l'apprenti. Enfin, l'utilisation du référentiel de formation, le *Guide méthodique variante généraliste 2005*<sup>1</sup> rédigé par SAVOIRSOCIAL<sup>2</sup> [anciennement Organisation faîtière suisse du monde du travail du domaine social] (1/8.3.06) à l'intention des apprentis et des FPP a également été un sujet de divergence<sup>3</sup>.

Enfin, nous avons demandé conseil à la responsable des apprentis qui nous a donné les coordonnées d'une référente d'équipe d'une apprentie de 2<sup>e</sup> année d'apprentissage, d'un FPP d'un apprenti de 1<sup>re</sup> année, ainsi que de la référente d'équipe de cet apprenti. Ils ont tous été rapidement d'accord d'être enregistrés. Le prochain chapitre se propose de présenter l'étape des enregistrements des entretiens. Mais préalablement, il présentera brièvement les enregistrements des réunions de pilotage qui ont pu être réalisés pendant que nous cherchions plus de FPP, de référents d'équipe et d'apprentis.

### 3.3 Les enregistrements

Dans le chapitre précédent, nous avons tenté de décrire notre phase de préparation et de familiarisation avec l'apprentissage ASE, et surtout avec les acteurs de cet apprentissage. Dans cette phase, comme nous ne pouvions pas entreprendre de rencontres avec des apprentis qui à ce moment-là étaient en stage externe et comme certains FPP, référents ou apprentis ne souhaitaient pas être enregistrés, notre projet initial (les entretiens de formation) semblait compromis. De ce fait, nous avons à un moment donné envisagé d'analyser les réunions de pilotage que la responsable animait à l'intention des FPP et dont nous possédions déjà des enregistrements. En effet, ces réunions font partie des dispositifs en lien avec l'apprentissage des ASE. En règle générale, trois à six FPP y participaient lorsqu'ils n'étaient pas en congé ou en vacances. De ces trois réunions, deux étaient destinées aux FPP d'apprentis de 1<sup>e</sup> année et une autre concernait les FPP des apprentis de 3<sup>e</sup> année d'apprentissage. Son objectif était la préparation aux examens de fin d'apprentissage des futurs ASE. Ces enregistrements de

---

<sup>1</sup> Disponible dans [http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide\\_m\\_thodique](http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide_m_thodique)

<sup>2</sup> Anciennement « Organisation faîtière suisse du monde du travail social »

<sup>3</sup> Le nouveau *Guide méthodique variante généraliste 2011* est disponible dans [http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide\\_m\\_thodique](http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide_m_thodique)

réunions de pilotage, réalisés de décembre 2009 à avril 2010, représentent trois heures de conversations et constituent donc nos premières données audio.

En ce qui concerne les entretiens de formation, en l'espace de deux mois, du début février à fin mars 2010, nous avons finalement assisté à cinq entretiens que nous avons également pu enregistrer. Cela représente un total de cinq heures d'enregistrement. Après le retour du stage extérieur d'un apprenti de 2<sup>e</sup> année et une rencontre durant laquelle nous avons présenté notre projet, son FPP et lui-même nous ont donné de plus amples informations. Un mois plus tard, il a été possible de prendre le goûter avec eux sur leur lieu de travail avec les résidents et d'autres membres de l'équipe. Nous avons pu faire ainsi connaissance d'une manière très conviviale, ce qui nous a amenée à enregistrer un premier entretien de formation et, un mois plus tard, un deuxième. Ensuite, c'est un entretien de formation d'une référente d'équipe avec une apprentie de 2<sup>e</sup> année qui a été observé et enregistré. Puis, c'est une référente et un apprenti de 1<sup>re</sup> année qui nous ont ouvert la porte afin que nous puissions également procéder à un enregistrement de leur entretien. Enfin, nous avons assisté à l'entretien de formation de ce même apprenti de 1<sup>e</sup> année avec son FPP.

Il convient ici avec Filliettaz (2008) de rappeler l'impact que le chercheur-observateur peut avoir sur les acteurs observés. L'auteur propose, afin d'avoir des données les plus fiables possible, de ne pas prendre en compte les premières séquences observées car ce sont celles qui sont le plus susceptibles d'être influencées par une présence externe et un outil d'enregistrement (Filliettaz, 2008, p. 84). En ce qui concerne notre présence et celle du magnétophone, les tuteurs se sont parfois adressés à nous pour ajouter des compléments d'informations utiles à notre compréhension. En outre, nous nous sommes posé les questions suivantes : pour nous faire plaisir, certains tuteurs ne proposaient-ils pas plus d'activités de formation que d'habitude et les tuteurs n'avaient-ils pas également plus le souci de préserver leur face et celle de l'apprenti ? Néanmoins, l'impact de notre présence et de celle du magnétophone n'a pas été aussi important que nous l'avions pensé et nous n'avons enlevé que quelques passages dont le discours nous était adressé. Enfin, avec Filliettaz (2008), nous pouvons nous poser la question de la généralisation des activités observées puisqu'elles sont uniques et ont lieu dans une situation ponctuelle. Bien que « locales », les activités observées représentent une forme d'activités « globales » de la profession observée. De ce fait, une quantité importante de données dans des situations diverses peuvent révéler des traits communs. Enfin, des situations observées « locales » et situées font apparaître des traits récurrents, typiques ou contrastés et divers. De ce fait, ces données peuvent mettre des éléments transversaux en évidence pour mener à un début de généralisation (Filliettaz, 2008, pp. 84-85).

### 3.4 Les données enregistrées

Les observations enregistrées sont représentées dans le tableau suivant. Il présente les thèmes traités lors des réunions de pilotage. Ensuite, une première vue d'ensemble des entretiens de formation permet d'identifier des thèmes récurrents.

| Dispositifs                            | Date              | Personnes   | Thèmes   |
|--|-------------------|---|--|
| Réunion des FPP<br>3 fois par année    | 01.12.10          | FPP des apprentis de 1 <sup>re</sup> année et responsable des ASE                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La visite prévue du commissaire des apprentis</li> <li>- Le ``guide méthodique``</li> <li>- Le rôle du FPP</li> <li>- La prise d'initiative des apprentis</li> <li>- Les analyses de séquences</li> <li>- Le journal de bord</li> <li>- Les objectifs spécifiques</li> <li>- Les notes obtenues à l'école professionnelle</li> <li>- Les progrès et les difficultés des apprentis</li> <li>- La coopération avec les référents d'équipe</li> </ul>  |
|  | 20.04.10          | FPP des apprentis de 1 <sup>re</sup> année et responsable des ASE                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La motivation, les absences et un plan pour le suivi des apprentis concernés</li> <li>- Le futur lieu de travail aux EPI : instructions pour la préparation</li> <li>- Remplacement d'une FPP lors de congé maternité</li> <li>- La préparation du stage externe : l'organisation générale (EMS, garderie, horaires, règles), tâches du FPP (présentation de l'apprenti, préparer les objectifs d'apprentissage, le bilan)</li> <li>- Documents réalisés par l'école professionnelle avec les premiers FPP</li> <li>- L'attitude professionnelle inadaptée : nommer des points concrets</li> </ul>  |
|  | 08.02.10          | FPP des apprentis de 3 <sup>e</sup> année et responsable des ASE                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'examen final : temps et contenu</li> <li>- Contenu : examen pratique : une activité individuelle et une activité de groupe (rédaction de 3-4 pages présentant chaque projet), rappel des 2 objectifs à suivre, définition d'une activité de groupe</li> <li>- Tâche pour les FPP : anticiper description de la rédaction (1 page présentant lieux de travail et les résidents, travailleurs, etc.)</li> <li>- Le cahier de bord</li> <li>- Examen oral : le classeur pour réviser</li> <li>- Prévoir 4 jours de révision pour les apprentis</li> <li>- Futur lieu de travail pour les apprentis diplômés</li> </ul>   |
| Entretien de formation<br>Hebdomadaire | 2-3 fois par mois | Apprenti 1 <sup>re</sup> année (Luc) et FPP                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compte-rendu par le FPP d'une réunion à l'école professionnelle</li> <li>- Les cours interentreprises</li> <li>- La présentation écrite du lieu de travail</li> <li>- Du temps pour parler avec les travailleurs</li> <li>- Le projet de groupe</li> <li>- Le cahier de bord</li> <li>- Agir dans l'urgence</li> <li>- Le projet de groupe</li> </ul>   |
|  | Hebdomadaire      | Apprenti 1 <sup>re</sup> année (Luc) et référente d'équipe avec le cahier de bord | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corinne : sa motivation, son besoin de surveiller le travail de ses collègues</li> <li>- Maurane : son besoin de vouloir faire le travail de ses collègues à leur place</li> <li>- Vincent : son manque de motivation, la différence entre l'atelier et la maison. Un objectif pour l'apprenti : expliquer à Vincent que toutes les petites activités sont importantes pour le produit final</li> <li>- Madeleine : la mort, un sujet pour attirer l'attention des autres collègues d'atelier</li> <li>- Être attentif aux petites choses pour ne pas être injuste envers les travailleurs</li> <li>- La collaboration avec les autres collègues</li> <li>- Pour la prochaine réunion : observer de manière plus fine pour éviter la solitude d'une travailleuse</li> </ul> |

|  |                     |          |  |  |
|--|---------------------|----------|--|--|
|  | 2-3 fois par mois   | 04.02.10 | Apprenti 2 <sup>e</sup> année (Dominique) et FPP               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noter les observations essentielles</li> <li>- Les colloques d'équipe</li> <li>- L'examen de fin d'apprentissage</li> <li>- La constitution d'une documentation professionnelle</li> <li>- L'accompagnement chez le médecin</li> <li>- Le projet individuel et le projet de groupe</li> <li>- Encourager l'apprenti à expliciter un objectif d'apprentissage personnel</li> </ul> |
|  |                     | 11.03.10 | Apprenti 2 <sup>e</sup> année (Dominique) et FPP               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Vitadoc</i> : document institutionnel</li> <li>- Projet individuel et de groupe : une première rédaction</li> <li>- Rappel de la démarche pour l'élaboration d'un projet individuel ou de groupe</li> <li>- Explicitation d'un document institutionnel</li> <li>- Le sens : pourquoi réaliser telle ou telle activité</li> </ul>   |
|  | Bilan intermédiaire | 19.03.10 | Apprentie 2 <sup>e</sup> année (Natacha) et référente d'équipe | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Garder de la distance avec les travailleurs</li> <li>- Description du lieu de travail</li> <li>- Projet individuel et projet de groupe écrit</li> <li>- Auto-évaluation et conseils</li> <li>- La <i>journalisation</i> des observations</li> <li>- Réflexions professionnelles et personnelles</li> </ul>  |

Tableau 2 : Tableau des données enregistrées

Bien que toutes les personnes rencontrées pour l'enregistrement d'entretiens de formation nous aient fait part de leur disponibilité pour d'autres enregistrements, nous avons dû y mettre fin non sans quelques regrets pour entreprendre une prochaine étape. Une fois un nombre suffisant de données récoltées, une analyse préalable des données brutes nous aurait permis de sélectionner les séquences susceptibles d'apporter une compréhension à une ou plusieurs problématiques, ainsi que le suggère Filliettaz (2008, pp. 85-92). Pour notre part, nous avons pris l'option de réaliser le tableau représenté ci-dessus (*tableau 2*) qui présente les dispositifs enregistrés, les participants et les thèmes traités. Ensuite, nous avons immédiatement procédé à la transcription des données pour les raisons que nous présenterons dans la section suivante.

### 3.5 La transcription

Nous avons fait le choix de transcrire immédiatement nos enregistrements sans passer par une étape de repérage. En effet, nous souhaitons avoir accès rapidement aux détails des interactions. Une version écrite des échanges nous semblait utile pour cela. Néanmoins, nous formulons quelques remarques à ce propos. La transcription immédiate présente l'atout d'approcher de très près les traces d'interactions. En revanche, elle présente également l'inconvénient de révéler tant d'éléments qu'il est difficile de prendre de la distance et de garder une vue globale de tous les entretiens pour repérer des éléments ayant trait à nos questions initiales. En effet, il convient ici de rappeler que ni l'enregistrement, ni la transcription ne sont une fin en soi. Elles constituent des étapes intermédiaires pour une réalisation fructueuse des analyses de données attestées.

Notre souhait est d'identifier des activités contrastées des quatre tuteurs observés. Par conséquent, nous avons renoncé à transcrire le second entretien de l'apprenti Dominique avec son FPP. Bien que ces deux entretiens aient eu lieu à quelques semaines d'intervalle, une

certaine progression dans la trajectoire d'apprentissage telle qu'elle est décrite par de Saint-Georges (2008) a pu être observée lors du deuxième entretien. Mais notre première idée était de procéder à une exploration de différentes manières de réaliser un entretien de formation avec un apprenti ASE. Pour ces raisons, nous avons choisi de transcrire un seul entretien par tuteur.

Enfin, nous souhaitons préciser que certaines séquences n'ont pas été transcrites par souci de préserver l'anonymat des acteurs et des personnes handicapées. En effet, bien que les personnes qui participent à une recherche se voient attribuer un pseudonyme afin de préserver leur anonymat, une description exacte laisse parfois surgir des caractéristiques qui peuvent ensuite menacer cet anonymat (Winkin, 2001, p. 255). Au risque de paraître trop soucieuse de ce danger, nous avons choisi de ne pas préciser l'âge exact des personnes. Il nous a semblé suffisant de mentionner l'âge approximatif des apprentis. En outre, nous n'avons pas mentionné des activités spécifiques au lieu de travail.

Il existe plusieurs conventions de transcription élaborées par différents chercheurs-observateurs pour rendre compte de manière fine des interactions. Nous avons choisi le format de transcription proposé par Filliettaz (2008) dans son chapitre (pp. 93-99), une convention pour laquelle l'auteur s'est inspiré du travail d'autres chercheurs.

| <b>SIGNE EMPLOYE</b> | <b>SIGNIFICATION</b>   |
|----------------------|--|
| MAJuscule            | segments accentués   |
| /                    | intonations montantes  |
| \                    | intonations descendantes   |
| XX                   | segments ininterprétables  |
| (incertain)          | segments dont la transcription est incertaine  |
| :                    | allongements syllabiques   |
| tronca-              | truncations  |
| . . . . .            | pauses de durée variable   |
| >                    | relations d'allocution   |
| <u>souligné</u>      | prise de parole en chevauchement   |
| <ouais>              | régulateurs verbaux  |
| ((commentaire))      | Commentaires du transcripteur, relatifs à des déplacements corporels, des conduites gestuelles ou des actions non verbales |

*Tableau 3 : Convention de transcription reprise de Filliettaz (2008, p. 97-98)*

L'auteur (Filliettaz, 2008) rappelle qu'une transcription effectuée de cette manière permet une analyse d'un grain fin des propriétés des interactions car elle a l'effet d'un regard à travers un verre grossissant. En revanche, transposer une multitude d'interactions enregistrées n'est pas naturel puisqu'il s'agit là d'une sélection, d'une interprétation, d'un découpage, d'une catégorisation des composantes des interactions (Ochs, 1979 et Mondada, 2000, *in* Filliettaz, 2000, p. 99). De ce fait, le résultat d'une transcription, aussi fine soit-elle, ne peut rendre visibles toutes les propriétés des interactions enregistrées. C'est un sous-ensemble

d'interactions qui est mis en lumière car la transcription ne peut pas rendre compte de manière complète des activités réalisées. Les traces fournies par la transcription ne resteront toujours que des traces partielles (Filliettaz, 2008, p. 99).

Pour notre part, c'est lors de la transcription que quelques limites de l'enregistrement audio nous sont apparues. Mais tout d'abord, nous noterons les atouts du magnétophone par rapport à une caméra. Avec l'enregistrement audio, ce sont essentiellement des traces d'activités langagières et de la prosodie qui sont conservées, ce qui est moins menaçant pour certains acteurs. Cet atout est important puisque certaines personnes enregistrées avec le magnétophone déclarèrent qu'ils n'auraient pas accepté la présence d'une caméra. De ce fait, leur participation a donc pu avoir lieu grâce à l'acceptation du magnétophone. Ensuite, de par sa petite taille, cet appareil est discret. Une fois posé sur la table, il semble rapidement oublié par certains acteurs. Ce fut le cas en réunion de pilotage et dans certains entretiens de formation. Les personnes étaient décontractées et ont fait parfois des plaisanteries.

En ce qui concerne les limites de l'enregistrement audio, il est apparu lors de la transcription, voire lors de l'analyse, que nous n'avions pas accordé un soin suffisant aux documents qui accompagnaient les acteurs dans leurs interactions. Il aurait été utile que nous ayons eu accès à ces documents et que nous ayons pris le temps de nous informer du statut de ces documents (s'agissait-il de documents institutionnels ? rédigés par l'apprenti ou par un professionnel ? etc.). Nous n'avons pas toujours eu la possibilité de prendre davantage du temps des acteurs quand d'autres tâches les attendaient pour nous faire expliquer ces éléments. Ils auraient été précieux pour notre compréhension du contenu des enregistrements.

La transcription d'une réunion de pilotage et de quatre entretiens a révélé les caractéristiques suivantes. En ce qui concerne la première réunion de pilotage des FPP, une transcription rapide et grossière a fait apparaître que la fonction tutorale est pilotée, coordonnée, soutenue et reconnue au sein des EPI. De plus, les FPP sont accompagnés et soutenus dans leur nouveau rôle par des conseils et des échanges avec d'autres tuteurs. Ensuite, des délais sont programmés, des bilans des actions passées sont réalisés et de prochaines actions sont planifiées comme le préconisent Malige, Bienvenu et Szika (2002, p. 32, voir section 2.1.3 dans ce mémoire). Par la suite, des hypothèses de travail sont formulées et des questions sont présentées et parfois résolues (Blancard, 1996, p. 120, *idem*). Puis, les FPP sont accompagnés et soutenus dans leur nouveau rôle par des conseils et des échanges avec d'autres tuteurs. Ils reçoivent également des encouragements de la cheffe du secteur formation pour pouvoir s'affirmer dans leur fonction de tuteur (Malige, Bienvenu & Szika, 2002, p. 31, *idem*). C'est également la cheffe du secteur formation qui, par exemple, rappelle de manière énergique à une FPP son rôle, alors que l'une d'entre elles relate ses difficultés à se positionner face à une référente d'équipe : « ... et puis c'est toi qui es la cheffe du truc, Carla ! ». Cette situation observée est très proche de l'exemple cité par Malige et *al.* qui (2002, p. 32, *idem*) préconisent dans leur article concernant la fonction tutorale. Enfin, il est également visible que ces réunions de pilotage donnent du sens à l'accompagnement au tutorat car elles contribuent à reconnaître les compétences des FPP dans cette fonction, de même qu'elles leur permettent de prendre du recul (Deschamps, 2003, pp. 56-61, *idem*).

### **3.6 La sélection des éléments saillants**

Après la transcription de quatre entretiens, il a été nécessaire de procéder à un choix de séquences pertinentes pour notre analyse. D'abord, nous avons envisagée une entrée par quatre chapitres, chacun présentant un entretien. Alors que cette entrée permettait des considérations intéressantes sur le travail de chaque tuteur, elle ne donnait pas la possibilité de voir les points communs qui peuvent exister entre les différents entretiens. Comme différents éléments transversaux sont apparus lors de nos lectures, il nous a semblé plus opportun d'adopter une analyse par thème.

Dans un premier temps, nous avons pu identifier deux grands thèmes communs parmi les entretiens. Nous avons d'abord choisi les thèmes de « la présentation écrite du lieu de travail » et « l'élaboration d'une activité individuelle ou de groupe » qui constitue des objectifs de formation essentiels. Ensuite, nous est apparu un point commun qui n'est ni prescrit parmi les objectifs de formation, ni demandé aux tuteurs : « faire part de réflexions et d'expériences professionnelles ». Enfin, nous avons repéré un autre thème commun à deux tuteurs : « la formulation d'un objectif professionnel spécifique ». Nous avons renoncé à analyser ce thème pour des raisons de temps.

Dans une seconde phase, l'analyse des tours de parole à l'intérieur de ces thèmes nous a permis de mettre en évidence différentes sortes d'interactions réalisées par le tuteur (illustrer, rappeler, préciser, interroger, demander de reformuler, etc.). En outre, nous avons également pu repérer des sortes de discours communs (consignes, anticipatoires, rétrospectifs et analogiques).

Les séquences choisies pour ce mémoire ne sont pas représentatives des interactions entre un tuteur et son apprenti car ce n'était pas l'objectif de ce mémoire. En effet, il ne s'agissait pas de décrire un processus d'accompagnement au sein d'un entretien pris dans son intégralité. Nous avons plutôt choisi l'analyse des activités langagières comme fenêtre pour éclairer différents aspects de la fonction tutorale. Ce sont ces aspects que nous aimerions à présent aborder dans le prochain chapitre.

## 4 Les analyses des entretiens

Après avoir présenté le chapitre sur la méthodologie adoptée pour ce mémoire et sur les données récoltées et le choix des séquences à analyser, il convient de procéder à l'analyse des six séquences sélectionnées. Mais auparavant, rappelons brièvement les acteurs et leur contexte. Les apprentis ASE (assistants socioéducatifs) ont des entretiens de formation réguliers avec leur FPP (formateurs à la pratique professionnelle). Ces entretiens sont prescrits par le référentiel de formation et ont lieu environ une à deux fois par mois. Les apprentis ASE peuvent également bénéficier d'entretiens réguliers ou ponctuels avec leur référent d'équipe. En revanche, ces entretiens ne sont pas prescrits.

Les six séquences sélectionnées sont issues de trois entretiens de formation différents :

- un entretien d'un apprenti de 1<sup>re</sup> année d'apprentissage ASE (Luc) avec son FPP,
- un entretien d'un apprenti de 2<sup>e</sup> année (Dominique) avec son FPP et
- un entretien d'une apprentie de 2<sup>e</sup> année (Natacha) avec sa référente d'équipe.

Luc (environ 20 ans) effectue sa première année d'apprentissage depuis plus de six mois dans un atelier semi-productif. L'entretien a lieu dans un bureau du lieu de travail du FPP et dure environ quarante minutes. Dominique (environ 20 ans) vient de terminer son stage de quatre mois en EMS (établissement médicosocial). A l'époque de l'entretien, cet apprenti se forme dans un lieu de vie pour personnes handicapées mentales et psychiques. C'est le premier entretien après quelques semaines de familiarisation avec son nouveau lieu de travail. L'entretien a lieu dans une petite salle de réunion à l'extérieur de l'appartement des résidents et dure environ 90 minutes. Natacha (environ 24 ans) travaille dans un atelier de réadaptation depuis environ deux mois. L'entretien de Natacha avec sa référente d'équipe a lieu dans une petite salle de travail, disponible au moment de l'entretien. Cet entretien a pour objet un bilan intermédiaire des deux premiers mois dans le lieu de travail. Le prochain bilan est projeté dans deux mois environ. La référente explique que l'organisation de ce service permet la plupart du temps à Natacha d'aller dans les bureaux des différents membres de l'équipe pour leur demander conseil et de ce fait des entretiens hebdomadaires ne s'imposent pas. L'entretien dure environ soixante minutes.

Les trois sous-chapitres présentent chacun une thématique qui est abordée chaque fois par deux tuteurs différents. Le sous-chapitre 4.1 traite d'un objectif de formation : la présentation écrite du lieu de travail, un passage obligé dans la formation. Le FPP de Luc donne les premières indications concernant la forme et le contenu d'une première mouture de cette présentation réalisée par l'apprenant (§ 4.1.1). La référente de Natacha, quant à elle, après avoir lu la rédaction de l'apprenante, l'encourage à connaître un outil de travail spécifique à son lieu du travail, la méthode CAM (voir § 4.1.2). La thématique du sous-chapitre 4.2 concerne également un objectif de formation : l'élaboration d'un projet individuel ou de groupe par lequel tout apprenti doit passer également. Le FPP de Luc amorce les réflexions préliminaires à l'élaboration d'un projet de groupe (§ 4.2.1). Le FPP de Dominique, quant à lui, décrit une démarche précise pour la conception de projets (§ 4.2.2). Le sous-chapitre 4.3

présente des réflexions et des expériences professionnelles. Le FPP de Luc illustre la différence entre la réflexion lors de colloques d'équipe et le besoin de prendre des décisions rapides dans des situations d'urgence (§ 4.3.1). La référente de Natacha fait part d'une conviction personnelle en lien avec des résultats peu visibles du travail social, c'est-à-dire, elle explique le fait qu'il est quasiment impossible de connaître les effets de ses actions sur les travailleurs en insertion socioprofessionnelle et qu'il est important de ne pas se décourager malgré cette incertitude (§ 4.3.2).

Enfin, nous présentons dans le sous-chapitre 4.4 une synthèse de nos analyses. Une section tente de dégager des activités d'accompagnement en entretien de formation des apprentis ASE (§ 4.4.1). Une autre section (§ 4.4.2) présente ensuite quelques problématiques identifiées dans les séquences d'entretien analysées. Chaque section est suivie de quelques réflexions personnelles issues de notre pratique d'éducatrice spécialisée.

## **4.1 La présentation écrite du lieu de travail**

Les EPI demandent à leurs apprentis ASE de rédiger une description de chaque lieu de travail où ils sont actifs. Pour rappel, pendant leurs trois années d'apprentissage, les apprentis des EPI changent chaque année de lieu de travail afin de pouvoir découvrir les différentes structures d'intégration sociale et socioprofessionnelle relevant des EPI. Le but de rédiger une description d'un lieu de travail est également de développer des compétences rédactionnelles. De plus, cette description favorise le développement de compétences visées et prescrites dans le *Guide méthodique variante généraliste 2005* rédigé par SAVOIRSOCIAL (1/8.3.06) à l'intention des apprentis. Pour les apprentis de la 1<sup>re</sup> année de formation, ce guide méthodique prévoit :

### **7. Objectif général :**

Connaître le cadre, la mission et le contexte sociopolitique de l'institution.

L'accompagnement socio-éducatif est une activité sociale centrée sur la personne. Il importe donc que ceux qui l'exercent soient particulièrement bien renseignés sur la mission sociale de l'institution dans laquelle ils effectuent leur formation. [...].

### **7.0 A. Objectif particulier :**

Avoir une connaissance de base de l'évolution et de la vocation des institutions sociales.

7.1.2 A : ... [L'apprenti] sait exposer les motifs ayant conduit à la fondation de l'institution, ainsi que son développement.

### **7.2. A. Objectif particulier :**

Connaître le contexte de l'institution concernée

7.2.1. A : ... sait décrire les lignes directrices, les supports juridiques et la structure organisationnelle de l'institution.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, 1/8.3.06, pp. 26-27

Bien que le travail d'écriture quotidien demandé aux ASE diplômés soit plus limité que celui exigé des éducateurs de niveau *bachelor*, le travail socio-éducatif requiert de la part des ASE de transmettre des informations écrites, de noter des observations, de rédiger des procès-

verbaux de réunions d'équipe, etc. La rédaction de textes permet également aux futurs ASE d'améliorer leur orthographe, voire la mise en page de documents car il semblerait que certains d'entre eux rencontrent des difficultés à structurer leurs textes en chapitres et à y mettre des titres.

Ce sous-chapitre présente une thématique qui a été traitée par le FPP d'un apprenti de 1<sup>re</sup> année d'apprentissage aussi bien que par la référente d'équipe d'une apprentie de 2<sup>e</sup> année : la présentation écrite du lieu de travail. Dans l'entretien de formation entre l'apprenti de 1<sup>re</sup> année et son FPP, ce dernier, en se basant sur une première rédaction de la part de l'apprenti, donne les premières indications touchant la forme du document demandé. En montrant un modèle de rédaction, il explique également la différence de contenu entre deux parties exigées : la distinction entre l'avis personnel de l'apprenti et la mission officielle du lieu où il travaille. La première section de ce sous-chapitre (§ 4.1.1.) présente deux séquences de cette discussion.

Ensuite, la deuxième section (§ 4.1.2.) rend compte d'un dialogue entre l'apprentie de 2<sup>e</sup> année et sa référente d'équipe. Après avoir lu la présentation écrite du lieu de travail que l'apprentie a rédigée, la référente concentre ses propos sur un paragraphe du texte de l'apprentie qui décrit l'utilisation d'un outil d'évaluation. Il s'agit d'une description théorique d'une méthode d'évaluation qui y est utilisée régulièrement, la méthode CAM (Cérébralité-Affectivité-Motricité). Cette méthode est issue de la pédagogie systémique du même nom, élaborée par l'Association pour la rééducation psychomotrice des enfants et la réadaptation professionnelle des travailleurs atteints de déficiences psychomotrices (ARERAM), créée en 1952. La personne est considérée comme composée de trois sphères qui lui permettent de se développer, de connaître la réalité extérieure, de la comprendre et de s'y engager. Ce concept de la pédagogie institutionnelle permet un langage commun, un travail pluridisciplinaire et une homogénéité des programmes d'interventions. Cette pédagogie propose un ensemble de trois types de moyens, dont la méthode d'évaluation qui permet un bilan cérébro-affectivo-moteur, statique et fonctionnel ainsi que scolaire et une analyse d'activités et de gestes professionnels ; ensuite des moyens d'actions pédagogiques et enfin des moyens institutionnels (Jecker-Parvex, 1996, p. 32). La référente demande à l'apprentie de présenter l'outil non seulement dans sa dimension théorique ainsi qu'elle la fait, mais également de s'initier à la pratique concrète de l'utilisation de l'outil.

#### **4.1.1 La forme et le contenu (séquence n° 1)**

Les deux séquences présentées dans cette partie ont lieu au début de l'entretien entre Luc, apprenti de 1<sup>re</sup> année et son FPP. Après que le FPP lui ait donné quelques informations issues d'une réunion à l'école professionnelle et après que les deux aient échangé quelques propos au sujet des premiers mois d'apprentissage de Luc, le FPP aborde le thème de la présentation écrite de son lieu de travail.

### (1) « C'est pas une critique hein ! »

Le FPP s'enquiert auprès de l'apprenti de savoir si ce dernier a débuté la tâche demandée en posant une question et en faisant référence à un document des EPI qui indique la marche à suivre avec des consignes précises.

1. FPP : et puis toi tu as déjà commencé de faire la: présentation/
2. LUC : donc j'ai fait le travail UN\
3. FPP : ah t'a choisi là ouais/ oui c'est ce qu'on avait dit que c'était mieux/ <ouais tout à fait> toi tu les as les énoncés/ [...]
4. LUC : [...] mais par contre c'est noir et blanc je suis désolé c'était censé être. en couleur
5. FPP : oui bon c'est pas à rendre tout de suite de toute façon/ elle est prête/
6. LUC : oui elle est prête/
7. FPP : ...la totale/
8. LUC : ben les quatre pages/ ((donne son travail écrit))
9. FPP : ((feuillette le travail de LUC)) ah ouais/ t'as vraiment pris de l'avance/ alors/
10. LUC : travail numéro un <XX> mais après c'est un premier jet/ il peut y avoir des choses. à améliorer tu vois/ <ouaisouais> mais dans l'idée/ oui j- oui/
11. FPP : ((consulte encore le travail de LUC)) d'accord\ ...je regarderai ça tranquillement\
12. LUC : très bien ouioui/
13. FPP : tu avais des questions par rapport.. à la démarche ou bien/ <XX> XX
14. parties/ t'as vu qu'il y avait deux parties quand même/ décrire les activités d'une journée\, après expliquer l'objectif. prioritaire/
15. LUC : c'est le dernier paragraphe. l'objectif prioritaire\
16. FPP : oui/ faudra juste pour la forme après rajouter les:. <ouais> les
17. commentaires avec les points/ <très bien oui alors ok> travailler la
18. mise en page et puis euh.. si tu reprends. juste le- ((prend les
19. papiers rédigés par LUC)) XXXXX t'en tenir aussi à la:- ce qui est donné
20. LUC : type arial/
21. FPP : ouais: avec le. un interligne un peu plus aéré/.enfin ouais/
22. parce ce que tu sais qu'après on les garde/. <d'accord oui> ces-
23. ces rapports/ et puis comme ça ça nous permet-
24. tu vois celui que je t'ai donné pour l'exemple. c'est un peu plus..
25. c'est pour la forme/
26. un petit peu plus aéré avec les titres et puis ((déplace les
27. papiers)) que tu travailles un peu tout ça quoi\
28. [...]
29. FPP : [...]juste retravailler la mise en page/ <ouais/>
30. peut-être dans la-. dans les titres et la présentation/ <mh>. ok/
- mais je prendrai le temps pour le lire/ <pas de souci> ((cherche parmi ses notes)) c'est pas une critique hein/
31. [...]
32. FPP : [...]tu as pris une belle avance/ hein LUC/ parce que... l'histoire
33. c'était un peu d'anticiper: le travail à faire qui est: normalement à rendre pour le mois de juin ça/ [...]

Après que le FPP se soit informé auprès de l'apprenti de l'avancement de sa présentation écrite du lieu de travail (« tu as déjà commencé à faire la: présentation/ », l. 1), il vérifie si l'apprenti détient les consignes nécessaires pour réaliser cette tâche, des consignes faisant partie d'un document institutionnel (« tu les as les énoncés/ », l.3). Alors que l'apprenti lui

montre sa première rédaction, le FPP exprime de l'étonnement et du plaisir que ce texte soit déjà rédigé (« la totale/ », l. 7 et « t'as vraiment pris de l'avance/ », l. 9). À la suite à cette remarque positive, l'apprenti précise que son texte est « un premier jet/ il peut y avoir des choses. à améliorer » (l. 10). Ainsi, en annonçant que son texte n'est pas définitif et susceptible d'amélioration, de correction, l'apprenti semble procéder à la protection de sa face au sens de Goffman (1973, in Vincent, 2001), indiquant ainsi sa conscience quant au caractère incomplet de son texte. Quelques énoncés plus loin, le FPP propose des compléments d'information sous la forme d'une question directe (« tu avais des questions par rapport.. à la démarche », l. 13). Il dirige aussitôt l'attention de l'apprenti vers un document des EPI qui décrit la marche à suivre (« t'as vu qu'il y avait deux parties quand même/ décrire les activités d'une journée\ après expliquer l'objectif. prioritaire », l. 14). Le FPP énonce ainsi d'emblée qu'il s'agit d'une manière de faire (« la démarche ») et la nécessité de produire « deux parties » distinctes. Il exprime le contenu des parties sous forme de consignes explicites avec chaque fois un verbe précis (« décrire ») et (« expliquer »). Puis, le FPP nomme les modifications qu'il attend de la part de l'apprenti (« faudra juste pour la forme après rajouter les commentaires avec les points/ [...] travailler la mise en page », l. 16 – l. 18). Il introduit ainsi une des caractéristiques essentielles de tout document qui est « la forme » en évoquant « la mise en page ». Pour cela, il fait une troisième fois référence au document des EPI (« t'en tenir aussi à ce qui est donné », l. 19).

Puis, le FPP formule le but de ces exigences concernant la forme (« parce que tu sais qu'après on les garde [...] ces rapports », l. 22). En ajoutant cette précision, le FPP souligne l'importance accordée aux rédactions réalisées par les apprentis puisqu'ils ne sont pas uniquement destinés à développer leurs compétences scripturales, mais ont également une valeur de modèle pour les prochains apprentis (« celui que je t'ai donné pour l'exemple [...] c'est pour la forme », l. 23). Il nomme ensuite explicitement ce qu'il attend comme amélioration (« un petit peu plus aéré avec les titres », l. 24). Après que le FPP ait rappelé sa première consigne (« juste retravailler la mise en page », l. 26), il précise (« c'est pas une critique hein/ », l. 28). Il semblerait qu'il importe au FPP de ne pas faire « atteinte à la face positive » selon Goffman (1973, in Vincent, 2001) de l'apprenti en spécifiant qu'il ne s'agit que d'améliorations de la forme (« juste ») et en vérifiant que l'apprenti ne le prenne pas comme une « critique ». Le FPP répondrait ainsi à l'anticipation de l'apprenti émise quelques tours de parole auparavant (« c'est un premier jet/ il peut y avoir. des choses à améliorer tu vois », l. 10). Puis, quelques tours de paroles plus loin, le FPP répète (« tu as pris une belle avance/ hein LUC/ », l. 29) et explique aussitôt (« parce que.. l'histoire c'était un peu d'anticiper: le travail à faire qui est normalement à rendre pour le mois de juin », l. 30). Il réitère ainsi son évaluation positive quant à la réalisation anticipée de la part de l'apprenti (cf. l. 7 et l. 9). Il aborde de ce fait également la question du délai à respecter pour rendre le travail exigé.

Dans cette séquence, les activités du FPP sont les suivantes. Tout d'abord, le FPP fait plusieurs fois référence (trois fois) au document des EPI qui décrit la marche à suivre du texte à rendre, en y évoquant progressivement des éléments importants, « les énoncés », « la démarche » qui demande « deux parties » et la « mise en forme » de la rédaction demandée. Il

apporte une évaluation positive à la réalisation rapide de la première rédaction de l'apprenti en rappelant le délai donné. Il attire l'attention sur les consignes figurant dans le document des EPI. Enfin, en réponse à une précision donnée par l'apprenti concernant le statut provisoire de sa rédaction, le FPP spécifie que l'amélioration demandée n'est pas une « critique ».

**(2) « FORMellement BIEN DÉCRIRE le point de vue de l'institution et puis après ton point de vue »**

Dans la séquence suivante, le FPP aborde la question de la mission du lieu de travail de l'apprenti. En effet, la plupart des lieux de travail ou de vie des personnes handicapées mentales ou psychiques décrivent les objectifs qu'ils se donnent à l'égard des personnes handicapées. Néanmoins, il n'est pas rare que l'interprétation de la mission d'un établissement suscite parfois quelques divergences parmi les employés. La complexité des spécificités des personnes handicapées est telle qu'il est parfois difficile de se tenir de manière stricte à la mission annoncée.

1. FPP : [...] je sais pas quels sont les objectifs là-bas. dans votre atelier. en
2. fin de compte. comment c'est décrit hein/
3. LUC : alors bon. bien moi j'ai mis ça de manière assez PERSONNELLE <oui/>  
c'est-à-dire que j'ai mis.- l'objectif prioritaire c'est la  
socialisation\
4. FPP : tu as trouvé quand même dans le descriptif du-:
5. LUC : c'est pas vraiment dans le descriptif\
6. FPP : les objectifs d'atelier:
7. LUC : ben. ils disent. que c'est l'intégration sociale des TRAVAILLEURS  
<oui>
8. après moi j'ai vraiment mis l'accent sur le fait que quand on  
est au travail. heu on va d'ABORD/-
9. FPP : mais tu vois parce que LÀ par Exemple/- ((montre sur un document))
10. FORMEL <hmm> c'est l'intégration sociale par le travail des
11. travailleurs. çA il faut le METTRE/ <ok oui> çA il faut le mettre/ et
12. puis après tu développes. TON point de vue  
[...]
13. FPP : [...] bien tu vois c'est toujours intéressant de. FORMellement BIEN  
DÉCRIRE. le point de vue de l'institution ce qu'on demande\  
14. et puis après ton point de vue à toi qui est personnel/  
15. qui va: pas forcément dans le même sens parce que tu remarques que  
16. c'est différent <hm> ça dérange pas/  
17. LUC : hm parce que- c'est- justement/ parce que j'en ai parlé avec Cécile ça  
dépend à QUI je demande/ <ouaiouais> il y en a qui vont me dire que  
c'est- que c'est d'abord la productivité on veut faire un chiffre  
d'affaire/ <hm> et d'autres qui vont me dire qu'on veut que nos  
personnes soient- soient bien dans leur peau/  
[...]
18. FPP : [...] ouais mais c'est bien d'avoir. le- l'aspect formEL.
19. <hm> et puis dessous après une sorte d'analyse qui est plus  
personnelle quoi\ <tout à fait>
20. avec le risque qu'on sait bien: dont parlait Cécile que. <hm> peu à  
peu les personnes qui sont MOINS productives:- <hm>..
21. c'est bien joli d'avoir un objectif. d'intégration par le travail\  
22. s'ils n'arrivent pas à être productifs et puis que c'est le but de

23. l'atelier\ ça va poser un problème/  
 24. LUC : c'est sûr/  
 25. FPP : et puis ça c'est une question qui arrive souvent dans les ateliers/  
 26. savoir qu'est-ce qu'on va faire des gens qui-. qui vont être un peu à  
 27. la traîne par rapport à cette notion de productivité\ <hm> c'est non  
 28. plus pas les mettre en difficulté\ si ça devient trop productif et  
 29. puis qu'ils ont plus de plaisir de venir au travail parce que ça va  
 30. trop vite <hm> c'est: tout le-. tout l'enjeu quoi\ <hm>

Le FPP attire l'attention de l'apprenti sur un aspect important (« je sais pas quels sont les objectifs là-bas. dans votre atelier », l. 1) et fait allusion à un prospectus présentant l'atelier dans lequel travaille l'apprenti pour lui indiquer de s'y référer (« comment c'est décrit », l. 2). A cet énoncé, l'apprenti répond métadiscursivement, c'est-à-dire en énonçant ce qu'il a fait (« j'ai mis ça de manière assez PERSONNELLE [...] c'est-à-dire que j'ai mis.- l'objectif prioritaire c'est la socialisation\ », l. 3). Le FPP cite une deuxième fois le document du lieu de travail (« tu as trouvé quand même dans le descriptif », l. 4) pour souligner l'importance du document présentant l'atelier où l'apprenti travaille. Enfin, le FPP évoque également une seconde fois, les éléments (« les objectifs d'atelier », l. 6) donnant les informations dans lesquels l'apprenti est supposé chercher la réponse. L'apprenti mentionne alors ses collègues de travail « ben. ils disent. que c'est l'intégration sociale des TRAVAILLEURS », l. 7) pour préciser l'origine de son énoncé. Puis, il souligne une deuxième fois qu'il a écrit son propre avis (« après moi j'ai vraiment mis l'accent sur le fait que quand on est au travail. heu on va d'ABORD/- », l. 8). Le FPP interrompt l'apprenti pour diriger son attention vers un paragraphe de son texte (« parce que LÀ par Exemple/- », l. 9) et explicite en soulignant la caractéristique requise de la première partie de la rédaction de l'apprenti (« FORMEL c'est l'intégration sociale par le travail des travailleurs », l. 10). Ensuite, il exprime la première partie d'une consigne sous forme d'injonction forte (« ça il faut le METTRE/ ça il faut le mettre / », l. 11), énonce une démarche en deux étapes (« puis après », l. 12) et donne un caractère indicatif à la seconde partie de sa consigne (« tu développes TON point de vue », l. 12). En accentuant le pronom personnel « TON », le FPP met l'accent sur la différence à faire entre le point de vue du lieu de travail et le point de vue personnel de l'apprenti. Plus loin, le FPP explicite de manière différente les deux étapes à respecter (« c'est toujours intéressant de. FORMELLEMENT BIEN DÉCRIRE. le point de vue de l'institution ce qu'on demande\ », l. 13) et (« et puis après ton point de vue à toi qui est personnel/ », l. 14). Le FPP donne une autre caractéristique possible de l'opinion personnelle de l'apprenti (« qui va: pas forcément dans le même sens », l. 15) et en précise alors la légitimité (« ça dérange pas », l. 16). Puis, le FPP formule cette même consigne d'une troisième manière : « c'est bien d'avoir. le- l'aspect formEL » (l. 18) et « puis dessous après une sorte d'analyse qui est plus personnelle » (l. 19). Ainsi, le FPP énonce cette fois-ci la consigne comme une manière de faire valorisée (« c'est bien ») en reprenant les points importants permettant de bien différencier une description officielle d'une description personnelle. Enfin, le FPP reprend les réflexions évoquées initialement par l'apprenti (l. 17) en les reformulant et en y relevant l'aspect problématique (« avec le risque qu'on sait bien: dont parlait Cécile », l. 20 ; « ça va poser un problème », l. 23 ; « c'est tout l'enjeu », l. 29) et le caractère récurrent de ce problème (« c'est une question qui arrive souvent dans les ateliers », l. 25).

Dans cette séquence, le FPP réalise différentes activités. Alors que dans la première séquence (1) «C'est pas une critique hein ! », le FPP utilise un document réel pour montrer et expliciter les consignes, dans la séquence ci-dessus (2), il fait référence à un document qui n'a pas été apporté à l'entretien (le document « descriptif » de la structure présentant l'atelier où travaille l'apprenti), indiquant ainsi une autre ressource d'information pour l'apprenti. C'est de deux manières différentes que le FPP donne la consigne de respecter deux étapes distinctes dans la rédaction du texte demandé : une injonction (« ça il faut le mettre [le point de vue de l'institution : l'intégration sociale par le travail]! Puis après, tu développes ton point de vue ») et un conseil (« c'est toujours intéressant de formellement bien décrire le point de vue de l'institution, ce qu'on demande et puis après ton point de vue à toi qui est personnel »). Après avoir explicité le caractère de la première partie du document à compléter, le FPP reprend les réflexions initiales de l'apprenti pour montrer leur juste place dans le texte, c'est-à-dire, dans la deuxième partie. Enfin, il met en relation les réflexions de l'apprenti avec une problématique récurrente et cruciale de la mission du lieu de travail.

L'extrait d'entretien entre Luc et son FPP présenté montre que l'accompagnement en formation peut être constitué des activités suivantes. D'une part, enseigner des contenus de savoirs et savoir-faire tels que la nature d'un texte à rédiger. D'abord la forme qui est constituée d'une mise en page avec des titres, des espaces, un interligne et une police de caractères ayant pour but la lisibilité du texte. Ensuite le contenu : la distinction entre un contenu décrivant les missions et les points de vue institutionnels et une partie laissant place à une analyse ou à des réflexions personnelles. D'autre part, l'accompagnement en formation ne se résume pas à un enseignement de contenu. La *manière de transmettre* ce contenu y tient une place prépondérante que nous résumons de la manière suivante. Tout d'abord, le tuteur montre et exprime en termes propres des énoncés figurant sur un document institutionnel présent lors de l'entretien. Ensuite, il donne une appréciation positive de cette activité réalisée par l'apprenti. Puis, il exprime de manière différente une consigne (injonction, description, conseil). En outre, il explicite le sens pour l'entreprise formatrice de la rédaction du texte par l'apprenti. Il rassure également l'apprenti en «préservant la face» de celui-ci face à des propositions d'amélioration à ajouter dans le texte. Enfin, il écoute les réflexions évoquées par l'apprenti et, selon leur pertinence, il les reprend pour les mettre dans le contexte approprié et/ou pour les problématiser.

Dans le chapitre suivant, la référente d'équipe d'une autre apprentie ASE, Natacha, traite également cet objectif de formation : «La présentation écrite du lieu de travail». La référente l'aborde de manière différente puisqu'elle se trouve à un autre stade du suivi : l'apprentie a restitué sa rédaction à la référente qui a donc déjà pu lire le texte avant cet entretien. De ce fait, la référente peut proposer dans cet entretien des améliorations de contenu à l'apprentie.

#### **4.1.2 Encourager à connaître l'utilisation d'un outil de travail spécifique (séquence n° 2)**

Cette partie présente trois séquences de l'entretien entre Natacha, apprentie ASE en 2<sup>e</sup> année d'apprentissage, et sa référente d'équipe qui propose des entretiens de type «bilan» à

l'apprentie. Après une description par l'apprentie du projet individualisé et celui de groupe qu'elle projette de réaliser auprès des travailleurs ``stagiaires`` de l'atelier et après une discussion à ce sujet avec la référente, cette dernière informe l'apprentie qu'elle a lu son texte présentant son lieu de travail. La référente suggère alors à l'apprentie qu'elle se familiarise de manière concrète avec la méthode CAM (Cérébralité-Affectivité-Motricité). En effet, l'apprentie décrit dans son texte une méthode spécifique utilisée dans l'atelier où elle travaille. C'est une méthode d'observation servant à évaluer les capacités différentes des travailleurs handicapés ou en besoin d'intégration professionnelle. Dans sa description, l'apprentie évoque le fait que l'appropriation, la connaissance et la compréhension de la méthode CAM sont un objectif de formation qu'elle souhaite atteindre lors de cette 2<sup>e</sup> année d'apprentissage.

**(1) « Un des objectifs ... que dans les ateliers... tu demandes ... de voir ... concrètement »**

Dans cette séquence, la référente situe l'objectif de formation, la description du lieu de stage de l'apprentie, en rappelant que c'est le premier travail écrit à réaliser dans ce cadre.

1. [...] donc le premier travail que tu dois rendre c'est la présentation du service dans lequel tu fais ton stage [...]
2. notre méthode/ qui s'appelle la méthode CAM cérébralité affectivité motricité
3. [...] c'est une méthode d'observation professionnelle [...]
4. c'est une méthode officielle d'observation de situations professionnelles
5. avec une courbe et des grilles de lecture des observations et
6. ça c'est. un des objectifs maintenant que tu as écrit. ça. c'est que-
7. DANS les ateliers quand TU Y ES que tu demandes aux maîtres d'atelier.
8. de VOIR des exercices CAM de les VOIR concrètement
9. de voir ce que rendent certains jeunes. comme résultats\
10. et puis de voir COmment on ARRive à dire/ et bien celui-là il peut aller en CFC celui-là il peut seulement aller en formation de deux ans\ celui-là. une formation pratique\
11. c'est que tu VOIES DANS la pratique comment on utilise cette courbe CAM\
12. parce que DANS le CV après quand tu chercheras un poste de travail.
13. d'AVOIR des connaissances de cette méthodes d'observation\ c'est un plus/.
14. parce que c'est réellement un COURS qui est donné. aux éducateurs et aux maîtres socioprofessionnels. dans les écoles sociales et
15. d'avoir donc PU l'apprendre ICI...
16. de mettre dans ton CV connaissances de la- la méthode d'observation CAM/ c'est un plus
17. c'est vraiment.. une méthode qui est reconnue en Suisse hein/ donc...
18. mais il faudra aller un. PEU plus loin
19. parce que là tu en as parlé un peu THÉOrique <hm>
20. mais ça vaudrait vraiment la peine que tu fasses les liens
21. et que tu demandes/ par exemple à Lukas ou à Metin de TE montrer les exercices CAM
22. peut-être avec Lukas parce qu'il est vraiment très au point (avec cette technique) qu'il te MONtre et
23. que tu ailles VOIR- par exemple- on a un nouveau qui a commencé lundi- et bien
24. que tu ailles voir VRAIMENT quand il est en TRAIN de faire les exercices CAM et que tu voies comment Lukas les corrige. et puis comment on arrive à mettre
25. les CROIX après dans la grille hein/ <hm>

26. parce que çA c'est- çA c'est vraiment quelque chose qu'il faut APPRENDre [...] <d'accord/>
27. ça permet de VOIR. les potentiels cérébraux (psycho)moteurs ET AFFECTIFS. affectif c'est tout ce qui est. être à l'heure. relation aux autres etc.. et avec ces trois grands:: items en fait tu fais le profil un peu XX des-.
28. donc c'est IMportant de- parce que c'est quand même plusieurs PAGES de ton travail LÀ hein/
29. donc que tu-. non seulement tu te sois un peu rendue compte de- théoriquement ce que c'est que cette méthode.
30. mais VRAIment. concrètement quand on donne les exercices qu'est-ce qu'on en fait/ <oui>

Dans cette première séquence, la référente précise le rôle primordial de l'outil de travail principal du lieu de travail (« notre méthode qui s'appelle la méthode CAM », l. 2) en évoquant deux éléments (« une courbe et des grilles de lecture des observations », l. 4) qui en font partie. Ensuite, la référente s'appuie sur un point mentionné par l'apprentie (« un des objectifs [...] que tu as écrit », l. 5) pour situer et donner sens au sujet qu'elle compte développer et qu'elle nomme explicitement comme (« une méthode officielle d'observation de situations professionnelles », l. 4). Puis, la référente donne une première indication (« DANS les ateliers quand TU Y ES que tu demandes aux maîtres d'atelier. de VOIR des exercices CAM », l. 7 - l. 9) dans laquelle elle nomme l'objectif de manière encore très générale, mais en faisant référence à d'autres professionnels du lieu de travail susceptibles de participer à la réalisation de cet objectif. Puis, elle précise (« c'est que tu VOIES DANS la pratique comment on utilise cette courbe CAM », l. 11). Elle reprend l'élément de l'outil de travail (« cette courbe »), dont la manière d'être utilisée doit être vue par l'apprentie dans la pratique. Elle argumente en projetant l'apprentie dans un avenir lointain (« parce que DANS le CV après quand tu chercheras un poste de travail », l. 12 et « d'AVOIR des connaissances de cette méthodes d'observation\ c'est un plus », l. 13). Elle continue en précisant le statut de la méthode (« parce que c'est réellement un COURS. qui est donné aux éducateurs et aux maîtres socioprofessionnels. dans les écoles sociales », l. 14 et « c'est vraiment.. une méthode qui est reconnue en Suisse », l. 17). De ce fait, la référente d'équipe transmet et représente un savoir reconnu par l'ensemble du lieu de travail et par une grande partie des professionnels au niveau national.

La référente fait allusion au texte de l'apprentie pour préciser ce qu'elle attend (« parce que là tu en as parlé un peu THÉORique », l. 19) : (« mais ça vaudrait vraiment la peine que tu fasses les liens », l. 20). Elle exprime sa requête (faire « les liens ») comme un réinvestissement de temps et de travail à valeur ajoutée. La référente nomme alors concrètement les professionnels vers lesquels elle dirige l'apprentie (« que tu demandes/ par exemple à Lukas ou à Metin de TE montrer les exercices CAM », l. 21 et « peut-être avec Lukas parce qu'il est vraiment très au point (avec cette technique) qu'il te MONtre et », l. 22). Elle désigne ainsi la possibilité d'un tutorat informel ou ponctuel (Barbier, 1996, pp. 12-13 ; Boru, 1996, p. 103 ; Gonin-Bolo & Mathey-Pierre, 1996, pp. 50-53) ainsi qu'une responsabilisation dans l'accompagnement en formation d'autres collègues (Jacquemet et *al.*, 2007, p. 184-190). En effet, ces différents auteurs identifient des collègues de travail de l'apprentie qui, sans avoir la tâche officielle de le/la former, lui montrent des gestes professionnels, lui explicitent et l'accompagnent dans la mise en marche et/ou la réalisation d'une activité. Cet accompagnement peut avoir lieu de

manière informelle, voire spontanée, et il est souvent réalisé de façon ponctuelle. Souvent, ces collègues de travail se sentent alors également responsables du suivi de l'apprenti dans ces situations informelles et ponctuelles.

La référente formule alors sa consigne sous la forme d'une injonction plus concrète puisqu'elle cite un nouveau ``stagiaire`` (« que tu ailles VOIR- par exemple- on a un nouveau qui a commencé lundi », l. 23). Après avoir souligné une autre fois la nécessité que l'apprentie observe les activités inhérentes à la méthode d'évaluation (« que tu ailles voir VRAIMENT quand il est en TRAIN de faire les exercices CAM et que tu voies comment Lukas les corrige. et puis comment on arrive à mettre », l. 24), ainsi qu'un troisième élément important (« les CROIX après dans la grille », l. 25) de la méthode CAM. La référente change de vocabulaire pour préciser l'objectif (« çA c'est vraiment quelque chose qu'il faut APPRENDre », l. 26), marquant ainsi qu'observer l'activité d'un expert ne suffit pas et que cette méthode demande un réel apprentissage. Quelques lignes plus loin, elle rappelle en soulignant prosodiquement l'importance de cet objectif et en nomme un raison en lien avec la rédaction de l'apprentie (« donc c'est IMportant de- parce que c'est quand même plusieurs PAGES de ton travail », l. 28). Enfin, la référente rappelle sa première demande en désignant la tâche à réaliser (« mais VRAIment. concrètement quand on donne les exercices qu'est-ce qu'on en fait/ », l. 30) comme une continuité de ce que l'apprentie a déjà réalisé (« donc que tu-. non seulement tu te sois un peu rendue compte de- théoriquement ce que c'est que cette méthode », l. 29).

Dans la séquence analysée ci-dessus, les activités réalisées par la référente d'équipe se présentent de la manière suivante. Tout d'abord, la référente présente la méthode utilisée dans le lieu de stage de l'apprentie en soulignant plusieurs fois son importance reconnue au niveau national. A deux reprises, elle souligne l'apport des connaissances pratiques et théoriques de cette méthode pour l'avenir de l'ASE. Après avoir précisé plusieurs fois la nécessité d'observer l'application de manière concrète de la méthode d'évaluation, la référente spécifie qu'il s'agit également de l'apprendre. Elle évoque alors des collègues experts en nommant quelques activités et éléments liés à la méthode. Enfin, la référente utilise souvent la prosodie (accentuation) pour souligner son propos. L'apprentie, bien que silencieuse, ne reste pas passive. Elle montre sa participation à ce dialogue en émettant ponctuellement des régulateurs verbaux : un <hm> (l. 19 et l. 25), un <d'accord > (l. 26) et un <oui> (l. 30).

## **(2) « Tu peux aller voir la courbe »**

Dans cette séquence, la référente continue ses explications en apportant d'autres précisions. Elle mentionne un document destiné à un partenaire du lieu de travail, l'AI (Assurance Invalidité) dans lequel les résultats de la méthode d'observation sont transcrits. En effet, comme précédemment évoquée par la référente, la méthode d'observation est constituée d'une grille. Les réponses aux items construisent une ``courbe`` dont la signification est rédigée dans un rapport d'évaluation envoyé ensuite à l'AI.

1. il faut VRAIment que TU-. que tu VOIES dans le raPPORT qu'on envoie à l'AI
2. hein/ <hm> COMMENT on retranscrit. la COURBE\
3. comme par exemple pour les jeunes que tu as suivis tu peux aller voir la courbe XXXXXXXXXX
4. tu te dis tiens à l'époque comment on avait fait la courbe de Claude hein/. et
5. que tu puisses aller chercher une COURBE et puis
6. que tu. voies MAINTENANT ceux [les travailleurs] qui sont [en atelier]
7. maintenant comment ils dessinent ces courbes <hm>
8. XXX donc vraiment t'initier XXX et que t'apprennes XXX\
9. donc çA. je pense que c'est un objectif pour- au niveau des journées d'atelier il faut que tu fasses çA hein/ <hm>
10. Apprendre et voir çA\ <hm>
11. et Lukas je pense qu'il ne demande pas mieux de te montrer XXXXXXXXXXXXX
12. donc ça c'est important\

La référente formule une injonction (« il faut VRAIment que TU-. que tu VOIES dans le raPPORT qu'on envoie à l'AI », l. 1) en réitérant sa demande. Elle souligne à l'aide de l'accentuation la nécessité de « vraiment » voir dans un document précis « comment » cet outil de travail est exploité (« COMMENT on retranscrit. la COURBE », l. 2). Elle apporte une proposition générale « les jeunes que tu as suivis tu peux aller voir la courbe », l. 3), puis plus précise (« à l'époque comment on avait fait la courbe de Claude », l. 4) en nommant chaque fois l'élément significatif « la courbe ». Ensuite, elle reprend son injonction en ajoutant un verbe modal (« que tu puisses aller chercher une COURBE », l. 5) et atténue de ce fait le caractère initialement injonctif de sa consigne. Enfin, elle donne un nouveau détail (« comment ils dessinent ces courbes », l. 7) concernant toujours l'élément important vers lequel elle souhaite diriger l'attention de l'apprentie. Après avoir demandé à l'apprentie d'aller « voir », la référente lui demande de « t'initier » (l. 8) et « que t'apprennes » (l. 8) et elle réitère son injonction (« il faut que tu fasses çA hein/ », l. 9 et « Apprendre et voir çA\ », l. 10). Ensuite, elle nomme un éventuel tuteur ponctuel, « Lukas » prêt à « montrer » à l'apprentie son savoir-faire (l. 11). Enfin, elle conclut en répétant l'importance de cet objectif (« donc ça c'est important », l. 11).

Dans cette séquence, la référente introduit tout d'abord dans son explication un document (« le rapport ») réalisé à l'intention d'un partenaire (« à l'AI ») du lieu de travail pour lequel la méthode d'observation est utilisée. Ensuite, elle évoque plusieurs fois (cinq fois) un élément important de la méthode (« la courbe »). Puis, elle donne une progression aux verbes décrivant les activités qu'elle demande à l'apprentie (« voir », s' « initier » et « apprendre »). En outre, elle nomme un collègue expert (« Lukas ») susceptible de l'introduire dans l'utilisation de la méthode d'observation. Enfin, elle utilise souvent la prosodie (l'accentuation) pour indiquer l'importance d'un mot. Quant à Natacha, elle ne réclame pas la parole et continue d'écouter en faisant ça et là des <hm> (l. 2), (l. 7), (l. 9) et (l. 10).

### **(3) « Il faut que je te précise. PAS que c'est FAUX. mais c'est pas forcément complet »**

Dans cette séquence, la référente d'équipe évoque la FPP de Natacha car c'est elle qui vérifie avec la responsable des apprentis les travaux rédigés par l'apprentie.

1. alors <hm> ça va pour ton travail là donc moi je re- j'attends ce que dis
2. ta formatrice hein/.. OFFICIELLE/
3. MAIS. on en discutera on reprendra certains paragraphes j'ai juste. feuilleté ce matin..
4. il y a deux trois choses il faut que je te précise.
5. PAS que c'est FAUX. mais c'est pas forcément complet
6. mais je comprends/ parce que c'est vraiment très compliqué <hm>
7. faut savoir [...] on travaille avec plusieurs articles.. de lois différents..
8. et puis que suivant ce qu'ils [l'AI] nous demandent. notre observation elle
9. s'oriente. suivant l'article [...] <hm> et que
10. pour çA il faut que je te redonne un peu de théorie

La référente d'équipe souligne le statut de la FPP pour expliquer sa démarche (« donc moi [...] j'attends ce que dit ta formatrice [...] OFFICIELLE/ », l. 2). Toutefois, elle précise ses intentions (« MAIS. on en discutera on reprendra certains paragraphes », l. 3) et ajoute (« il y a deux trois choses il faut que je te précise », l. 4). Ensuite, en énonçant et en soulignant deux mots précis (« PAS que c'est FAUX. mais c'est pas forcément complet », l. 5), elle caractérise ce qu'elle compte préciser. En spécifiant qu'il s'agit uniquement de quelques paragraphes et qu'ils ne sont « pas faux », mais pas complet, la référente semble vouloir éviter de « faire perdre la face » (Goffman, 1973, *in* Vincent, 2001) à l'apprentie. Ensuite, la référente exprime sa compréhension et la nature complexe de la méthode (« mais je comprends/ parce que c'est vraiment très compliqué », l. 6) pour évoquer la nécessité de connaître le rôle d'articles de lois sur l'AI (l. 7 - l. 8). Enfin, elle termine en se donnant une tâche (« pour çA il faut que je te redonne un peu de théorie » (l. 10), montrant ainsi la complémentarité qu'elle accorde à la théorie et à la pratique de la méthode d'observation.

Dans cette dernière séquence, les activités de la référente d'équipe sont les suivantes. Elle fait référence à la FPP pour expliquer ses propres activités (donner quelques précisions avant de donner le texte à la FPP). Afin de « protéger la face » de l'apprentie, la référente énonce le nombre et la nature des paragraphes qui feront l'objet de précisions (deux ou trois qui, n'étant pas faux, ne sont pas complets). Elle rappelle la complexité de la méthode d'évaluation en évoquant la nécessité d'en approfondir la théorie, lui donnant ainsi un statut égal à celui de la pratique. En ce qui concerne Natacha, elle continue à faire part de son attention avec des <oui> (l. 1), (l. 6) et (l. 9) distribués lors des explications de la référente d'équipe.

Les séquences issues de cet entretien entre Natacha et sa référente d'équipe montrent que l'accompagnement en formation peut être le suivant. Tout d'abord, la tutrice rappelle le rôle de la FPP et du sien. Ensuite, elle présente un outil de travail utilisé dans le lieu de travail reconnu au plan national. Puis, elle place les connaissances pratiques de cet outil de travail comme un atout pour l'avenir professionnel de l'apprentie. En outre, elle fait référence à des collègues experts et disposés à initier l'apprentie à la pratique de l'outil. Elle rassure également l'apprentie en précisant la nature des améliorations à apporter dans son texte. Enfin, elle dirige l'attention de l'apprentie vers différents documents institutionnels (internes et externes).

Nous n'avons pas l'ambition de procéder à une comparaison entre les deux manières de faire du FPP et de la référente d'équipe. Tout d'abord, il convient de rappeler que ces deux tuteurs n'ont pas les mêmes tâches auprès des apprentis. Ensuite, bien que ces deux tuteurs aient en commun de traiter l'objectif de la description du lieu de travail de l'apprenti, chaque apprenti se trouve à une autre étape puisqu'ils ne suivent pas la même année d'apprentissage (la 1<sup>re</sup> année pour Luc et la 2<sup>e</sup> année pour Natacha). Néanmoins, nous pouvons constater dans ce chapitre une activité commune : préserver la face de l'apprenti et le rassurer quant à son travail de rédaction en cours. La présentation écrite du lieu de travail a comme objectif de développer les compétences rédactionnelles des futurs professionnels. Dans les deux séquences présentées ci-dessus, le FPP et la référente semblent soucieux de ne pas décourager les apprentis dans leur rédaction. Lorsqu'ils suggèrent des améliorations à faire dans leur texte, ils spécifient chacun à leur manière que les suggestions ne sont pas des critiques ou que le contenu n'est pas faux mais « pas forcément complet ». Ils ont recours à une évaluation qu'ils expriment comme n'étant pas négative. Souvent, selon nous, les tuteurs du milieu socioéducatif prennent des précautions oratoires avec de futurs professionnels. En effet, les personnes handicapées et âgées, accompagnées par ces professionnels, ne comprennent pas toujours le sens des mots. De plus, certains sujets de conversation peuvent les angoisser ou les fâcher. Des remarques parfois anodines sont susceptibles de brusquer ou de susciter un malaise ou une perte de confiance chez les personnes accompagnées. De ce fait, les professionnels sont obligés de développer une sensibilité dans la manière de formuler des consignes, des demandes ou des commentaires évaluatifs pour contribuer au bien-être des personnes qu'ils accompagnent. Par conséquent, il n'est pas rare que ces professionnels aient une attitude bienveillante à l'égard d'un novice. Cette attitude envers l'apprenti nous semble proche de ce que Goffman appelle « protéger la face » (1973, in Vincent, 2001) de l'apprenti avec lequel le tuteur interagit. En effet, former, accompagner ou guider un débutant demande un savoir-faire parce qu'être corrigé dans son travail professionnel ou d'apprentissage peut être mal vécu par certains apprentis qui peuvent avoir des sentiments parfois proches de la honte vis-à-vis de leur formateur. Ils peuvent avoir l'impression de « perdre la face » et c'est ce que les deux tuteurs observés semblent vouloir éviter.

En plus de la présentation écrite du lieu de travail, les apprentis ont un second travail de formation à réaliser. En effet, le travail des ASE demande de réaliser des activités individuelles ou collectives adaptées aux besoins et aux possibilités psychoaffectives des personnes handicapées vivant en foyer ou travaillant en atelier spécialisé. Pour cela, les EPI, en se basant sur le « guide méthodique » à l'intention des apprentis ASE, leur demandent de réaliser un « travail pratique individuel » et un « travail pratique de groupe ». Le chapitre suivant présentera à ce sujet des séquences issues de deux entretiens de formation différents.

## **4.2 L'élaboration de projets individuels et de groupe**

Au cours de la formation de leurs apprentis, les EPI leur demandent de réaliser chaque année un projet individuel pour une personne handicapée et un projet de groupe pour plusieurs personnes, soit deux documents dont la taille exigée est de cinq pages chacun. Outre les

réflexions préliminaires, l'organisation et la mise en œuvre d'un projet individuel, l'objectif préconisé par les EPI de nouveau est le développement de compétences rédactionnelles. Dans cette perspective, le *Guide méthodique variante généraliste 2005* réalisé par SAVOIRSOCIAL (1/8.3.06) prévoit pour la 1<sup>re</sup> année (pp. 19-20) et pour la 2<sup>e</sup> année d'apprentissage (pp. 42-43) :

**5. Objectif général :**

5.0. Participer à la planification, à la préparation et l'évaluation d'activités destinées aux personnes accompagnées.

L'accompagnement socio-éducatif est une tâche que se partagent généralement plusieurs intervenants. De ce fait, et vu la nécessité de tenir compte des capacités et des besoins des personnes accompagnées, il est indispensable de planifier, de préparer et d'évaluer les activités. *Guide méthodique variante généraliste 2005*, 1/8.3.06, p.19 pour la 1<sup>re</sup> année et p. 42 pour la 2<sup>e</sup> année

5.1 A. **Objectif particulier:** Planifier, organiser et préparer les tâches.

5.1.1 A : ... [L'apprenti] sait se procurer des informations ciblées, destinées à servir de base à la planification des tâches.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, 1/8.3.06, p. 20 pour la 1<sup>re</sup> année et p. 42 pour la 2<sup>e</sup> année

5.1.1 Gen : ... sait planifier l'accompagnement socio-éducatif des enfants, des personnes handicapées et des personnes âgées en collaboration avec l'équipe et les personnes accompagnées et vérifier ainsi son propre travail.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, p. 43 pour la 1<sup>re</sup> année

5.1.2 A : ... sait se baser sur des observations pour apporter ses propres idées concernant la planification d'activités et des mesures.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, p. 43 pour la 2<sup>e</sup> année

5.1. 3 A : ... sait mettre en œuvre des méthodes de planification et de préparation d'activités d'ampleur diverse en tenant compte des ressources disponibles.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, p. 20 pour la 1<sup>re</sup> année et p. 43 pour la 2<sup>e</sup> année

5.1.4 A : ... sait formuler des objectifs et critères vérifiables pour ses propres activités.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, p. 43 pour la 2<sup>e</sup> année

**5.2 A. Objectif particulier :** Evaluer ses propres activités.

5.2.1 A : ... sait évaluer si les objectifs fixés concernant une tâche ont été atteints.

*Guide méthodique variante généraliste 2005*, p. 20 pour la 1<sup>re</sup> année

En effet, il ne s'agit pas de réaliser une activité culturelle, sportive, de loisirs, de détente, etc. pour ``occuper`` les personnes handicapées, mais de considérer leur désirs, souhaits, besoins aussi bien que leurs capacités. Si certaines personnes handicapées réussissent à exprimer leurs intérêts, d'autres en revanche rencontrent des difficultés à dire ce qu'elles souhaiteraient par un manque de vocabulaire ou par des difficultés à s'exprimer correctement, voire parce que l'usage de la parole ne leur est pas possible. En outre, l'élaboration minutieuse d'une activité individuelle ou pour un petit groupe de personnes permet de développer la faculté d'observation de l'apprenti. Puis, elle requiert que l'apprenti prenne également en compte les expériences antérieures réalisées par d'autres éducateurs et rédigées dans le dossier personnel

des personnes handicapées. De plus, il est également demandé à l'apprenti de se référer aux objectifs décrits dans le même dossier personnel de la personne. Ainsi, la fiche (non numérotée) « Élaboration d'un projet » qui fait partie du classeur de formation des ASE (SAVOIRSOCIAL, 2009) décrit en six points les étapes d'élaboration à suivre. Il y est indiqué que « l'élaboration d'un projet sert à en décrire la planification, la réalisation et l'évaluation dans le cadre de formation ». Le point 1 demande la « description de la situation initiale et motivation du choix du projet (intention, observations) ». Le point 2 concerne les objectifs des personnes et la vérification de leur atteinte. Ce point sollicite également la réflexion des apprentis quant aux objectifs fixés et conçus par eux-mêmes. Ensuite, le point 3 exige une planification détaillée de la procédure, devant se dérouler avant la mise en œuvre du projet. Le point 4 vise la description du déroulement et des observations personnelles sur la mise en œuvre du projet. Enfin, le point 5 spécifie le contenu de l'évaluation de l'ensemble des activités requises par le référentiel de formation, à savoir contrôler les objectifs fixés concernant les personnes accompagnées et l'apprenti lui-même : les compétences professionnelles développées en termes de capacités et de connaissances, les points forts, les points faibles et les améliorations projetées. Le point 6 concerne les remarques du FPP (SAVOIRSOCIAL, 2009).

L'élaboration d'un projet individuel ou d'un projet de groupe trouve sa justification dans la mesure où la réflexion antérieure encourage une observation plus fine des centres d'intérêt des personnes handicapées en foyer ou en atelier d'insertion socioprofessionnelle. De plus, l'élaboration d'un projet individuel incite à tenir compte des expériences antérieures d'autres éducateurs à propos de la personne handicapée afin d'éviter d'éventuelles répétitions d' « erreurs ». En effet, il arrive que des activités soient organisées en fonction de « bonnes intentions » mais ne correspondent pas aux intérêts réels des personnes concernées. Certaines sorties ou « loisirs » peuvent parfois même aller à l'encontre des envies de personnes qui ne peuvent exprimer ou identifier leurs propres souhaits.

Le chapitre suivant présente de nouvelles séquences d'entretien de deux apprentis avec leur FPP. La première partie (§ 4.2.1) rapporte les réflexions anticipatrices de Luc, apprenti de 1<sup>re</sup> année d'apprentissage, avec son FPP. En abordant la discussion sur le temps disponible pour parler avec les personnes handicapées pendant leur travail en atelier ou pendant leur présence en foyer, Luc oriente la discussion vers un sujet dont il souligne l'intérêt à ses yeux. L'apprenti souhaite faire une visite au foyer d'une travailleuse pour connaître son lieu de vie et pour pouvoir observer son comportement dans un autre lieu que celui de l'atelier. Le FPP le met en garde de ne pas privilégier un travailleur par rapport aux autres.

La deuxième partie (§ 4.2.2) met en lumière les propos d'un FPP expliquant à un apprenti de 2<sup>e</sup> année, Dominique, la démarche à adopter pour préparer un projet individuel ou un projet de groupe. Nous analyserons successivement les réflexions préliminaires à l'élaboration d'un projet pour des personnes handicapées (§ 4.2.1) et l'enseignement d'une méthodologie par le FPP (§ 4.2.2). La première situation montre comment le souhait exprimé par l'apprenti de 1<sup>re</sup> année, Luc, de se rendre au lieu de vie d'une travailleuse passe par une phase de réflexions visant à anticiper des écueils, voire des dangers pour les personnes accompagnées. Quant à la

deuxième situation, elle révèle un nouvel apprentissage demandé à l'apprenti de 2<sup>e</sup> année, Dominique : celui de prendre en compte les besoins et les capacités des personnes accompagnées comme l'indique le guide méthodique pour les apprentis de 2<sup>e</sup> année d'apprentissage.

#### **4.2.1 Les réflexions préliminaires à un projet de groupe (séquence n° 3)**

Les séquences qui suivent rendent compte d'une discussion entre Luc et son FPP qui, comme tous les apprentis de 1<sup>re</sup> année d'apprentissage, travaille dans un atelier. Dans cet entretien, après que le FPP ait évoqué les différences entre les foyers et lieux de travail en ce qui concerne la possibilité de parler avec les personnes handicapées sur les difficultés relatives à leur travail ou à leurs relations entre elles, Luc exprime alors son intérêt à mieux connaître le contexte du foyer.

En effet, le travail socio-éducatif en atelier d'intégration socioprofessionnelle diverge de celui exercé en foyer. Le travail en foyer consiste en un accompagnement des personnes handicapées dans les actes quotidiens de la vie privée par les professionnels socioéducatifs. Le professionnel adapte son accompagnement aux besoins d'aide au lever, à la toilette, à l'habillement, au petit-déjeuner et à la préparation pour se rendre à l'atelier. Le professionnel assiste, si nécessaire, aux repas de midi et du soir, aux différentes activités culturelles de la soirée ; il apporte de l'aide aux bains ou aux douches et au coucher. De plus, le professionnel socio-éducatif accompagne la personne handicapée lors de visites médicales ou thérapeutiques, d'achats divers, etc. Enfin, il l'assiste également lors de demi-journées libres passées en foyer. Quant au travail socioéducatif en atelier, il consiste à accompagner, encourager, superviser les personnes handicapées réalisant un travail à visée productive, ou des activités à vocation de développement personnel pour les personnes détenant un handicap sévère. Selon les besoins des « travailleurs », les professionnels les accompagnent également pendant les repas de midi.

La section suivante présente la demande de Luc, apprenti de 1<sup>re</sup> année d'apprentissage, évoquée plus haut et faite en début d'apprentissage et les réserves émises par son FPP.

#### **(1) « ... et rapidement on s'était demandé avec Cécile si c'était judicieux »**

Voici comment Luc aborde sa demande. Après avoir discuté avec son FPP de la différence entre les ateliers et les foyers au sujet du temps disponible pour parler avec les personnes handicapées en atelier lorsque leur comportement troublé le demande, Luc réitère une demande réalisée quelque temps auparavant.

1. LUC : bien je trouve. intéressant/ c'est justement. la différence.  
c'est qu'on est pas sur un lieu de travail. donc: bon
2. ce que moi j'avais dit que je trouverais intéressant/
3. FPP : c'est d'aller les voir sur leur lieu de vie/

4. LUC : exactement c'est de voir la différence qui y a entre le lieu de travail et le lieu de vie avec les mêmes personnes\ pour voir si- ben- déjà SI il y a une différence/- [...] mais: ça me donnera l'occasion de faire une comparaison/ <hm>  
je suis tout à fait satisfait de ça/
5. FPP : c'est vrai que t'avais fait la demande assez au début de- d'apprentissage/ là d'aller voir où habitait- c'était Valérie (à l'époque)/ <oui c'est bien possible>
6. et rapidement on s'était demandé avec Cécile. si c'était judicieux/ c'est vrai/ toi t'as un rôle là- bas- t'as le rôle quand même de- de l'encadrant/ et puis des fois le fait- TA vision dans le cadre de l'atelier. avec SA vie privée c'est-
7. LUC : ouais c'est sûr qu'il faut faire attention
8. FPP : c'est intéressant pour toi mais/ oui/
9. LUC : c'est pour ça qu'on en avait parlé justement avec Cécile <oui>  
on avait dit
11. ``si ça se FAIT/ faudra lui expliquer correctement que. tu es pas là pour ELLE/ tu es là pour TOI. pour ton TRAVAIL pour regarder pour étudier``
12. FPP : c'est ça oui/ je-
13. LUC : parce que: ch-
14. FPP : sinon elle va pas comprendre/
15. LUC : oui exactement/ hm\
16. FPP : et puis les autres vont peut-être le prendre pour un privilège aussi/ <aussi (tout à fait) tu fais à elle et puis pas aux autres/ pourquoi tu vas regarder chez elle et pas chez les autres/

Dans cette première séquence, Luc introduit son souhait (« ce que moi j'avais dit que je trouverais intéressant », l. 2). Le FPP complète la phrase de l'apprenti (« c'est d'aller les voir [les travailleurs handicapés] sur leur lieu de vie », l. 3) et montre ainsi qu'il se souvient de la demande formulée par l'apprenti. Puis, il enchaîne : « c'est vrai que t'avais fait la demande assez au début de- d'apprentissage/ là d'aller voir où habitait- c'était Valérie », l. 5). Ensuite, il évoque ses réticences partagées avec la référente de l'apprenti (« et rapidement on s'était demandé avec Cécile. si c'était judicieux/ » (l. 6). Dans ces deux dernières lignes, le FPP recourt à un discours rétrospectif tourné vers le passé (Filliettaz, 2007) en évoquant ses doutes partagés avec Cécile, la référente d'équipe de l'apprenti. L'apprenti rend alors compte d'une discussion passée avec sa référente : « c'est pour ça qu'on en avait parlé justement avec Cécile » (l. 9), « on avait dit » (l. 10), « ``si ça se FAIT/ faudra lui [Valérie] expliquer correctement que. tu es pas là pour ELLE/ tu es là pour TOI. pour ton TRAVAIL pour regarder pour étudier`` » (l. 11). Pour évoquer les propos échangés avec sa référente, l'apprenti recourt à un discours rapporté. Ce discours rapporté contient une première consigne donnée par sa référente au sujet d'une visite au foyer de Valérie, une travailleuse dont l'apprenti souhaite connaître le lieu de vie. Enfin, le FPP complète le discours rapporté par l'apprenti en nommant les raisons de la consigne. Pour cela, il utilise un discours tourné vers le futur. La première raison concerne la travailleuse (Valérie) et le risque d'une incompréhension de sa part (« sinon elle va pas comprendre », l. 14). La seconde raison touche les autres travailleurs et le risque qu'ils puissent se sentir lésés par une visite à une travailleuse précise (« et puis les autres vont peut-être le prendre pour un privilège », l. 16).

Dans cette première séquence, nous observons les activités suivantes. Le FPP, après avoir entendu la demande de l'apprenti, évoque des réflexions partagées antérieurement avec la

référente d'équipe. Le FPP complète la consigne donnée par la référente d'équipe et rapportée par l'apprenti en évoquant deux risques, un risque concernant la compréhension du projet par une travailleuse, un second risque concernant un sentiment d'injustice pouvant surgir chez les autres travailleurs. Le discours anticipatoire présent dans cet énoncé renvoie aux fonctions suivantes : l'accompagnement en entretien de formation se présente comme une mise en garde, comme un moyen d'attirer l'attention de l'apprenti sur des problèmes professionnels potentiels. En plus, nous pouvons constater une posture très proactive de l'apprenti puisque c'est lui qui initie la discussion et qui argumente ensuite pour défendre son idée en rapportant les précautions énoncées antérieurement par sa référente d'équipe. Enfin, l'apprenti précise également le fond de ses intentions. Le FPP, quant à lui, contribue à la construction de la posture professionnelle de l'apprenti puisqu'il lui transmet ses normes et ses valeurs professionnelles. En effet, il souligne la nécessité de ne pas favoriser l'un des travailleurs handicapés et d'avoir conscience des effets de sa présence lors d'une visite éventuelle chez eux. La séquence suivante révèle comment Luc prend en compte les réserves formulées par son FPP sans pour autant abandonner sa propre idée.

## **(2) « ... ça peut être un projet à monter »**

Dans cette section, Luc montre son accord quant aux éventuels risques et aux mesures de précaution à envisager. Il explicite alors l'intérêt de son idée avec un argument.

1. LUC : tout à fait/ c'est sûr c'est sûr/ mais là ce qui est. intéressant  
c- c'est qu'en plus c'est pas la seule qui habite dans cette.  
résidence/ donc il y en a trois ou quatre de l'atelier au même  
endroit/ <ouais c'est ça> c'est une bonne excuse aussi/
2. FPP : c'est vrai/ bien écoute à voir si jamais/ <tout à fait>
3. ça peut être un proJET: <exactement> à monter çÀ/
4. LUC : hm mais ça serait. avec grand plaisir/
5. FPP : ça pourrait être le- le dernier projet qu'on a: <hm>  
pour un peu clore aussi l'histoire de l'atelier/. <hm>
6. faire ça dans le courant mai-juin:
7. je le NOTE/ on regardera avec Cécile d'accord/ <oui très bien>  
(écrit sur son cahier) parce que:
8. si c'est bien préparé et puis que c'est bien expliqué et
9. puis qu'effectivement t'arrives à voir. deux trois quatre résidents.  
sur le lieu de vie.
10. ça focalise non plus l'attention sur <tout à fait> une seule  
personne/...
11. t'as les autres qui vont peut-être mal le prendre/ <oui>
12. ((écrit)) visite lieu de vie voir avec Cécile.....
13. comme ça je lui donnerai donc. à ELLE la tâche  
de.. préparer et d'informer si jamais/

Après que l'apprenti ait précisé sa pensée (« mais là ce qui est. intéressant c- c'est qu'en plus c'est pas la seule qui habite dans cette. résidence/ donc il y en a trois ou quatre de l'atelier au même endroit/ », l. 1), le FPP propose : « ça peut être un proJET: à monter çÀ/ » (l. 3). Ensuite, le FPP annonce deux conditions pour la mise en œuvre du projet : « si c'est bien préparé » et « bien expliqué », (l. 8), reprenant ainsi la condition mentionnée plus haut par l'apprenti dans son discours rapporté. En se référant à l'argument de l'apprenti (« puis

qu'effectivement t'arrives à voir. deux trois quatre résidents. sur le lieu de vie », l. 9), il formule l'un des risques évoqués plus haut en d'autres termes (« ça focalise non plus l'attention sur [...] une seule personne/ t'as les autres qui vont peut-être mal le prendre », l. 10 et l. 11»). En exprimant son idée sous forme d'hypothèse, le FPP émet l'idée que les événements dans le travail socio-éducatif ne sont pas prévisibles. Enfin, le FPP énonce à haute voix une consigne qu'il écrit dans son carnet (« visite lieu de vie voir avec Cécile », l. 12). Il évoque également la consigne qu'il compte donner à la référente d'équipe (« comme ça je lui donnerai donc. à ELLE la tâche de.. préparer et d'informer si jamais/ », l. 13). Les propos du FPP dans la séquence (1) à la ligne 7 puis dans la seconde séquence (2) aux lignes (l. 7, l. 12, l. 13) ainsi que ceux de l'apprenti dans la séquence (1) aux lignes l. 10, l. 11 et l. 12 rendent compte du partage de responsabilités entre le FPP et la référente qui, avec Barbier (1993, pp. 12-13) pourrait être appelée « tutrice de proximité » ou « tutrice opérationnelle ». La coopération entre les deux tuteurs (FPP et référente d'équipe) qui cadrent les tâches de l'apprenti (Jacquemet, Turkal & Gerber, 2007 ; pp. 193-194) est également observable dans ces deux séquences d'entretien. Enfin, le FPP communique le projet de l'apprenti à sa collègue (Chaix, 2007, p. 236). En effet, comme cela est évoqué dans le chapitre 2 de ce mémoire, Barbier (1993) a observé dans les lieux de travail des tuteurs avec des responsabilités différentes : alors que le « tuteur hiérarchique » ou « organisationnel » ne travaille pas toujours avec l'apprenti, le « tuteur opérationnel » ou de « proximité » travaille la plupart du temps directement avec lui et aménage les situations de travail. Selon la recherche quantitative et qualitative de Jacquemet, Turkal et Gerber (2007), une activité parmi les différentes activités des formateurs/tuteurs des éducateurs HES, consiste à délimiter les activités de travail en fonction de leurs objectifs de formation. En ce qui concerne la séquence d'entretien avec Luc et son FPP, nous observons en revanche que la référente ou tutrice de « proximité » a également la responsabilité de cadrer les activités d'apprentissage de l'apprenti. Pour qu'il n'y ait pas d'incohérence ou d'incompréhension dans le collectif de travail de l'apprenti, il est nécessaire que le tuteur informe régulièrement les collègues de l'apprenti de son projet de formation comme cela est évoqué par Chaix (2007) et traité dans ce mémoire (§ 2.1) concernant le tutorat. Dans cette dernière séquence, le FPP développe l'argument que l'apprenti a énoncé pour défendre son idée. Le FPP propose une légère modification de cette idée. Il donne ensuite son accord en proposant à l'apprenti de concevoir son souhait comme un « projet » de groupe. Puis, il rappelle les précautions à prendre et évoquées en début de séquence par l'apprenti, ainsi que les deux risques à éviter qu'il énonce comme une éventualité. Enfin, il informe l'apprenti de son intention de discuter du projet avec la référente d'équipe et de lui donner une tâche qu'elle accomplira si les attitudes des travailleurs le requièrent.

Cette situation de suivi en cours d'entretien de formation nous permet d'énoncer que dans le cadre d'une discussion concernant un souhait exprimé par un apprenti, l'accompagnement réalisé par le tuteur peut être décrit ainsi : tout d'abord, le tuteur écoute l'apprenti, ses souhaits de projet et ses arguments. Ensuite, il informe l'apprenti des discussions passées et projetées avec la référente d'équipe et fait ainsi part de la coopération avec l'autre tuteur (« de proximité »). Puis, il anticipe et explicite les risques à prendre en compte dans l'élaboration d'un projet de groupe. De ce fait, nous pouvons constater que la posture d'accompagnement

ne peut jamais être un ensemble de recettes toutes faites mais relève d'une construction commune de la meilleure attitude à prendre dans une situation professionnelle donnée. L'accompagnement d'un apprenti est une activité située et donnée. Les tuteurs travaillent en situation ouverte et imprévisible puisqu'ils ne savent pas comment l'apprenti va répondre à ses propositions, objections ou conseils. Mais les tuteurs conjuguent leur expérience avec les apports de l'apprenti pour le guider vers les actions de formation qui semblent les plus utiles au développement des compétences visées.

#### 4.2.2 Une démarche précise (séquence n° 4)

Les séquences suivantes présentent une discussion entre Dominique, apprenti de 2<sup>e</sup> année et son FPP dont l'objet est également le projet individuel ou de groupe. Dans cette séquence, le FPP de Dominique explicite la démarche de mise en œuvre d'un tel projet. Ces extraits nous ont interpellés dans la mesure où ils illustrent un exemple dans lequel un FPP présente l'élaboration d'un projet individuel avec des mots issus du *Guide méthodique variante généraliste 2005* tout en y mettant une touche personnelle. L'enjeu de l'objectif réside dans le fait de prendre en considération les besoins et les capacités des résidents handicapés pour concevoir une activité ou un projet individualisé, et non pas de faire faire une activité conçue préalablement et peut-être inadaptée pour le résident.

##### (1) « En respectant l'intitulé ... »

Après que le FPP ait discuté de différents thèmes avec Dominique, c'est ce dernier qui aborde la question du projet individuel en montrant un paragraphe sur la fiche « Élaboration d'un projet » (SAVOIRSOCIAL, 2009), une fiche indépendante du *Guide méthodique variante généraliste 2005* (1/8.3.06).

1. DOM : ... çA: XXX j'ai besoin de détailler exactement comment-  
ça consiste en quoi/ ou bien c'est: juste activité individuelle et  
activité de groupe\ et après c'est L'arge\ ou est-ce que-
2. FPP : alors-
3. DOM : c'est plus détailler exactement
4. FPP : l'intitulé
5. DOM : ah c'est çA voilà\
6. FPP : ce que ça- ce que ça sous-entend/ donc
7. l'intitulé c'est mettre en place une activité individuelle\ <ouais>
8. et donc... en respectant l'intitulé que nous a donné... Claudine hein/
9. c'est en respectant les cinq critères. économie d'énergie bain hygiène  
sécurité efficacité

Dans cette première séquence, l'apprenti énonce une demande de précision quant à une consigne écrite sur la fiche concernant l'élaboration d'un projet. Le FPP dirige alors l'attention de l'apprenti vers « l'intitulé », (l. 4) d'un document rédigé par la responsable des apprentis (Claudine) et amorce une explication (« l'intitulé c'est mettre en place une activité individuelle [...] en respectant l'intitulé que nous a donné... Claudine », l. 8). De ce fait, le FPP souligne le caractère fortement préfiguré de la consigne (Fillietaz, 2009). Il évoque la

responsable des apprentis des ASE au sein des EPI (Claudine) qui pilote la formation en entreprise des futurs professionnels (Malige, Bienvenu & Szika, 2002, p. 32). En effet, ces auteurs présentent une des fonctions tutorales, le pilotage des tuteurs, une fonction servant à ``accompagner les tuteurs à accompagner les apprentis``. Souvent, le responsable du pilotage des tuteurs rédige seul ou avec les tuteurs des documents utiles à la formation des apprentis. Dans notre séquence, la responsable des apprentis, Claudine, a rédigé des critères à respecter pour réaliser les projets à l'intention des personnes handicapées. Ce sont ces critères que le FPP lit (« en respectant les cinq critères. économie d'énergie bain hygiène sécurité efficacité », l. 9). Dans cette courte séquence, le FPP fait référence à un document rédigé par la responsable des apprentis. En nommant deux fois l'intitulé, le FPP semble souligner l'importance d'en prendre soigneusement connaissance. Pour marquer le rôle des critères qui y figurent, le FPP les lit à haute voix.

La prochaine séquence présente comment le FPP poursuit sa description de la démarche à suivre pour l'élaboration d'un projet individuel.

## **(2) « C'est l'occasion de travailler la démarche »**

Dans la séquence suivante, le FPP explique plus précisément les différentes activités à réaliser pour l'élaboration d'un « projet écrit ».

1. FPP : [...]te centrer PLUS sur un résIDENT\
2. et de regarder au niveau de ce qui est dans son programme déjà de- de-
3. où il en est si c'est un bilan\ si c'est des objectifs qui ont été  
fixés au bilan et cetera. et cetera <oui>
4. et puis toi de voir... de. METTRE en évidence un BEsoin du client du-  
du résident qui est PAS satisfait\ actuellement\
5. DOM : alors moi ce qui a été vu par rapport à tout ça-
6. FPP : XXXX ce qui a été déjà fait etcetera.\ <ouais> ... et. en fait
7. ce qui est intéressant dans cette activité/  
8. c'est pas ta capacité à créer une activité\  
... dans la:- dans la méthode que je veux dire\  
9. ça tu as déjà fait l'année passée XXXXXXXX
10. DOM : avec Werner\  
11. FPP : avec Werner oui une activité tatati tatata: XXXXXXXX  
12. tu le sais faire déjà/ <hm>  
13. c'est-.. c'est l'occasion de travailler la DEMARCHE quoi
14. DOM : la démarche c'est-à-dire/  
15. FPP : c'est-à-dire. partir de TES observations... <ouais/>  
16. de ce que tu AS comme informations du résident/... de tes observations  
17. .... de METTRE en évidence/ UN besoin non satisfait <ouais>  
18. et de chercher des moyens/  
19. ... fixer des objectifs et  
20. CHERcher des moyens pour répondre ... à ses besoins\ <ouais/>  
21. .... c'est pas tant. ta capacité à créer une activité car.-  
22. la faire à partir d'un besoin d'un résident de- <oui/> de-  
23. alors c'est quelque chose qui sera transposable... tout au long de ta  
carrière <oui>
24. LA méthode\ pourquoi on fait ça\ (pourquoi pas avec un autre  
résident)
25. DOM : une activité individuelle c'est donc répéter sur plusieurs-

26. FPP : oui  
 27. DOM : XXX  
 28. FPP : oui donc voilà\ partir d'un besoin non satisfait\  
 29. la démarche- <oui>  
 30. donc là aussi il y a des documents qualité sur-. pour- quand on met-  
 on met en place une activité\ <ouais> ...euh:  
 31. donc tu pars d'un besoin non satisfait  
 32. tu tiens compte des ressources des limites du résident/ <hmm>  
 pour lui proposer une activité.  
 33. quelles sont ses forces quelles sont ses faiblesses etc.\  
 34. donc que ça soit adapté à lui c'est quelque chose de personnalisé  
 <oui> ...  
 35. tu listes tes objectifs:  
 36. tu présentes à l'équipe ton projet:  
 37. ...tu mets:- tu remplis ces documents qualité..... pour la création  
 d'une activité <ouais>  
 38. tu réalises concrètement. l'activité/  
 39. moi je pensais. TROIS séances minimum... <mouais>  
 40. c'est quelque chose que tu ferais SEUL avec le résident

Dans cette première séquence, le FPP énumère des activités à faire pour réaliser l'objectif de formation (« [...] te centrer PLUS sur un résIDENT\ », l. 1 et « de regarder au niveau de ce qui est dans son programme », l. 2) et initie une énumération de ce que l'apprenti doit ``regarder`` dans le programme du résident choisi (« où il en est si c'est un bilan\ si c'est des objectifs qui ont été fixés au bilan et cetera. et cetera », l. 3). Ensuite, il souligne une activité principale faisant partie de cet objectif (« et puis toi de voir... de. METTRE en évidence un BEsoin du client du- du résident qui est PAS satisfait\ actuellement\ », l. 4). Par le biais de pronoms personnels de la deuxième personne du singulier ``te`` et ``toi``, le FPP adresse sa consigne directement à l'apprenti. Puis, il fait émerger une dimension de cet objectif de formation (« ce qui est intéressant dans cette activité », l.7) pour donner envie de maîtriser le savoir-faire visé, ainsi que le préconise Blancard (1996, p. 119). Puis, le FPP apporte un savoir-faire acquis précédemment (« c'est pas ta capacité à créer une activité\ ... dans la:- dans la méthode » (l. 8), « ça tu as déjà fait l'année passée » (l. 9) « tu le sais faire déjà/ » (l. 12). Il précise le sens et la nature de l'objectif (« c'est l'occasion de travailler la DEMARCHE », l. 13) et à la demande de l'apprenti (« la démarche c'est-à-dire/ », l. 14), il décrit la méthode requise : « c'est-à-dire. partir de TES observations » (l. 15), « de ce que tu AS comme informations du résident/... de tes observations » (l. 16), « de METTRE en évidence/ UN besoin non satisfait » (l. 17), « et de chercher des moyens » (l. 18), « fixer des objectifs » (l. 19) et « CHERcher des moyens pour répondre ... à ses besoins » (l.20). Pour décrire l'objectif de formation, le FPP recourt à un discours de consigne en disant ``quoi faire`` et ``comment faire`` et en énumérant une série d'activités à réaliser. Il continue d'adresser les consignes d'activités à l'apprenti par le biais de pronoms personnels (« TES observations », « de ce que tu AS », « tes observations »). En outre, il souligne les éléments importants pour la démarche par le biais de la prosodie, puisqu'il les accentue (« TES observations », « ce que tu AS », « de METTRE en évidence », « UN besoin », « CHERcher des moyens pour répondre »). Enfin, le FPP termine cette première description avec (« ses besoins »), un élément qu'il avait déjà nommé deux fois.

Ensuite, le FPP reprend partiellement la remarque faite précédemment concernant une compétence acquise l'année passée et n'étant pas visée cette fois-ci (« c'est pas tant. ta capacité à créer une activité », l. 21). De plus, il énonce l'utilité de l'acquisition de ce nouveau savoir-faire pour l'avenir professionnel de l'apprenti (« alors c'est quelque chose qui sera transposable... tout au long de ta carrière », l. 23) en soulignant une nouvelle fois (« LA méthode\ pourquoi on fait ça (pourquoi pas avec un autre résident) », l. 24). De ce fait, il souligne l'utilité à long terme de l'apprentissage d'un savoir-faire, tel que Chaliès et Durand (2000, p. 162) l'ont observé dans leur recherche dans le cadre de la formation pratique des enseignants. En effet, selon ces auteurs, il s'agit pour les formateurs de ne pas expliquer une manière de faire uniquement pour une fois précise, comme une recette, mais de former à un outil utilisable et transférable dans l'avenir professionnel du novice. Enfin, le FPP apporte une nouvelle spécificité à cette méthode en utilisant deux fois le mot ``pourquoi`` car la fiche concernant *l'Élaboration d'un projet* demande à l'apprenti de décrire ses intentions liées au choix de l'activité. Puis, le FPP reprend la consigne en commençant par nommer une troisième et quatrième fois ``le besoin`` (« partir d'un besoin non satisfait\ », l. 28 et « tu pars d'un besoin non satisfait », l. 31), en y introduisant une autre fois le nom de ce savoir-faire (« la démarche », l. 29). Ensuite, il fait référence à un document connu par l'apprenti (« donc là aussi il y a des documents qualité », l. 30), rappelant ainsi le rôle des documents du ``système qualité`` de l'entreprise formatrice. Puis, le FPP apporte une nouvelle activité (« tu tiens compte des ressources des limites du résident », l. 32) et précise son contenu (« quelles sont ses forces quelles sont ses faiblesses etc. », l. 33 et « que ça soit adapté à lui c'est quelque chose de personnalisé », l. 34). Il poursuit avec l'énumération de nouvelles activités : « tu listes tes objectifs » (l. 35) ; « tu présentes à l'équipe ton projet » ; (l. 36) et « tu remplis ces documents qualité..... pour la création d'une activité » (l. 37). Enfin, le FPP précise le caractère autonome de cet objectif de formation (« c'est quelque chose que tu ferais SEUL avec le résident », l. 40). Le FPP souligne prosodiquement une caractéristique importante selon lui : l'activité projetée pour la personne handicapée doit être *adaptée*.

L'apprenti, quant à lui, participe à cette conversation en amorçant une explication (« alors moi ce qui a été vu par rapport à tout ça- », l. 5), en donnant une précision (« avec Werner\ », l. 10), en demandant une explicitation (« la démarche c'est-à-dire/ », l. 14) et indirectement une reformulation (« une activité individuelle c'est donc répéter sur plusieurs- », l. 25). En outre, il fait part régulièrement de sa compréhension avec une douzaine de <oui> et <hmm>.

Dans cette deuxième séquence, le FPP énumère un enchaînement d'actions que l'apprenti devra réaliser. Il les décompose comme observé par Blancard (1996, p. 119) dans ce mémoire (§ 3.1.5). En effet, l'auteur mentionne que le tuteur transmet les activités à réaliser en les décomposant, sans pour autant perdre de vue la production du travail réel. Pour cela, il développe une représentation fine de ces activités, les compare, précise des actions concrètes au moyen du langage.

En outre, son discours de consignes a un caractère fortement procédural (Filliettaz, 2009). En ne gardant que les énoncés relevant de la consigne, la procédure décrivant « la démarche, la méthode » pourrait prendre la forme suivante :

1. Choisir un résident (« te centrer PLUS sur un résiDENT ») ;
2. Prendre connaissance dans le dossier du résident des informations relatives à son dernier bilan, à ses objectifs et à son programme d'activités (« de regarder au niveau de ce qui est dans son programme » : « où il en est si c'est un bilan, si c'est des objectifs qui ont été fixés au bilan, et cetera, et cetera », « de ce que tu AS comme informations du résident/ ») ;
3. Prendre note d'observations personnelles du résident (« partir de TES observations ») ;
4. Mettre en évidence un besoin actuellement non satisfait du résident (« de METTRE en évidence un BEsoin [non satisfait] du résident qui est PAS satisfait actuellement ») : le décrire ;
5. Chercher des moyens pour répondre au besoin identifié (« et de chercher des moyens », « des moyens pour répondre... à ses besoins ») ;
6. Prendre en considération les ressources et les limites du résident (« tu tiens compte des ressources des limites du résident ») : ses forces et ses faiblesses (« quelles sont ses forces quelles sont ses faiblesses, etc. ») ;
7. Rédiger des objectifs (« fixer des objectifs », « tu listes tes objectifs ») ;
8. Présenter les objectifs à l'équipe éducative (« tu présentes à l'équipe ton projet ») ;
9. Remplir les documents du ``système qualité`` (« tu remplis ces documents qualité..... pour la création d'une activité ») ;
10. Réaliser l'activité (« tu réalises concrètement l'activité »).

Énoncée de la manière présentée ci-dessus, une procédure semblerait sèche, théorique et loin des situations socioéducatives de l'apprenti. Le FPP utilise ses propres mots pour décomposer l'objectif en différentes activités intermédiaires. En effet, tout en gardant en grande partie des termes ``académiques``, le FPP adresse la procédure à l'apprenti. Ensuite, en cours d'énumération, il introduit des informations supplémentaires : l'intérêt de cet objectif est le déroulement d'une démarche spécifique utile également pour l'avenir professionnel de l'apprenti. Enfin, le FPP souligne prosodiquement (il accentue) les éléments vers lesquels il souhaite diriger l'attention de l'apprenti.

Les séquences observées ci-dessus indiquent une manière de présenter la démarche pour élaborer un projet individuel. La séquence suivante, quant à elle, illustre les points communs entre une démarche pour un projet concernant une seule personne et un projet relatif à plusieurs personnes.

### **(3) « *Sachant que c'est toi qui chapeutes* »**

Dans la séquence suivante, le FPP aborde l'explication de la mise en œuvre du projet écrit de groupe.

1. FPP : [...] le deuxième travail c'est la même chose\
2. mais au niveau d'activités de groupe\ <mhh> LÀ pareil/
3. il faut PARTir/.. des BEsoins d'un GROUpe de résidents\ XXX <ouais>  
deux ou XXX...
4. créer quelque chose de collectif qui corresponde- <oui>
5. où tout le monde y trouve son compte\
6. qui ait du sens\ <oui>
7. et LÀ/ selon... l'activité les besoins... il peut y avoir/... d'AUTRES  
accompagnements ..<ouais> à cette activité
8. ..sachant que c'est toi qui CHApeutes le truc
9. qui l'organises (qui le mènes) XXX <ouais>
10. pour faire ce que tu leur diras de faire\... bien\.

Ici, en explicitant la démarche pour la réalisation du projet de groupe, le FPP reprend une injonction exprimée auparavant lors de l'explication du projet individuel et montre ainsi un élément important à respecter dans un projet pour personnes handicapées (« il faut partir/.. des BEsoins d'un GROUpe de résidents », l. 3) en le soulignant prosodiquement. Il évoque la question de l'intention ou de la motivation quant au choix d'une activité en ayant recours à un autre terme (« qui ait du sens\ », l. 6). Alors qu'il emploie jusqu'ici un discours de consignes injonctives (« il faut » et « qui ait du sens »), il adopte ensuite un discours anticipatoire en soulignant le pouvoir d'agentivité (de Saint-Georges, 2005) de l'apprenti (« et LÀ/ selon... l'activité les besoins... il peut y avoir/... d'AUTRES accompagnements », (l. 7) tout en rappelant la nécessité de se baser sur les ``besoins`` des personnes handicapées. Ensuite, toujours avec un discours anticipatoire, le FPP exprime, énonce sa posture et celle qu'il attend de la part de l'apprenti, une posture prophétique sur l'axe des savoirs (« sachant que c'est toi qui CHApeutes le truc », l. 8 et « qui l'organises », l. 9). Le FPP manifeste ainsi sa certitude et celle supposée de l'apprenti quant au fait que c'est l'apprenti qui dirigera de manière autonome son projet ainsi que d'éventuels collègues de travail (« pour faire ce que tu leur diras de faire », l. 10).

Dans cette troisième séquence, le FPP montre l'idée d'une démarche transférable puisqu'il explique que celle servant à l'élaboration d'un projet individuel est également applicable au projet de groupe. Il rappelle une caractéristique importante telle que l'intention ou la motivation pour une activité (« le sens »), inhérente à la démarche. Il souligne la marche de manœuvre de l'apprenti quant au choix de solliciter d'autres collègues. Enfin, le FPP rappelle la responsabilité de l'apprenti dans la réalisation du projet et dans le fait de donner des indications à ses collègues de travail.

#### **(4) « Pas que tu partes d'une activité... et puis t'y fasses coller les résidents »**

Dans la séquence suivante, le FPP répond à une nouvelle demande de précision de l'apprenti.

1. FPP : ..... oui\ mais ce qui est important DOMinique/ c'est c'est-
2. c'est.. que tu PARTes. des BEsoins/ <ouais> d'un MANQue... tu vois/
3. DOM : qui soit en commun avec le groupe alors/ <ou:i:/> des personnes qui  
sont
4. FPP : ou:i /de la même manière que- PAS que tu PARTes d'une activité..
5. et puis t'y fasses COLLer les résidents <ouais> tu vois/

6. DOM : ouais/  
7. FPP : ... tu suives le processus/ euh  
8. DOM : oui je vois ce que tu veux dire/ XXX  
9. FPP : XXX  
10. DOM : dans le même ordre en fait dans le même ordre/  
11. FPP : OUI voilà\  
12. DOM : le même principe/  
13. FPP : oui\ tu PARS de TES observations tes connaissances etcetera. etcetera.  
14. tu METS en Avant. UN besoin non satisfait et  
15. tu REFLECHIS à ce que tu peux faire <hm>  
16. PAS/- voilà/ <ouais ok/> une activité visite du parc des cinq sens et  
17. puis effectivement après tu arrives à y faire coller les résidents/.  
parce qu'ils vont y prendre quelque chose/  
18. .. mais que tu fasses la démarche dans l'ordre quoi/ <ouais/>

Le FPP répond à la demande de précision adressée par l'apprenti en reprenant une partie de la consigne exprimée dans les séquences précédentes (« c'est.. que tu PARTes. des BEsoins/ [...] d'un MANQue... », l. 2). En effet, dans la séquence (2) et la séquence (3), le FPP exprime plusieurs fois la nécessité de prendre en considération les ``besoins`` d'un résident pour le projet individuel ou de l'ensemble des résidents susceptibles de participer à un projet de groupe. En outre, le FPP introduit son explication en s'adressant à l'apprenti par son prénom (« oui\ mais ce qui est important DOrminique/ », l. 1) comme pour souligner encore plus fortement l'importance de prendre en compte les ``besoins`` des résidents, un élément spécifique à cette démarche. Ensuite, le FPP apporte un contre-exemple (« PAS que tu PARTes d'une activité.. et puis t'y fasses COLLer les résidents », l. 4 - l. 5). Il illustre cet exemple négatif par une métaphore (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2005). Il ne s'agit pas de concevoir d'abord une activité et d'y faire ensuite ``coller`` les résidents, c'est-à-dire que les résidents devraient s'adapter à cette activité. En effet, cette métaphore présente les personnes handicapées comme des objets pouvant être placés dans une activité conçue préalablement par l'apprenti. La métaphore utilisée par le FPP pour exemplifier une démarche à ne pas faire. Par cette illustration, le FPP spécifie que la personne handicapée est un être à part entière, avec des envies et des goûts personnels et qu'une activité devrait être réalisée à partir de ses souhaits et non à partir des souhaits d'un professionnel socioéducatif. Puis, le FPP rappelle le caractère procédural de la consigne (« ... tu suives le processus », l. 7) qu'il reformule quelques lignes plus tard (« tu PARS de TES observations tes connaissances », l. 13 et « tu METS en Avant. UN besoin non satisfait et tu REFLECHIS à ce que tu peux faire », l. 14 - l. 15). Ensuite, il explicite sa métaphore (« PAS/ [...] une activité visite du parc des cinq sens et puis effectivement après tu arrives à y faire coller les résidents/ », l. 16 - l. 17). Enfin, le FPP termine en soulignant une nouvelle fois l'objectif de formation qui relève d'une procédure demandant de suivre l'une après l'autre les activités (« mais que tu fasses la démarche dans l'ordre », l. 19). Une fois de plus, nous pouvons observer la prosodie du FPP pour accentuer les mots importants.

Dans cette quatrième séquence, le FPP rappelle l'objectif du ``projet de groupe`` qui consiste à réaliser une activité en fonction des besoins des personnes handicapées. Ensuite, il apporte un contre-exemple qui consiste à ne pas créer d'abord une activité et ensuite à adapter les résidents à cette activité. Il illustre ce contre-exemple avec une métaphore qu'il évoque à deux reprises. Le FPP termine son explication en soulignant la nécessité de suivre l'ordre de la

démarche. Dans le cadre de l'explication de l'objectif de formation concernant la mise en œuvre d'un ``projet individuel`` et d'un ``projet de groupe``, le FPP le présente donc comme étant l'apprentissage d'une démarche très précise. Il en souligne plusieurs fois le caractère institutionnel et ``préfiguratif`` en faisant référence à un passage précis d'un document. Il explicite également la démarche plusieurs fois en des termes procéduraux. Pour illustrer la différence entre un objectif de formation de l'année précédente et celui à atteindre cette année, il rappelle une compétence de l'apprenti déjà acquise. Dans le cadre de la réalisation du ``projet de groupe``, le FPP souligne que c'est l'apprenti qui a la responsabilité de déléguer des tâches à ses collègues. Enfin, le FPP apporte un exemple à ne pas suivre en faisant usage d'une métaphore qu'il évoque deux fois. Enfin, dans cet extrait, le FPP souligne prosodiquement les mots qui lui importent.

Bien que la démarche soit préconisée par le ``guide méthodique`` et transmise par le FPP de Dominique, la réalité du travail dans les foyers ne permet pas toujours de s'y conformer. Alors qu'un espace et des moyens sont donnés à l'apprenti pour réaliser les objectifs de formation, les professionnels formés peinent parfois à trouver des moments pour réaliser réellement une activité en fonction des besoins et des capacités de la personne handicapée. En effet, une activité pour une seule personne mobilise un accompagnant, ce qui signifie que le deuxième accompagnant (lorsqu'il y en a un) a la responsabilité des autres personnes handicapées qui, elles, demandent parfois beaucoup d'attention. En outre, réaliser une activité en fonction des besoins et capacités de *chaque* personne dans un groupe peut se révéler également compliqué de par la diversité fréquente de leurs difficultés. Enfin, rappelons qu'identifier les besoins réels d'une personne handicapée qui ne peut pas parler, ni exprimer par une mimique ou par des pictogrammes (images qui peuvent faciliter la compréhension) ses souhaits est une entreprise complexe.

Les quatre séquences de l'entretien entre Dominique et son FPP révèlent que l'accompagnement dans l'élaboration d'un projet individuel ou de groupe pour des personnes handicapées mentales peut être décrit de la manière suivante. Tout d'abord, le FPP décompose un objectif rédigé dans le référentiel de formation en plusieurs activités. Puis, il reformule les activités, utilise à la fois un vocabulaire spécifique et un vocabulaire plus courant. En outre, il spécifie les caractéristiques de l'objectif de formation (respect de l'ordre des activités, transfert possible dans d'autres situations professionnelles). De plus, il utilise une métaphore pour illustrer un contre-exemple. Enfin, il donne envie de maîtriser le savoir-faire découlant de l'objectif d'apprentissage en soulignant l'intérêt de cet objectif de formation (savoir créer une activité *pour* un résident et non pas savoir créer une activité pour elle-même). Pour illustrer cette différence, il fait référence aux compétences acquises antérieurement par l'apprenti.

Ces séquences d'entretiens nous permettent d'exprimer les hypothèses suivantes. La manière dont un tuteur formule une consigne d'apprentissage rédigée dans un référentiel de formation favorise ou non sa réalisation par l'apprenti. Tout d'abord, en décomposant un objectif de formation en plusieurs sous-activités, le tuteur permet une meilleure compréhension de l'objectif. Ensuite, en reformulant plusieurs fois cet objectif avec ses propres mots et un

vocabulaire plus courant, le tuteur place cet objectif dans son contexte professionnel. Puis, en précisant les caractéristiques de cet objectif et en indiquant le transfert de ce savoir-faire dans d'autres situations professionnelles, le tuteur fait apparaître l'utilité et l'intérêt de ce savoir-faire et donne envie à l'apprenti de le maîtriser. En outre, en illustrant par le biais d'une métaphore un exemple ou un contre-exemple, le tuteur aide l'apprenti à se représenter le savoir-faire dans son quotidien professionnel. De plus, en rappelant à l'apprenti un savoir-faire qu'il maîtrise déjà pour l'opposer au nouveau savoir-faire, le tuteur en précise sa différence. Enfin, en présentant un contre-exemple de ce savoir-faire, le tuteur fait apparaître l'enjeu qui sous-tend cet objectif de formation.

Les précédents sous-chapitres (§ 5.1 et § 5.2) ont présenté des séquences dans lesquelles les différents tuteurs ont discuté et traité d'objectifs de formation précis. Les entretiens de formation laissent la place à d'autres verbalisations, parfois non programmées qui sont présentées dans le prochain sous-chapitre suivant (§ 5.3). En effet, alors que les sujets ayant trait aux objectifs de formation sont prévus et préparés à l'avance, les réflexions plus personnelles concernant le métier peuvent surgir lors de moments différents.

### **4.3 Des réflexions et des expériences professionnelles**

Dans les entretiens de formation, alors que les tuteurs ont préparés les thèmes qui doivent être discutés ou expliqués, ils font parfois part de réflexions et d'expériences professionnelles de manière spontanée. Ces réflexions trouvent leur place à des moments différents de l'entretien (dans le cadre d'une discussion concernant un thème précis, lors du passage d'un thème à l'autre, à la fin d'un entretien, dans des moments de silence, etc.).

Lorsque ces réflexions sont exprimées dans la discussion d'un thème précis, elles introduisent parfois un sujet non planifié, mais transversal à la pratique professionnelle. Le déroulement de l'entretien planifié par le FPP mais suffisamment ouvert à des imprévus peut faire émerger des discussions ou des réflexions plus personnelles de la part du tuteur ou de l'apprenti. Parfois, c'est un moment de silence qui laisse la place à des réflexions non programmées. Se pose alors la question du rôle des interstices dans les entretiens de formation. En effet, ces moments de silence peuvent apparaître lorsque chacun suit le cours de ses pensées, lorsqu'un sujet semble avoir été discuté ou lorsque le tuteur et l'apprenti sont à court d'idées. Il est alors tentant de vouloir aborder un autre sujet ou mettre un terme à l'entretien. En effet, dans l'idée de devoir être efficace au cours d'un entretien de formation apparaît alors le besoin de « produire des résultats » quant au protocole et aux objectifs prévus.

Si le tuteur se permet un détour dans le déroulement de l'entretien, une réflexion ou une remarque de sa part peuvent introduire une anecdote ou un évènement emblématique pour exemplifier le caractère d'un savoir-faire (Blancard, 1996, p. 119). Ces réflexions personnelles sont rarement prescrites. Elles ne peuvent pas se commander et c'est justement cela qui est source de richesse dans les entretiens de formation. C'est donc l'aspect non prescrit de ces moments qui nous a incitée à nous pencher sur les séquences présentées dans

ce chapitre. Mais c'est surtout le caractère plus personnel de ces extraits qui a sollicité notre intérêt puisque les tuteurs partagent leurs réflexions et expériences professionnelles.

Ce sous-chapitre présente dans sa première partie (§ 4.3.1) une séquence dans laquelle le FPP fait part de ses réflexions personnelles après que Luc (apprenti de 1<sup>re</sup> année d'apprentissage) ait relaté quelques observations de comportements parfois difficiles de travailleurs. Le FPP commence par évoquer la nécessité de faire le difficile apprentissage de savoir agir rapidement et au mieux avec les travailleurs présentant des troubles du comportement. Il encourage Luc à faire part de réflexions à ce sujet. Il introduit également la problématique de l'écart entre la réflexion et la réalité de la situation difficile. Il illustre cet écart par le biais de la prosodie. Il parle lentement lorsqu'il évoque les moments de réflexion ; il accélère son débit en décrivant la spécificité des situations d'urgence. Dans la seconde partie de ce sous-chapitre (§ 4.3.2), la référente de Natacha (2<sup>e</sup> année d'apprentissage) fait part de ses convictions dans un travail qui présente parfois une grande incertitude quant aux résultats espérés. Alors que la référente s'apprête à mettre un terme à l'entretien, elle évoque le fait que souvent les professionnels sont démunis face à des travailleurs en difficulté. Après que Natacha ait exprimé son désarroi, la référente lui exprime une conviction qu'elle estime nécessaire pour ``tenir`` dans le travail social : savoir qu'on ne connaît jamais à l'avance les résultats des ses actions, qu'il importe de donner le meilleur de soi, d'être patient et de ne pas se décourager car les actions réalisées auprès des personnes en difficulté auront certainement un impact, même si c'est beaucoup plus tard.

Il sera alors possible de constater un point commun entre les deux extraits d'entretien : le rôle du temps dans le travail socio-éducatif. En effet, la séquence qui présente la problématique de l'agir dans l'urgence traite de l'activité à réaliser dans le présent et dans un laps de temps parfois extrêmement court. La séquence qui présente la problématique de l'incertitude des effets du travail social traite également l'activité mais celle déjà réalisée dont les résultats ne sont souvent pas visibles sur le moment. Ce n'est parfois que dans un futur lointain qu'ils pourront être constatés. Le travail social demande donc au professionnel un rapport au temps spécifique. D'une part, le professionnel doit pouvoir maîtriser une unité de temps très courte pour réaliser une action qui soit la meilleure possible. D'autre part, le professionnel doit pouvoir supporter une unité de temps parfois très longue d'incertitude quant aux résultats de son action. Ce sont également ces deux aspects cruciaux du travail socio-éducatif que nous souhaitons relever dans les deux prochaines séquences.

#### **4.3.1 Agir dans l'urgence (séquence n° 5)**

Dans le cadre de la discussion concernant la description du lieu de travail de l'apprenti (§ 5.2.1) séquences (1) et (2), le FPP avait souligné la différence entre la mission de l'atelier (l'insertion professionnelle des personnes avec un handicap) et la nécessité d'une productivité minimale. En effet, certaines personnes handicapées, bien qu'ayant des capacités à travailler et à produire des objets, présentent par moments d'importants troubles du comportement. Parfois, il suffit de peu de chose pour déclencher de l'angoisse ou de la colère et il n'est pas

toujours aisé de savoir y répondre afin d'éviter une escalade pouvant conduire une personne handicapée à crier, casser des objets, renverser des meubles, se donner des coups, détruire son propre travail, etc. Ce comportement peut avoir un effet de contagion ou du moins d'émoi sur les autres travailleurs. Dans un atelier avec un objectif de productivité, même limitée, l'enjeu est d'éviter qu'un travailleur se comporte de manière perturbante ou du moins faire en sorte que le comportement qui dérange les autres puisse être rapidement maîtrisé, que le comportement puisse être détourné car il menace le bon déroulement du travail fourni par les travailleurs. Le FPP aborde ainsi la compétence à agir dans l'urgence. En effet, le travail socio-éducatif exige souvent d'être capable de réagir rapidement face à une personne avec des postures différentes quant au degré de certitude et du pouvoir d'action qu'ils se donnent. En ce qui concerne leur certitude, ils expriment la représentation de leurs sentiments en adoptant trois positions (troubles du comportement, ce qui demande un apprentissage important de la part d'un novice, parfois également l'intervention d'un professionnel chevronné lorsque certains troubles sont particulièrement difficiles à comprendre. Alors que dans l'idéal les colloques d'équipe permettent aux différents professionnels de partager leurs observations, leurs expériences, leurs connaissances théoriques et leurs réflexions qui en découlent dans un cadre tranquille l'émergence d'un fait pouvant déranger et déclencher de la violence de la personne perturbée exige une réponse adéquate rapide. C'est cette problématique que le FPP aborde dans la séquence présentée ci-dessous.

**(1) « Dans le feu de l'action on a trente secondes pour agir »**

Dans un premier temps, le FPP écoute le récit de l'apprenti concernant différents comportements constatés, parfois problématiques, de certains travailleurs puis aborde le thème récurrent de l'agir dans l'urgence :

1. FPP : [...] après il reste toujours le gros apprentissage c'est de pouvoir AGIR au MIEUX\ . ça c'est toujours assez difficile/ <hm> et ça c'est-
2. c'est là où il faut regarder vraiment les gens comme Cécile et tout-
3. c'est-à-dire que. tu PEUX comprendre le problème tu PEUX le percevoir/.
4. et PUIS/ assez rapidement il faut prendre une décision et puis faut y aller quoi/ <hm>
5. et puis çA souvent. ça demande quand même. deux trois erreurs/
6. deux trois choses où on doit se remettre en cause parce qu'on aurait pu faire mieux:
7. parce que- <hm> entre la réflexion qu'on a et puis. le FAIT de se retrouver dans la situation il y a souvent un écart quoi/
8. je l'ai souvent perçu.. pour moi aussi. avec les gens qui ont des troubles du comportement/ <hm/>
9. je sais pas si tu- ça te parle ça/ un petit peu des fois dans la:-
10. LUC : hm/ en prenant l'exemple du cahier/ justement il y a deux trois situations où je proposais des soluTIONS/ qui me sont venues comme ça au moment de l'observaTION/ <ouaiouais>
11. et on en a parlé avec Cécile et justement/ c'était pas forcément. la- l'option qui paraît le plus:- <ouioui/> logique sur le moment qui est. la meilleure\ <ouais> donc ouais/ c'est quelque chose que- je vois- que tu parles/
12. FPP : parce que justement quand on réfléchit on a envie d'avoir une

- solution:.. <XXX>\_XXXX ((rythme ralenti et d'une voix légèrement ironique))intellectuelle/ de communication: où on entend les points de vue de chacun:/ et tout:/
13. ((rythme très rapide et volume de voix bas)) et puis euh/
  14. dans le feu de l'action on a trente secondes pour agir
  15. c'est les (trois) premières secondes qui sont importantes
  16. puis il s'agit de régler le truc/..
  17. <hmhm> que ça CESSE/
  18. et puis APRÈS/. ((rythme ralenti))dans un deuxième temps voir le lendemain/ rePRENDRE en discussion et tout\
  19. c'est vrai que çA <hm> c'est souvent super difficile hein/ <hm>

Le FPP poursuit en introduisant un nouveau sujet (« après il reste toujours le gros apprentissage c'est de pouvoir AGIR au MIEUX\ ça c'est toujours assez difficile/ », l. 1). En utilisant à deux reprises l'adverbe « toujours », le FPP souligne la nécessité de devoir passer par un apprentissage obligatoirement difficile, celui de répondre de la façon la plus adéquate possible à un ou plusieurs comportements difficiles de certains travailleurs. Ensuite, le FPP cite une possibilité pour développer ce savoir-faire. Il l'énonce à nouveau comme une nécessité en la formulant de manière injonctive : « c'est là où il faut regarder vraiment les gens comme Cécile », (l. 2). Il s'agit donc de bien observer une collègue de travail chevronnée. En effet, observer l'attitude d'un collègue envers une personne handicapée agitée peut être source d'apprentissage. Bien qu'il n'y ait pas lieu de copier le collègue expert, observer comment il agit (verbalement ou non, le langage, le ton de la voix, la mimique, etc.) permet à l'apprenti d'identifier des comportements typiques et les réponses possibles, fructueuses ou non.

Puis, le FPP explicite sa pensée (« c'est-à-dire que. tu PEUX comprendre le problème tu PEUX le percevoir/ » (l. 3) et « PUIS/ assez rapidement il faut prendre une décision et puis faut y aller quoi/ », l. 4). Avec cet énoncé, le FPP décrit la problématique introduite. En effet, bien qu'identifier et comprendre les raisons d'un comportement très difficile d'un résident « pour agir au mieux » soit primordial, savoir procéder à une mini-décision dans un laps de temps très court l'est autant. Le choix de son vocabulaire (« tu peux comprendre [...] tu peux percevoir [...] ») évoque la possibilité de compréhension, de perception du problème. Le FPP souligne que la perception et la compréhension du problème sont possibles et avec l'enchaînement rapide des mots suivants (« puis faut y aller quoi/ »), il illustre l'extrême urgence à agir. Puis, le FPP poursuit : « et puis çA souvent. ça demande quand même. deux trois erreurs/ », (l. 5). Il l'exprime comme une règle : apprendre ce savoir-faire précis et difficile (agir au mieux dans l'urgence) en passant par quelques erreurs inévitables. Bien qu'il ne les nomme pas, nous pouvons penser qu'il fait référence au caractère parfois formateur de l'erreur. Il précise ainsi dans sa phrase : « deux trois choses où on doit se remettre en cause parce que on aurait pu faire mieux: », (l. 6). En effet, le travail socio-éducatif demande souvent au professionnel la capacité à diriger son propre regard de manière critique sur ses activités réalisées. Il rejoint ainsi l'idée de Cotinaud (2003) selon laquelle, la fonction de tuteur demande à ceux qui l'exercent d'être capable de se remettre régulièrement en question et de développer un sens critique à l'égard de leur manière de faire (Cotinaud, 2003, p. 49), ainsi qu'il est mentionné dans le chapitre 2 de ce mémoire (§ 2.1). Le FPP fait part de sa position face à l'apprentissage de ce savoir-faire. En utilisant les mots « ça demande quand

même », il semble vouloir dire que les deux-trois erreurs sont inévitables dans cet apprentissage. Lorsqu'il dit « on doit », il souligne la nécessité pour tous les professionnels de « se remettre en cause ». Enfin, avec « on aurait pu faire mieux », il semble indiquer la possibilité de progresser dans son savoir-faire. Le FPP continue son explication (« parce que- <hm> entre la réflexion qu'on a et puis. le FAIT de se retrouver dans la situation il y a souvent un écart quoi/ », l. 7). Il nomme alors un fait qui apparaît souvent : l'écart entre une réflexion passée et une situation présente. Nous pouvons remarquer que le FPP ne pose pas cet écart comme inévitable puisqu'il utilise l'adverbe « souvent ». En revanche, avec le pronom « quoi/ », il souligne la taille de l'écart entre l'activité pensée au préalable et l'activité réalisée effectivement. Il utilise la prosodie pour évoquer la nécessité d'un difficile apprentissage qui consiste à « agir au mieux » dans des situations d'urgence et en mentionnant la possibilité de percevoir et de comprendre les problèmes des comportements difficiles de certains travailleurs. Ensuite, le FPP parle de son expérience (« je l'ai souvent perçu.. pour moi aussi. avec les gens qui ont des troubles du comportement/ », l. 8). Il fait ainsi part du fait que lui également a observé l'écart entre l'agir projeté et l'agir réalisé. Parler en son nom propre comme le fait le FPP donne une note plus personnelle à ce qu'il souhaite transmettre. Puis, le FPP encourage l'apprenti à s'exprimer sur ce sujet (« je sais pas si tu- ça te parle ça/ un petit peu des fois », l. 9). En introduisant sa phrase avec « je ne sais pas », le FPP exprime une question indirecte et le « petit peu des fois » semble vouloir éviter de brusquer l'apprenti. Pour certains apprentis de 1<sup>re</sup> année, répondre à une question directe sur leur vécu de situations d'erreurs peut les embarrasser et les amener à répondre vaguement. Alors que l'apprenti semble à l'aise dans cet entretien, il peut arriver à lui comme à d'autres apprentis d'être déconcertés par une question touchant d'éventuelles erreurs commises et une remise en question de ses actions. L'énoncé du FPP apparaît alors comme un encouragement dirigé vers l'apprenti, l'invitant à faire part de son expérience et de ses réflexions.

A la remarque encourageante du FPP l'apprenti relate : « en prenant l'exemple du cahier/ justement il y a deux trois situations où je proposais des soluTIONS/ qui me sont venues comme ça au moment de l'observaTION/ » (l. 10). Il raconte avec ses propres mots : « et on en a parlé avec Cécile et justement/ c'était pas forcément. la- l'option qui paraît le plus:- [...] logique sur le moment qui est. la meilleure\ » (l. 11). L'apprenti se réfère à des situations éducatives qu'il a observées et rédigées dans son cahier de bord et auxquelles il a ajouté des pistes d'intervention. Ensuite, il évoque une discussion qu'il a ensuite eue avec sa référente à ce sujet et après laquelle il aurait conclu que ses propositions semblant de prime abord être des réponses adaptées à la situation ne l'avaient pas été en définitive.

Le FPP décrit alors son expérience de manière démonstrative : « quand on réfléchit on a envie d'avoir une solution: ((rythme ralenti et d'une voix légèrement ironique)) intellectuelle/ de communication: où on entend les points de vue de chacun:/ et tout:/ », l. 12). Il utilise la prosodie (intonation, accentuation et rythme) pour marquer une forme d'autodérision puisqu'il utilise le pronom ``on``, indiquant par là un agir dans lequel il s'inclut. En outre, en qualifiant la solution recherchée d'``intellectuelle``, et de surcroît ``de communication`` et ``où on entend les points de vue de chacun``, le FPP souligne le caractère parfois très théorique des réflexions faites en réunion. Il semble signifier qu'il ne suffit pas de penser des recettes, des ``il y qu'à``

pour agir dans l'urgence. Il décrit ainsi une situation de colloque d'équipe dans laquelle une difficulté liée au comportement d'une personne handicapée est discutée de manière approfondie. Ensuite, le FPP enchaîne d'une voix basse et rapide : (« ((rythme très rapide et volume de voix bas)) et puis euh/ dans le feu de l'action on a trente secondes pour agir », l. 13 et l. 14). Pour illustrer la situation difficile, le FPP recourt à une métaphore (« dans le feu de l'action ») et bien que le nombre de secondes énoncées ne soient pas très audibles dans la séquence suivante, cela importe peu : « c'est les (trois) premières secondes qui sont importantes puis il s'agit de régler le truc/ » (l. 15 et l. 16). Le FPP illustre l'enjeu à devoir agir rapidement et au mieux pour trouver « une solution » par la prosodie (le rythme et le volume de son discours). En effet, dans des situations de violence, même verbale, pour sauver la situation, protéger les autres travailleurs et le travail à réaliser, le seul objectif dans ces moments-là, c'est réellement de mettre fin (« que ça CESSE/ », l. 17) à un comportement déstabilisant, source d'angoisse ou d'énerverment pour les autres. Le FPP souligne le temps passé entre la situation difficile et le temps pour en discuter tranquillement en équipe (« et puis APRÈS/. ((rythme ralenti)) dans un deuxième temps voire le lendemain/ rePRENDRE en discussion et tout\ », l. 18).

La description faite par le FPP relève d'une règle de travail pouvant être formulée de la manière suivante : quand une personne handicapée manifeste un comportement troublé, pouvant atteindre un paroxysme et pouvant dégénérer, le professionnel doit être capable de « répondre » rapidement de manière appropriée au comportement. Ce n'est que dans un deuxième temps que le professionnel devra faire part de la situation advenue à ses collègues, pour discuter, analyser et éventuellement proposer collectivement des mesures d'amélioration. Le FPP conclut avec ces mots : « c'est vrai que ça <hm> c'est souvent super difficile hein/ » (l. 19) pour souligner une dernière fois la difficulté de l'acquisition de ce savoir-faire.

Dans la séquence présentée ci-dessus, le FPP exemplifie différentes problématiques. Tout d'abord, il introduit la problématique de devoir faire un apprentissage laborieux pour savoir agir au mieux lors de situations difficiles dans le travail socio-éducatif et de la nécessité de commettre quelques erreurs et de se remettre en cause pour pouvoir apprendre. Ensuite, il introduit la problématique de l'écart entre une activité réfléchie dans un environnement calme, sans les travailleurs, et l'activité devant être réalisée dans un contexte donné, c'est-à-dire, dans un laps de temps très court et il s'inclut lui-même dans les problématiques vécues. En outre, il encourage l'apprenti à évoquer ses expériences à ce sujet. Enfin, par le biais de la prosodie, il illustre la thématique (discuter de manière approfondie un comportement problématique lors d'un colloque, les trente secondes disponibles pour mettre un terme à ce comportement et le moment après l'incident pour discuter et analyser la situation).

Nous pensons que l'évocation de problématiques récurrentes telle que le FPP l'a réalisée, peut avoir différents effets sur l'apprenti. Tout d'abord, en parlant en son nom, le FPP ouvre un dialogue. Ensuite, en donnant la parole à Luc, le FPP lui permet d'exprimer avec ses propres paroles sa pensée. Puis, en mettant en récit l'enjeu ayant trait à ce savoir-faire visé, il fait parler la situation réelle et la rend plus accessible à l'apprenti. Par ce biais, le FPP thématise l'action dans un laps de temps très court.

### 4.3.2 Un travail sur le long terme (séquence n° 6)

Dans cet extrait d'entretien, la référente d'équipe de Natacha (apprentie de 2<sup>e</sup> année), évoque la question de l'incertitude quant aux effets du travail social. Une particularité du travail socio-éducatif réside dans le développement retardé des personnes handicapées. Une fois adultes, elles sont capables d'acquérir des savoir-faire, aussi minimes soient-ils, mais dans un laps de temps parfois très long. Souvent, les personnes handicapées présentent des troubles de comportement plus ou moins prononcés qui entravent leur insertion socioprofessionnelle. Certaines personnes souffrent plus de leur comportement inadapté que de leur handicap mental, relevant plutôt d'un retard de développement. Il s'agit alors pour ces personnes de développer des compétences de savoir-être. En outre, parmi les travailleurs actifs dans l'atelier où Natacha se forme, certains ont également des problèmes psychiques. Il s'agit dans cet atelier d'observer, d'évaluer les compétences des personnes pendant trois mois et d'envoyer ensuite un rapport à l'AI (assurance Invalidité) comme cela est présenté dans le chapitre concernant la méthode CAM (cérébralité-affectivité-motricité) (§ 1. 2.). Selon leurs compétences, les travailleurs ``stagiaires`` réalisent l'intégralité de leur stage et peuvent être dirigés dans un atelier dans lequel ils pourront être insérés professionnellement. Malheureusement le stage ne se déroule pas de manière favorable pour tous les stagiaires. Leur difficulté à respecter les horaires, à se motiver, à rester persévérants dans une tâche de production, à accepter leurs erreurs, etc. menace leur insertion socioprofessionnelle. L'encouragement permanent des professionnels socioéducatifs et des maîtres d'atelier ne semble pas avoir de résonance auprès de certains stagiaires. Le travail des professionnels paraît parfois vain, et au fil des années de pratique, l'usure professionnelle menace de s'installer de façon insidieuse. C'est cette problématique que la référente d'équipe décrit dans la séquence suivante.

#### (1) « Tu ne sais jamais où tu plantes une graine »

Après que la référente ait abordé les sujets qu'elle avait prévus (la réalisation du projet individuel et du projet de groupe ayant eu lieu quelque temps auparavant, la description du lieu de travail, l'encouragement à prendre des initiatives), elle initie la clôture de l'entretien avec les paroles suivantes :

1. REF : voiLÀ/ bien moi je trouve que.. tu es une apprentie-... tu apportes BEAUCOUP et puis il faut continuer/... VOILÀ/..... ((rire des deux))
2. et puis hésite pas à.. venir poser des questions <hm> quand tu comprends pas pourquoi on fait ça.. dis-LE <oui> ...
3. nous on fonctionne aussi- à PART la méthode CAM qui est plus précise-
4. aussi au coup par coup/  
des fois en supervision avec Monsieur Z..
5. franchement on ne sait PAS HEIN/ on NE sait PAS ce qu'il faut FAIRE/.  
qu'est-ce qu'on peut bien faire pour l'aider/ <hm> et ON SAIT PAS\
6. il y a les pros endurcis il y a les pros. assouplis il y a les pros-
7. chacun a sa petite méthode et puis on essaye/
8. NAT : XXXXX
9. REF : on tâtonne/
10. NAT : des fois je trouve- des fois lourd de-. on s'accroche quand même

11. il y en a qui sont vraiment. des personnes perturbées\  
12. oui et puis on crée un lien et puis c'est vraiment dur de se dire  
`ben voilà si elle fait pas d'efforts elle va retourner chez elle et  
puis ça va plus être possible ... elle va quitter l'AI`...  
13. [...] puis il faut vraiment les aider leur ouvrir plein de portes et  
puis euh qu'ils puissent continuer XXXXXXXX  
14. REF : malgré que XXXX rester ici/ <oui>  
15. ALORS il y a UNE chose qui est vraiment IMPORTANTE une notion de base  
que je trouve dans- dans le social. partout.  
16. c'est que tu ne sais JAMAIS où tu plantes des graines et tu ne sais  
JAMAIS quand ça va pousser <hm>  
17. peut-être c'est dans dix ans <hm> une petite phrase que tu auras dite/  
dans dix ans elle va sortir <hm> tu sais JAMAIS  
18. ça c'est une histoire de confiance et de foi..  
moi je dis presque la foi- pas religieuse  
mais c'est une histoire de foi de croyance/  
19. que l'être humain c'est comme de la terre tu PLANTes des choses. tu  
sais pas\  
20. peut-être c'est tout de suite que ça va donner quelque chose.  
21. mais peut-être ça sera dans dix ans\  
22. il y a des graines qu'on avait trouvé il y a cent milles ans qu'on  
peut faire repousser\  
23. on sait pas quand la graine va pousser hein/ dans la nature  
parce que les conditions sont mauvaises. mais.  
24. il SUFFIRA d'un rayon de soleil et d'un peu de pluie et puis  
25. tout à coup la graine elle va pousser donc il suffit-. je ne sais pas\  
26. moi j'ai vu des stagiaires qui m'ont dit dix ans après `vous savez  
Madame j'ai ENCORE votre phrase dans la tête`  
27. ... DIX ans après/  
28. donc tu NE SAIS PAS tu peux te dire `tiens ç'a servi à RIEN ç'a servi  
à rien ces trois mois/ tout ce que j'ai fait ça servi à rien`  
29. mais tu sais pas\ ce que tu as dit/ ce que tu as fait et SURTOUT ce  
que tu as FAIT c'est quelque part en eux\ <hm>  
30. et PEUT-être qu'un JOUR: ça ressortira/ et XXXX `ah ben oui Natacha  
elle m'avait appris à me faire des tresses` ou-. tu sais PAS\  
31. même des TOUTes petites choses hein/  
32. donc il FAUT. DONNER de ton cœur pour eux\ le MIEUX que tu peux/ et..  
33. même si tout d'un coup cette personne elle interrompt son stage\ <hm>  
34. et bien tu sais PAS si ce que tu lui a apporté ça va pas lui servir\  
<hm> peut-être des SEMAINES APRÈS/ <hm>  
35. DONC... n'aie pas TROP de chagrin quand tu vois que ça s'arrête.  
parce que.. ça veut PAS dire que. ce qu'on a fait c'est pas bon\  
36. NAT : c'est pas vraiment du chagrin c'est vraiment de se dire `mais MINCE  
XXXX` c'est peut-être une frustration/ <hm> ben oui une frustration  
de se dire `ben mince on a pas réussi à-.` bon. on peut pas tout-  
37. REF : on a pas réussi. LÀ MAINTENANT/ <oui>  
38. mais ça veut pas dire ce qu'on a donné n'était pas bon\ <hm>  
39. parce que.. de dire à quelqu'un `mais écoutez/. LÀ vous pouvez pas  
mais c'est rouvert/ si dans une année. vous avez progressé vous pouvez  
reVENIR`..  
40. LÀ TU leur DONNES quelque chose qui-.. `AH il y a un LIEU. où je peux  
revenir si j'arrive à faire ça ça ça ou ça` tu vois/ donc en-  
41. et c'est ça qui va être important\  
42. c'est. de SEMER le PLUS possible de choses et puis.. on espère\ <hm>  
43. mais ça MARCHE/. des années après ça marche/.  
44. je suis très étonnée de voir que-. qu'il y a des choses qui ont été  
données-  
45. tu croyais à PERTE et puis qu'en fait c'était pas à perte\ c'est-.  
46. moi je sais JAMAIS quelle phrase en animation de groupe du mardi

47. après-midi-. je sais JAMAIS laQUELLE de mes phrases va. servir\  
peut-être il y a NONENTECINQ POURCENT de ce que je dis qui sert à  
rien.. parce que ça va leur Passer dessus\  
48. mais si les CINQ POURCENT touchent c'est déjà énorme/

La référente marque son intention de clore l'entretien (« voiLÀ/ bien moi je trouve que.. tu es une apprentie-... tu apportes BEAUCOUP et puis il faut continuer/... VOILÀ », l. 1) et apporte une remarque positive. Après une pause et un rire avec l'apprentie, la référente incite l'apprentie à poser des questions lorsque certains comportements de ses collègues lui semblent incompréhensibles (« et puis hésite pas à.. venir poser des questions <hm> quand tu comprends pas pourquoi on fait ça.. dis-LE », l. 2). Nous pouvons observer dans cet énoncé une attitude dans laquelle la référente légitime le statut d'apprenti de Natacha puisqu'elle l'encourage à venir poser des questions en cas d'incompréhension. Ce comportement de la référente qui, non seulement accepte des questions à propos du travail ou des pratiques en usage mais qui sollicite l'apprentie à en poser, peut contraster avec d'autres comportements parfois observés (Filliettaz, 2008b). En effet, dans certaines petites entreprises formatrices de métiers artisanaux, la ``mise en travail accompagné`` des apprentis amène les FPP et les collègues à ne pas apprécier l'excès de questions de la part des apprentis. Dans les petites entreprises de production, les contraintes de productivité peuvent amener les FPP à favoriser la production au détriment de la formation de l'apprenti. En outre, en reprenant la parole par le biais de cette remarque encourageante, la référente ouvre la voie à la reprise de l'entretien pour initier une problématique générale dans le travail social. Elle précise son idée (« nous on fonctionne aussi- à PART la méthode CAM », l. 3) et utilise une analogie (« aussi au coup par coup/ », l. 4) pour décrire la manière de travailler de l'équipe professionnelle. Ensuite, la référente accentue les mots (en majuscules) qui soulignent la problématique (« franchement on ne sait PAS HEIN/ on NE sait PAS ce qu'il faut FAire/. qu'est-ce qu'on peut bien faire pour l'aider/ <hm> et ON SAIT PAS\ », l. 5). Elle marque ainsi une incertitude sur les actions à mener lorsqu'un stagiaire présente des difficultés dans son travail. Malgré l'incertitude, la référente décrit une attitude active (« on tâtonne/ », l. 9). Ainsi, elle décrit également une manière commune de travailler : agir de manière individualisée et agir prudemment, sans savoir exactement dans quelle direction. En effet, si dans le travail social, certaines méthodes de travail, telles que la méthode d'observation et d'évaluation CAM, sont très structurées, il n'en est pas de même pour l'accompagnement des stagiaires. Avec la méthode CAM, il s'agit de faire un positionnement du stagiaire, des observations et des évaluations les plus précises possibles pour qu'il puisse ensuite intégrer un atelier de l'AI. En revanche, l'accompagnement des stagiaires dans leurs activités professionnelles quotidiennes ne se limite pas uniquement à un accompagnement à la production. L'accompagnement socioprofessionnel relève également d'un savoir-faire relationnel qui lui, est difficilement structurable et prévisible. Par conséquent, il ne peut pas être prescrit ou que difficilement. L'analogie employée par la référente illustre une activité socioéducative qui ne peut pas se baser sur des recettes. Elle pointe le caractère unique et incertain des activités réalisées avec chaque stagiaire en particulier.

Face aux réflexions de sa référente, Natacha exprime son ressenti et son attitude (« des fois je trouve- des fois lourd de-. on s'accroche quand même » (l. 10). Elle évoque le poids de

situations professionnelles et la persévérance commune malgré le comportement difficile de certains stagiaires « il y en a qui sont vraiment. des personnes perturbées\ » (l. 11). Ensuite l'apprentie évoque également un fait récurrent dans le travail social (« oui et puis on crée un lien et puis c'est vraiment dur de se dire ``ben voilà si elle fait pas d'efforts elle va retourner chez elle et puis ça va plus être possible ... elle va quitter l'AI`` » (l. 12). L'apprentie témoigne ainsi de la relation qui se construit avec les stagiaires et qui ne laisse pas indifférent face à un échec. En effet, un stagiaire qui ne réussit pas à s'intégrer dans son stage d'observation et d'évaluation ne pourra pas le terminer et ne trouvera pas de poste de travail dans un atelier spécialisé subventionné par l'AI. Le stagiaire sera donc sans activité lucrative et sans possibilité d'insertion socioprofessionnelle. Néanmoins, l'apprentie fait part de sa certitude (« puis il faut vraiment les aider leur ouvrir plein de portes et puis euh qu'ils puissent continuer » (l. 13) et de la nécessité de proposer aux stagiaires différentes opportunités professionnelles pour leur permettre de progresser.

La référente initie la description d'une conviction professionnelle (« ALORS il y a UNE chose qui est vraiment IMPORTANTE une notion de base que je trouve dans- dans le social. partout », l. 15). Elle fait ainsi part de ce qu'elle estime être un savoir essentiel dans le travail social. Elle déclare initialement cette certitude comme une ``vérité`` générale pour ensuite la nuancer en la proposant comme une conviction personnelle. Ensuite, la référente recourt à une autre métaphore (« c'est que tu ne sais JAMAIS où tu plantes des graines et tu ne sais JAMAIS quand ça va pousser », l. 16) pour illustrer l'impossibilité de connaître chez quel stagiaire et quand l'activité réalisée par le professionnel donnera des résultats. Elle initie ainsi une seconde problématique dans le travail social. En effet, la constante incertitude face aux résultats du travail social est parfois décourageante et peut générer des doutes chez le professionnel quant à ses propres compétences professionnelles. Ce poids psychologique, ainsi qu'il est formulé par Natacha (« des fois je trouve lourd ») peut amener à long terme un épuisement ou, au contraire à s'endurcir face aux difficultés des personnes handicapées. En outre, pour se protéger, le professionnel peut vouloir chercher des certitudes dans la manière de travailler, des recettes toutes faites, alors que, comme l'a évoqué la référente, souvent, les professionnels sont confrontés à des situations dans lesquelles « on ne sait pas ce qu'il faut faire ». La référente exemplifie de manière personnelle son idée (« peut-être c'est dans dix ans <hm> une petite phrase que tu auras dite/ dans dix ans elle va sortir <hm> tu sais JAMAIS », l. 17) pour témoigner sa position optimiste qui n'exclut pas l'effet positif d'une petite phrase dite à un stagiaire. Elle souligne prosodiquement l'adverbe ``JAMAIS`` pour indiquer à l'apprentie que rien n'est impossible. Puis, la référente utilise des termes proches pour décrire sa conviction profonde (« ça c'est une histoire de confiance et de foi.. moi je dis presque la foi- pas religieuse mais c'est une histoire de foi de croyance/ », l. 18). Ensuite, elle reprend la métaphore de la graine, présentée en ligne 16 et la complète (« l'être humain c'est comme de la terre tu PLANTes des choses. tu sais pas », l. 19, « peut-être c'est tout de suite que ça va donner quelque chose », l. 20 et « mais peut-être ça sera dans dix ans\ », l. 21) pour illustrer l'action réalisée par le travailleur socioéducatif et pour montrer l'éventualité d'un laps de temps long jusqu'à l'obtention de résultats. En effet, la graine semée représente ici le travail du professionnel et la terre symbolise le stagiaire qui s'ouvre pour accueillir la graine. Par le

biais de ce discours métaphorique (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008), la référente communique à l'apprentie sa représentation du travail social.

Ensuite, la référente enchaîne avec un exemple de graines réelles (« il y a des graines qu'on avait trouvé il y a cent milles ans qu'on peut faire repousser\ », l. 22) pour souligner la possibilité de la germination de graines après beaucoup de temps écoulé. Puis, elle continue son discours métaphorique (« on sait pas quand la graine va pousser hein/ dans la nature parce que les conditions sont mauvaises », l. 23) pour rappeler l'impossibilité de connaître à l'avance les résultats des actions professionnelles et pour signifier l'importance de bonnes conditions pour que ces actions puissent avoir un effet sur le stagiaire. Les bonnes conditions peuvent être des conditions intrinsèques (état psychique à peu près stable) ou des conditions extrinsèques (environnement familial, social, etc. instable). La référente poursuit sa métaphore (« il Suffira d'un rayon de soleil et d'un peu de pluie », l. 24) pour spécifier que les conditions nécessaires à un effet positif des activités professionnelles sont parfois minimales.

La référente utilise donc cet exemple pour expliquer son idée du travail social. L'être humain est comme de la terre, l'activité du travailleur social est comme le fait de semer une graine. De même qu'il est impossible de connaître l'endroit où les graines vont s'introduire dans la terre, il est impossible à son avis de savoir chez quels stagiaires les activités du travailleur social vont faire résonance et donner du sens. En outre, on ne sait pas quand la graine va germer et à quel moment les activités du travailleur social auront des effets sur le stagiaire. Enfin, il suffit de conditions minimales (un peu de soleil et un peu de pluie) pour que les graines puissent germer et il suffit également de bonnes conditions pour que les activités des travailleurs sociaux puissent donner des résultats auprès des stagiaires.

Alors, la référente présente une expérience personnelle vécue à plusieurs reprises (« moi j'ai vu des stagiaires qui m'ont dit dix ans après ``vous savez Madame j'ai ENCORE votre phrase dans la tête`` l. 26 et «... DIX ans après/ », l. 27). Dans cet énoncé, elle a recours à un discours rétrospectif pour transmettre sa certitude (les effets positifs de son action après un temps très long). En effet, sa longue expérience professionnelle lui a permis de rencontrer plusieurs situations dans lesquelles, beaucoup d'années plus tard, des stagiaires lui ont fait part des effets de ses paroles sur eux. En effet, la référente raconte son expérience positive en lui donnant un caractère *typifiant*, puisqu'elle lui donne une dimension générale.

Après avoir rappelé l'incertitude dans le travail social, la référente exemplifie avec un exemple négatif (« donc tu NE SAIS PAS tu peux te dire ``tiens ç'a servi à RIEN ç'a servi à rien ces trois mois/ tout ce que j'ai fait ça servi à rien`` », l. 28). Elle indique ainsi que le sentiment d'impuissance face à l'absence de résultats peut alors surgir chez le professionnel. Elle souligne l'importance de l'activité partagée avec les stagiaires par rapport aux paroles dites (« mais tu sais pas\ ce que tu as dit\ ce que tu as fait et SURTOUT ce que tu as FAIT c'est quelque part en eux\ », l. 29). En effet, une activité partagée peut avoir des effets internes chez les stagiaires et donc invisibles. La référente donne un exemple qui projette l'apprentie dans son avenir professionnel (« et PEUT-être qu'un JOUR: ça ressortira/ et

XXXX ``ah ben oui Natacha elle m'avait appris à me faire des tresses`` ou-. tu sais PAS\ », l. 30 et « même des TOUtes petites choses », l. 30). La référente reprend ainsi l'exemplification de sa conviction (la probabilité qu'une activité réalisée avec un stagiaire ait des effets beaucoup plus tard). En parlant de « tresses », la référente fait allusion à une activité que l'apprentie a réalisée quelques jours auparavant. En effet, celle-ci avait passé plusieurs heures avec une stagiaire à faire et à lui montrer comment réaliser de multiples petites tresses africaines avec ses longs cheveux. Ensuite, la référente précise que des activités de durée plus courte que la confection de petites tresses sont également susceptibles de produire des effets positifs sur les stagiaires.

La référente fait appel à un discours relevant de l'émotionnel et des sentiments (« donc il FAUT. DONNER de ton cœur pour eux\ le MIEUX que tu peux/ », l. 32) pour lui expliquer qu'une interruption de stage ne signifie pas une incompétence professionnelle des travailleurs sociaux (« même si tout d'un coup cette personne elle interrompt son stage\ », l. 33). La référente énonce ainsi de manière indirecte ce qu'elle estime être une posture professionnelle ou une règle de travail pour l'avenir de l'apprentie : s'investir de toute sa personne dans le travail avec les stagiaires, également dans le cas de l'interruption d'un stagiaire. La référente ajoute, toujours de manière personnalisée (« et bien tu sais PAS si ce que tu lui as apporté ça va pas lui servir\ <hm> peut-être des SEMAINES aPRÈS/ », l. 34) pour rappeler à nouveau à l'apprentie l'impossibilité de connaître un éventuel effet plusieurs semaines après sur le stagiaire. En effet, des résultats non visibles ne signifient pas obligatoirement des résultats absents. De ce fait, des effets positifs restent probables. La référente, en ayant une position de certitude face à l'incertitude des résultats du travail social, transmet une notion qui pourrait se formuler ainsi : ``dans le travail social, on doit savoir qu'on ne sait jamais quels sont les résultats de nos actions``. Ensuite, la référente conseille l'apprentie avec des mots personnels relevant toujours de ce registre des émotions : « DONC... n'aie pas TROP de chagrin quand tu vois que ça s'arrête. parce que.. ça veut PAS dire que. ce qu'on a fait c'est pas bon\ » (l. 35). Ainsi, elle fait part du fait que les activités réalisées par les professionnels n'ont pas été nécessairement mauvaises. Natacha dit alors ressentir de la déception plus que du chagrin et avoir le sentiment de ne pas avoir réussi lorsqu'un stagiaire interrompt son stage. La référente précise (« on a pas réussi. LÀ MAINTENANT/ » et « mais ça veut pas dire ce qu'on a donné n'était pas bon\ », l. 38). La référente soulève ainsi un sujet dans le travail social, celui du sentiment de ne pas avoir été compétent professionnellement lorsqu'une personne en difficulté se trouve face à un échec.

La référente présente ensuite un exemple général (« parce que.. de dire à quelqu'un ``mais écoutez/. LÀ vous pouvez pas mais c'est rouvert/ si dans une année. vous avez progressé vous pouvez reVENIR`` », l. 39) pour illustrer une réponse possible pouvant être donnée au stagiaire avant son départ. De ce fait, elle rappelle également la mission de l'atelier. (« LÀ TU leur DONNES quelque chose qui-.. ``AH il y a un LIEU. où je peux revenir si j'arrive à faire ça ça ça ou ça`` tu vois/ », l. 40). La référente souligne ensuite le rôle primordial de l'action qu'elle va illustrer (« et c'est ça qui va être important\ », l. 41) avec la métaphore de la graine (« c'est. de SEMER le PLUS possible de choses et puis.. on espère », l. 42) pour préciser une part (« puis.. on espère ») de sa conviction. En effet, il est important dans le travail social de

proposer le plus possible d'activités et de garder confiance quant à un minimum d'efficacité, d'effet positif sur le stagiaire. Elle accentue (« mais ça MARCHE/ des années après ça marche/ », l. 43) pour rappeler le temps pouvant s'écouler jusqu'à l'obtention d'un résultat.

La référente exprime une réflexion personnelle (« je suis très étonnée de voir que- qu'il y a des choses qui ont été données- » l. 44) sur les effets inattendus après un investissement qui semblait vain (« tu croyais à PERTE et puis qu'en fait c'était pas à perte\ », l. 45).

Puis, elle apporte un autre exemple personnel (« moi je sais JAMAIS quelle phrase en animation de groupe du mardi après-midi- je sais JAMAIS laQUELLE de mes phrases va servir\ », l. 46) pour illustrer l'incertitude constante relative à l'effet de ses paroles. Pour cela, elle accentue, comme au début de cette séquence, l'adverbe ``jamais`` et le terme ``laquelle`` pour diriger l'attention de l'apprentie sur l'absence de certitude concernant la phrase efficace. Enfin, elle développe son exemple personnel en apportant une notion de quantité (« peut-être il y a NONANTECINQ POURCENT de ce que je dis qui sert à rien.. parce que ça va leur PASSER dessus\ », l. 47) pour souligner la valeur d'un résultat minime dans le travail social (« mais si les CINQ POURCENT touchent c'est déjà ÉNORME/ », l. 48).

Dans cet extrait, la référente invite l'apprentie à poser des questions lorsque celle-ci ne comprend pas la manière de travailler d'un de ses collègues. Ensuite, la référente explicite une première problématique, celle de devoir travailler de manière très individualisée avec les stagiaires car chaque stagiaire a des difficultés spécifiques et il est rarement possible de pouvoir appliquer la même méthode avec deux stagiaires. Elle évoque ainsi le genre professionnel (Clot, 2000) du lieu de travail avec une analogie (fonctionner au coup par coup et tâtonner). Puis, elle présente une seconde problématique récurrente dans le travail social et spécifique au lieu de travail de l'apprentie : ne pas savoir comment agir pour aider un stagiaire et ne jamais savoir chez qui l'activité réalisée par le professionnel a des effets positifs, ni quand ces effets se feront remarquer. Pour cela, elle recourt à la métaphore de la graine pour illustrer le travail social. Elle développe cette image en présentant progressivement des exemples généraux ou personnels. Elle accentue verbalement les aspects importants (l'absence de certitude quant aux résultats des activités réalisées par les professionnels, le laps de temps écoulé, quelle activité efficace). Enfin, par le biais de cette métaphore, elle transmet une conviction qui l'accompagne au quotidien : s'engager dans le travail avec son cœur, donner tout ce qui est possible, attendre et croire que ses activités auront un effet sur les personnes, même beaucoup plus tard. Parfois, il ne faut pas grand-chose : une petite phrase, une attention, une activité simple qui peut avoir des effets. Dans cet extrait, la référente de Natacha a souvent recours à la prosodie pour souligner les éléments importants de son discours.

A la suite des observations de l'entretien de Natacha avec sa référente d'équipe, nous faisons l'hypothèse qu'en transmettant une conviction dans son travail, la référente développe l'identité professionnelle de l'apprentie. Faire part de ses expériences, de ses questionnements, de ses incertitudes constitue un apport dans la formation de l'apprentie qui ne peut se trouver dans les ouvrages destinés à l'apprentissage du travail socioéducatif. En

effet, c'est grâce à l'aspect personnel du partage de ses réflexions et de ses expériences que la référente contribue à la professionnalisation de l'apprentie.

Dans le cadre du partage de réflexions personnelles dans l'entretien de Luc avec son FPP et dans celui de Natacha avec sa référente, nous pouvons faire le constat suivant que les tuteurs font part de leur expérience professionnelle pour exemplifier une problématique. Dans cette optique, leur accompagnement est constitué des activités suivantes. Tout d'abord, ils font part de leur questionnement, de moments d'incertitudes et de doutes. En évoquant leurs sentiments, ils ouvrent un dialogue qui ne reste pas au stade de la relation formateur/apprenant, mais qui permet au futur professionnel d'exprimer ses réflexions et sentiments en lien avec son expérience. Ensuite, les deux tuteurs recourent à une métaphore qu'ils développent au fur et à mesure de l'entretien. Puis, ils invitent de manière indirecte l'apprenti ou l'apprentie à s'exprimer. En outre, ils utilisent la prosodie pour spécifier les caractéristiques importantes et pour mettre en scène une problématique.

Réalisé comme nous avons pu l'observer dans les extraits d'entretien de formation d'apprentis réalisés par un FPP ou par une référente, l'accompagnement contribue à développer l'identité professionnelle de l'apprenti car les savoir-faire visés sont présentés dans un contexte quotidien et familier de l'apprenti. Mais surtout ces savoir-faire sont relatés de manière personnelle et sont des récits uniques. L'accompagnement en formation dans le domaine socioéducatif se faisant souvent hors des situations concrètes, la convocation de réflexions spécifiques issues de situations professionnelles est un outil de formation important.

#### **4.4 Synthèse des analyses**

Ce sous-chapitre présente quelques fonctions identifiées des différents types de discours (consignes, anticipatoires, rétrospectifs et métaphoriques, sous-chapitre 2.2). En effet, pour encadrer, accompagner les apprentis dans leurs parcours d'apprentissage, les tuteurs utilisent dans les entretiens de formation ces discours pour réaliser différentes activités langagières d'accompagnement.

Ce sous- chapitre est organisée de manière suivante. Quatre sections (§ 4.4.1 - § 4.4.4) concernent donc quelques fonctions repérées. Chaque section rappelle brièvement les éléments qui ont permis d'identifier dans quel but les tuteurs ont eu recours à ces discours. Tout d'abord, la section 4.4.1 présente quelques fonctions des discours de consignes ; ensuite, la section 4.4.2 présente quelques-unes des discours anticipatoires ; puis, la section 4.4.3 en évoque certaines ayant trait aux discours rétrospectifs ; enfin, la section 4.4.4 présente celles des discours analogiques.

##### **4.4.1 Les discours de consignes**

Selon Filliettaz (2009, pp. 92-95), les discours de consignes peuvent être utilisés pour prescrire quelle action mener, comment elle doit être accomplie et quels moyens utiliser pour

sa réalisation (la dimension prescriptive). Ils permettent également la représentation d'une série ordonnée d'opérations nécessaires par le biais de l'utilisation de verbes d'actions (la dimension procédurale). Les discours de consignes peuvent également être employés pour prescrire comment elles doivent être réalisées en prenant une forme discursive directive. Leur fonction est également de dire de faire avec un ou plusieurs verbes d'action.

### ***Décrire une démarche avec ses propres mots***

Dans le cas de l'élaboration d'un projet individuel pour une personne handicapée (§ 4.4.4 (2)), le FPP de Dominique explique comment procéder en ayant recours à des verbes plus ou moins précis qui décrivent les différentes activités à mener, par exemple dans la deuxième séquence de son explication (l. 1 - l. 43). Nous n'en citons que quelques-uns : « te centrer PLUS sur un résIDENT » ; « de regarder au niveau de ce qui est dans son programme » ; « partir de TES observations » ; « de METTRE en évidence un BESOIN [non satisfait] du résident qui est PAS satisfait » ; « et de chercher des moyens », « des moyens pour répondre... à ses besoins » ; « tu tiens compte des ressources des limites du résident » ; etc. De ce fait, le tuteur transmet un savoir-faire (l'élaboration d'un projet individuel ou de groupe) prescrit par le guide méthodique variante généraliste 2005 des ASE (1/8.03.06) et décrit dans un document réalisé par SAVOIRSOCIAL (2009) par la décomposition de cet objectif en étapes successives et avec ses propres mots.

### ***Préciser des actions concrètes pour apprendre un savoir-faire***

Dans la situation concernant la description du lieu de travail dans laquelle la référente de Natacha s'appuie sur ce que l'apprentie a écrit dans son texte, elle l'incite à s'initier à la méthode d'évaluation CAM (§ 4.1.2 (2)). Afin de ne pas rester avec une consigne très générale, elle donne ensuite plusieurs informations pour aider l'apprentie à la réaliser. De plus, elle prend également pour ressource plusieurs verbes d'action. Donc, la référente réalise une mise en représentation des activités du travail (Barbier, 1996, p. 13). En effet, cet auteur décrit que la relation tutorale permet une communication et une formalisation des activités réalisées ou à réaliser. Les discours de consignes permettent également au tuteur de préciser des actions concrètes, leurs contextes, les effets réels ou attendus (Blancard, 1996, p. 119).

### **4.4.2 Les discours anticipatoires**

Selon de Saint-Georges (2005, p. 202), par le biais des discours anticipatoires, les individus peuvent produire des actions futures ou les empêcher puisqu'ils ont des représentations contrastées de la portée de leurs actions dans le monde. Les individus adoptent *prophétique*, *probabiliste* et *agnostique*). Ils expriment une posture *prophétique* lorsqu'ils formulent la conviction que leur prédiction se réalisera. Les individus expriment une posture *probabiliste* lorsqu'ils ont des doutes par rapport aux événements futurs. Ils expriment une posture

*agnostique* lorsqu'ils font part d'un sentiment d'incertitude ou d'ignorance face à l'avenir qui leur semble inconnu ou indéterminé.

Les individus expriment également leur représentation concernant leurs sentiments quant à leur capacité d'influencer l'avenir et leur pouvoir d'action. Ils peuvent adopter trois positions (*active*, *contingente* et *fataliste*). Nous retenons ici la posture *active*, c'est-à-dire celle qui permet aux individus d'exprimer leur sentiment de capacité à produire des changements et à influencer l'avenir par leurs actions. Nous retenons également la posture *contingente* qui elle, est exprimée lorsque des individus ne se sentent que partiellement capables d'exercer une influence sur l'avenir et lorsqu'ils ne s'engagent pas entièrement dans une action. Enfin, nous avons également retenu la posture *fataliste* qui existe lorsqu'ils ressentent un sentiment d'impuissance et d'incapacité à agir face à l'incertitude de l'avenir.

### ***Exprimer sa certitude quant à l'utilité future d'un savoir-faire à apprendre***

Dans la séquence concernant la méthode CAM (§ 4.1.2 (1)), la référente de Natacha utilise le discours anticipatoire pour souligner sa conviction concernant l'apport de l'apprentissage de cet outil d'évaluation : « parce que dans le CV, après quand tu cherteras un poste de travail, d'avoir des connaissances de cette méthode d'observation, c'est un plus ! » (l. 12). Dans la séquence concernant l'élaboration d'un projet individuel ou de groupe (§ 4.2.2 (2)), le FPP de Dominique utilise également le discours anticipatoire pour souligner sa certitude de l'utilité de savoir réaliser méthodiquement un projet pour des personnes handicapées : « c'est quelque chose qui sera transposable tout au long de ta carrière : la méthode, pourquoi on fait ça ! » (l. 21). Les deux tuteurs ont recours au discours anticipatoire pour projeter un savoir-faire dans l'avenir professionnel de l'apprenti en faisant part de leur certitude quant à l'utilité du savoir-faire. En outre, nous pouvons constater que pour ces savoir-faire (la méthode CAM et l'élaboration d'un projet individuel ou de groupe), il s'agit d'une méthode précise.

### ***Souligner l'incertitude des effets du travail social***

Dans les séquences concernant le partage d'expériences et de réflexions professionnelles (§ 4.3.3 (2)), la référente de Natacha utilise les discours anticipatoires pour exprimer ses sentiments concernant ses certitudes et son pouvoir d'action. Lorsqu'elle dit : « peut-être c'est dans dix ans, une petite phrase que tu auras dite, dans dix ans elle va sortir, tu sais jamais » (l. 17), la référente exprime l'idée que les effets des actions ne sont que partiellement prévisibles (« peut-être »). Mais elle exprime également un sentiment d'incertitude (« tu sais jamais »). Dans cette même séquence, la référente utilise le discours anticipatoire pour exprimer une autre conviction, celle de la part indéterminée des travailleurs handicapés : « ça c'est une histoire de confiance et de foi [...] pas religieuse mais c'est une histoire de foi, de croyance » (l. 18).

Donc, dans les séquences analysées, les discours anticipatoires permettent aux tuteurs de faire part de leurs représentations. Dans le cas de l'apprentissage d'un nouveau savoir-faire, nous

pensons qu'en communiquant leur conviction sur leur utilité pour l'apprenti dans son avenir professionnel, les tuteurs contribuent peut-être à la production d'actions futures des apprentis (de Saint-Georges, 2005). En effet, en transmettant leur conviction, nous pouvons penser que les apprentis vont s'engager activement dans les activités d'apprentissage qui sous-tendent le savoir-faire à apprendre.

Dans la situation de l'impossibilité à prévoir les effets du travail social sur des travailleurs handicapés, la référente transmet sa conviction que l'avenir de ces travailleurs n'est pas déterminé par les activités réalisées avec eux. Enfin, nous pouvons constater que dans les entretiens de formation, les tuteurs ne donnent pas des exposés, mais ils font part de leurs représentations et de leurs positions (Pelpel, 1996, p. 119).

#### **4.4.3 Les discours rétrospectifs**

Selon Filliettaz (2007, pp. 159-160), les discours rétrospectifs permettent de transmettre des croyances *typifiantes* concernant l'activité à réaliser. Inspirée par cette idée, nous avons observé les faits suivants.

##### ***Décrire des situations professionnelles typiques***

Dans les séquences qui présentent le partage d'expériences et de réflexions professionnelles (§ 4.3.1 (1)), le FPP de Luc lui explique qu'il doit encore passer par un apprentissage difficile et que des erreurs sont presque inévitables : « je l'ai souvent perçu, pour moi aussi, avec les gens qui ont des troubles du comportement » (l. 8). En utilisant le terme « souvent », le FPP marque selon nous qu'il s'agit d'une situation récurrente mais pas systématique, une situation *typique*. En outre, il précise que c'est sa perception et cela nous incite à considérer cet énoncé comme une croyance *typifiante*.

Dans la séquence sur la description du lieu de travail (§ 4.1.1 (2)), le FPP de Luc utilise le discours rétrospectif pour exprimer une situation récurrente (la capacité ou non de certains travailleurs handicapés de suivre le rythme de travail de production, même ralenti) : « c'est une question qui arrive souvent dans les ateliers » (l. 25). Nous pouvons considérer qu'il s'agit ici du présent narratif, utilisé par ailleurs dans l'ensemble de l'énoncé du FPP et de l'apprenti. Dans cet énoncé également, le FPP a recours au terme « souvent ». Donc, selon nous, le FPP utilise parfois le discours anticipatoire pour évoquer une situation *typique*. De plus, cette situation *typique* constitue une problématique du travail social en atelier d'insertion socioprofessionnelle.

#### **4.4.4 Les discours métaphoriques**

La fonction des discours métaphoriques ou analogiques, selon Filliettaz, de Saint-Georges et Duc (2008, pp. 138-154), est de communiquer un savoir professionnel en proposant de faire un lien entre un savoir familier et ce nouveau savoir. La métaphore, en illustrant un savoir

encore peu familier avec une image connue, peuvent rendre concrètes des notions nouvelles encore abstraites. De plus, l'image proposée par le biais de la métaphore favorise la mémorisation du nouveau savoir professionnel.

### ***Illustrer une problématique***

Dans une séquence qui concerne les résultats du travail social visibles dans un temps différé (§ 4.3.2 (1)), la référente de Natacha recourt à une métaphore pour illustrer sa représentation du travail social : « l'être humain, c'est comme de la terre » (l. 19) et « tu ne sais jamais où tu plantes des graines et tu ne sais jamais quand ça va pousser » (l. 16), « tu sais pas, peut-être c'est tout de suite que ça va donner quelque chose » et « mais peut-être ça sera dans dix ans » (l. 20 - l. 21).

Dans la séquence qui a trait à l'agir dans l'urgence (§ 4.3.1 (1)), le FPP de Luc a recours à une métaphore pour illustrer l'urgence et le temps limité pour agir dans certaines situations socio-éducatives : « dans le feu de l'action, on a trente secondes pour agir » (l. 13 - l. 14). Avec cette métaphore du feu, le FPP illustre le caractère urgent, voire dramatique de certaines situations. Il utilise cette métaphore pour ensuite décrire une problématique qui consiste à devoir agir sans avoir le temps de réfléchir aux discussions réalisées en colloques d'équipe.

### ***Illustrer un savoir-faire***

Dans la séquence en lien avec la démarche à suivre pour élaborer une activité individuelle ou de groupe pour des personnes handicapées (§ 4.2.2 (4)), le FPP de Dominique adopte un discours analogique pour illustrer un contre-exemple : « pas que tu partes d'une activité et puis t'y fasses coller les résidents » (l. 4 - l. 5). En illustrant un contre-exemple par une analogie, le FPP donne une image d'une façon de ne pas procéder afin que l'apprenti puisse se souvenir de la compétence visée (réaliser une activité selon les besoins et les ressources des personnes handicapées). Donc, dans les séquences observées, les discours analogiques ou métaphoriques sont utilisés par les tuteurs pour illustrer une problématique ou un contre-exemple d'une compétence à développer.

L'identification des discours de consignes, anticipatoires, rétrospectifs et analogiques nous a permis de comprendre leur fonction pour réaliser des activités d'accompagnement. Dans les six séquences observées, les quatre sortes de discours ont servi à réaliser les activités d'accompagnement suivantes. Les tuteurs ont utilisé les discours de consignes pour prescrire les sous-activités d'un objectif de formation ; pour décomposer en sous-activités un objectif officiel et pour lui donner une dimension procédurale. Les tuteurs ont employé les discours anticipatoires pour exprimer leurs convictions concernant l'utilité d'un savoir-faire à développer pour l'avenir professionnel des apprentis ou pour exprimer leur certitude quant au caractère indéterminé de leurs activités socio-éducatives. Les tuteurs ont mis en œuvre les discours rétrospectifs pour décrire des problématiques professionnelles typiques. Les tuteurs ont utilisé les discours analogiques pour illustrer des problématiques professionnelles et pour illustrer un contre-exemple d'une compétence à développer.

## 5 Conclusion

Arrivée au terme de ce mémoire, nous souhaitons rendre compte de ce parcours en rappelant brièvement les étapes réalisées. Nous avons choisi de les récapituler de manière plus personnelle que les parties théorique, méthodologique et empirique. Quels sont les apports de ce mémoire et quelles sont ses limites ? Une synthèse présente les éléments que nous considérons être les plus importants. Toute recherche signifie des renoncements et comporte des lacunes. Les manques constatés en cours de route et à la fin de ce parcours peuvent constituer des perspectives pour d'autres investigations. Nous n'avons pas traversé de manière linéaire les phases nécessaires à la réalisation d'un mémoire, ce qui est probablement souvent le cas de toute recherche ! Des imprévus surgissent et obligent à faire s'entrecroiser ces étapes. En revanche, pour faciliter la lecture de ce texte, nous les décrivons de façon chronologique.

Dans le premier sous-chapitre 5. 1, nous retraçons le parcours que nous avons emprunté pour élaborer ce mémoire. Dans un autre sous-chapitre (§5.2), nous avons présenté les apports (§ 5.2.1), les limites (§ 5.2.2) et les perspectives envisageables (§ 5.2.3).

### 5.1 Les étapes du mémoire

Notre objectif était d'identifier les activités d'accompagnement réalisées lors des entretiens de formation, celles des FPP et, si possible, celles des référents d'équipe. Tout d'abord, nous sommes allée sur le terrain de recherche, le lieu de travail des tuteurs des ASE (les FPP et référents d'équipe) pour les rencontrer et pour découvrir ce nouvel apprentissage CFC et la fonction du FPP. Les tuteurs nous ont fait part de leur enthousiasme, de leur expérience et de leur questionnement à propos de la formation des ASE. En ce qui nous concerne, nous leur avons présenté notre projet et notre souhait d'enregistrer avec un magnétophone quelques entretiens de formation. Alors que certains acteurs de l'apprentissage étaient intéressés, certains d'entre eux n'étaient pas disponibles parce qu'ils effectuaient leurs stages externes à notre terrain de recherche (les EPI). D'autres n'étaient pas disponibles parce qu'ils préparaient l'examen pratique de fin d'apprentissage. Cela a constitué un premier obstacle. Ensuite, d'autres personnes, bien qu'ayant ouvert immédiatement leur porte pour que nous puissions assister à un entretien, refusèrent ensuite de se faire enregistrer. Donc à cause de ces imprévus, nous avons dû nous armer de patience. Finalement, après cinq mois environ, nous avons pu enregistrer des entretiens de formation entre deux FPP et leur apprenti et entre deux référentes d'équipe et leur apprenti.

La transcription de nos enregistrements une fois réalisée, nous nous sommes alors concentrée sur cette transcription elle-même pour analyser les entretiens. Les enregistrements, quant à eux, ont été mis de côté, peut-être un peu trop. En effet, la lecture de la transcription d'un entretien ne remplace pas l'écoute de son enregistrement car la transcription ne retrace pas la mélodie qui accompagne toute parole. Alors que notre curiosité nous poussait à vouloir tout analyser, nous nous sommes concentrée sur les six séquences présentées dans le corpus. Nous

avons donc dû renoncer à des analyses plus systématiques d'autres séquences, dont celle contenue dans l'entretien qui traite du cahier de bord (ou cahier d'apprentissage). Comme la discussion dans cet entretien concerne des observations, des situations vécues et des réflexions de l'apprenti, il ne ressort que quelques points mineurs en commun avec les autres entretiens.

La phase d'écriture est celle qui a été probablement la plus difficile dans ce parcours. Tout d'abord, il fut nécessaire de nous familiariser avec des ressources servant à analyser nos données (les quatre sortes de discours) et de les présenter. Ensuite, une question se posait : que faire avec les connaissances sur ces différents discours ? Comme le précise Winkin (2000), le langage est un outil d'analyse pour regarder les données d'un certain point de vue (Winkin, 2001, p. 279-281). Ce n'est pas le langage lui-même qui est l'objet de recherche. En revanche, dans un entretien de recherche, le langage est omniprésent ! Mais quel est la fonction du langage dans un entretien ? Il ne sert pas uniquement à communiquer des informations, mais il permet de réaliser des activités d'accompagnement précises comme nous les avons décrites dans la synthèse de nos analyses (voir § 4.4.4).

## **5.2 Les apports du mémoire**

Cette recherche nous a donc amenée à découvrir un terrain de recherche sur la formation professionnelle qui, jusqu'à présent, n'avait pas été encore beaucoup étudié. De ce fait, elle nous a permis de poser un premier jalon dans l'analyse de la formation des ASE puisque cette formation est nouvelle et que ses pratiques ne sont pas encore stabilisées, mais émergentes. En effet, il n'existe pas beaucoup de données empiriques qui documentent des situations réelles d'accompagnement en formation. Enfin, nous pensons que nos synthèses permettent de mettre en lumière certains aspects de la formation des ASE sur le lieu de travail.

En effet, les six séquences présentées montrent que les tuteurs portent simultanément deux casquettes : celle du professionnel et celle du formateur. Tantôt ils abordent ou décrivent des problématiques professionnelles, tantôt ils encouragent, conseillent, négocient, décomposent un objectif et le reformulent à la leur manière. Ils évoquent des apprentissages réalisés ou anticipent l'avenir de l'apprenti pour souligner l'intérêt d'un savoir-faire proposé. Ils relatent des expériences critiques récurrentes, en apportant un peu de leur personnalité, en évoquant des doutes et la nécessité d'avoir dû passer par des remises en question. Plus spécifiquement, ils utilisent le langage pour décomposer des objectifs de formation en plusieurs sous-activités de manière à faciliter leur réalisation. Ils décrivent ces activités et les complètent par des informations. Si nécessaire, ils précisent le déroulement de ces activités plusieurs fois pour souligner le caractère procédural d'un objectif. Ensuite, le langage permet aux tuteurs d'exprimer leurs certitudes concernant l'utilité d'un savoir-faire à développer pour l'avenir professionnel des apprentis. Puis, par le biais du langage, les tuteurs font part de leur conviction quant au caractère indéterminé et incertain des activités socio-éducatives. Enfin, via le langage, les tuteurs décrivent ou illustrent des problématiques professionnelles ainsi que des compétences à développer.

### **5.3 Les limites**

Les activités évoquées dans ce mémoire n'ont pas la prétention d'être représentatives des activités d'accompagnement des tuteurs des apprentis ASE. Tout d'abord, les séquences choisies constituent une petite partie des données transcrites et ne sont pas représentatives non plus des activités des FPP et de la référente observés. Néanmoins, ces séquences permettent de révéler les différents styles d'accompagnement des apprentis ASE. Tout en laissant entrevoir la personnalité de chacun, elles offrent également des idées intéressantes pour enrichir la pratique tutorale.

Ensuite, pour prétendre à une plus grande représentativité, il est nécessaire d'avoir recours à un nombre plus importants d'acteurs. En outre, les entretiens étant effectués de manière régulière, il serait souhaitable d'observer plusieurs entretiens du même tuteur. Cela permettrait alors d'identifier la trajectoire d'accompagnement d'un tuteur ainsi que la trajectoire d'apprentissage de l'apprenti (de Saint-Georges, 2008 ; Duc & de Saint-Georges, 2010). C'est ce qui nous amène enfin à formuler des perspectives de recherche dans la section suivante.

### **5.4 Les perspectives**

Dans ce mémoire, nous avons cherché à identifier des activités d'accompagnement pour une première compréhension du contenu des entretiens de formation. De manière plus générale, il serait intéressant d'approfondir ce travail de mémoire qui est une première esquisse. Il constitue un premier pas et pourrait être développé par d'autres recherches. En effet, il serait judicieux de chercher à comprendre la trajectoire d'apprentissage d'un apprenti dans le cadre d'un entretien de formation. Comment s'approprie-t-il les conseils, suggestions, consignes énoncés par son FPP ? Dans la même logique, l'animation des entretiens de la part des FPP pour leur donner une suite cohérente pourrait également faire l'objet d'une recherche plus approfondie. Pour cela, c'est une recherche longitudinale qui s'imposerait avec des précautions organisationnelles à prendre en compte. En effet, les apprentis ASE généraliste effectuent deux stages externes de quatre mois dans un EMS et une garderie d'enfants. Par conséquent, si c'était la trajectoire d'apprentissage de l'apprenti qui était questionné, il serait nécessaire de prendre cet élément en considération pour préparer une recherche parce que l'apprenti n'est pas disponible dans l'entreprise formatrice pendant le temps de stage. Cela nous amène à rappeler que toute recherche concernant les processus d'apprentissage demande un laps de temps important pour préparer le terrain et les acteurs visés et pour réaliser un nombre suffisant d'observations. A cet égard, il convient de rappeler que les entretiens ont lieu à raison de deux à trois fois par mois, voire moins quand le FPP ou l'apprenti est en vacances, quand l'apprenti est en cours interentreprises ou quand il est en stage externe. En effet, dans les stages externes, les réunions de formation ne sont pas prescrites et ont lieu de manière plus ou moins régulière, selon les possibilités des acteurs impliqués. Enfin, il serait également intéressant d'avoir recours à des types de discours non abordés dans ce mémoire, tels que la narration, la description et la délibération. En outre, le questionnement dialogique

*(questioning dialogues)* selon Billet (2001, in Filliettaz, 2009 b, p. 40) nous semble constituer une piste intéressante à suivre : comment le tuteur pose-t-il une question ou comment répond-il à une question de l'apprenti ?

Pour conclure, nous souhaitons que cette exploration soit un première avancée qui donne envie à d'autres personnes de continuer la recherche pour mettre en lumière les activités d'accompagnement, tant dans les lieux formalisés (entretiens et réunions) que pendant les différentes activités relatives au travail socio-éducatif. Inciter à chercher à comprendre non seulement la part d'accompagnement des tuteurs officiels, mais également celle des tuteurs informels et ponctuels, tels que les collègues de travail de l'apprenti ASE. Pour cela, nous souhaitons encourager les différents acteurs de la formation des ASE (apprentis, FPP et autres membres des équipes) de tenter l'expérience à laisser des ``traces`` de leurs activités dans un enregistrement sonore ou/et visuel.

## Références bibliographiques

Agulhon, C. & Lechaux, P. (1996). Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques. *Recherche et Formation*, 22, 21-34.

Barbier, J.-M. (1996). Tutorat et fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 7-19.

Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : Harmattan.

Baudrit, A. (2000). Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? *Revue Française de Pédagogie*, 132, 125-153.

Beauvais, M, Boudjaoui, M. Clénet, J. & Demol, J.-N. (2007). Accompagner la qualité de l'alternance éducative : pragmatique, épistémologie et éthique de la conception. In F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (Éd.), *Alternances en formation* (pp. 49-66). Bruxelles : DeBoeck.

Blancard, P. (1996). Compétences à l'œuvre dans l'exercice du tutorat. *Recherche et formation*, 22, 115-126.

Boru, J.-J. (1996). Du tuteur à la fonction tutorale. *Recherche et formation*, 22, 99-114.

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Bourret, P. & Durand, M. (2000). Tutorat et formation initiale au travail infirmier. In A. Goudeaux, N. Loraux et C. Sliwka (Éd.), *Formateurs et formation professionnelle* (pp. 239-251). Rueil-Malmaison : Éditions Lamarre.

Chaix, M.-L. (1993). *Se former en alternance : le cas de l'enseignement agricole*. Paris : Harmattan.

Chaix, M.-L. (2007). Alternance et recomposition d'identités d'ingénieurs. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle, (Éd.), *Alternance(s) en formation* (pp. 225-240). Bruxelles : DeBoeck.

Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.

Clavier, L. (2001). *Évaluer et former dans l'alternance : de la rupture aux interactions*. Paris : Harmattan.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. Consulté le 28 juin dans [http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot\\_yvestexteclot4\\_3.pdf](http://www.ucm.es/cont/news2/media/clot_yvestexteclot4_3.pdf)

Cotinaud, O. (2003). La relation pédagogique. In A. Goudeaux, N. Loraux & C. Sliwka (Éd.), *Formateurs et formation professionnelle* (pp. 43-55). Rueil-Malmaison : Éditions Lamarre.

Deschamps, C. (2003). « Flash-back » sur le pilotage d'une équipe de formateurs en école paramédicale. In A. Goudeaux, N. Loraux & C. Sliwka (Éd.), *Formateurs et formation professionnelle* (pp. 56-67). Rueil-Malmaison : Éditions Lamarre.

Denoyel, N., Malglaive, G. & Schneider, J. (2007). De l'alternance aux alternances (table-ronde). *Éducation permanente*, 173, 11-24.

Duc, B. & de Saint-Georges, I. (2009). Développer l'autonomie dans un dispositif de formation professionnelle initiale : les ressources de l'interaction. *VALS-ASLA (Association suisse de linguistique appliquée)*, 90, 99-124. Consulté le 28 juin 2011 dans [http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100326115850-YG/Du\\_et\\_Saint-Georges\\_-\\_D\\_veloppr\\_1\\_autonomie.\\_90\\_2009.pdf](http://doc.rero.ch/lm.php?url=1000,43,4,20100326115850-YG/Du_et_Saint-Georges_-_D_veloppr_1_autonomie._90_2009.pdf)

Filliettaz, L. (2007). Les ressources discursives de la réflexivité dans un dispositif de formation initiale en FLE. *Le français dans le monde*, 41, 158-168. Consulté le 28 juin 2011 dans le site web de l'université de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/filliettaz/Filliettaz-Les-ressources-discursives-de-la-reflexivite.pdf>

Filliettaz, L. (2008a). L'analyse des interactions. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Éd.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 71-113). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.

Filliettaz, L. (2008b). « J'ai un problème là ça marche pas... » : la construction collective d'une participation empêchée. In L. Filliettaz, I. de Saint-Georges & B. Duc (Éd.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 275-308). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.

Filliettaz, L. (2009a). Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle. *Éducation & Didactique*, 3 (1), 91-122. [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2011 dans le site web de l'université de Genève : <http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/filliettaz/Filliettaz-Les-discours-de-consignes.pdf>

Filliettaz, L. (2009b). 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. Consulté le 28 juin 2011 dans le site web de l'université de Genève : [http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/filliettaz/Filliettaz\\_Les-dynamiques-interactionnelles-accompagnement.pdf](http://www.unige.ch/fapse/interaction-formation/publications/filliettaz/Filliettaz_Les-dynamiques-interactionnelles-accompagnement.pdf)

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008a). « Mais vous tapez comme un pharmacien ! » : analogies en formation professionnelle initiale. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni (Éd.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 137-158). Bruxelles : DeBoeck.

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. & Duc, B. (2008b). « Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale. Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.

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

Gérard, C. & Gillier, J.-P. (2002). *Se former par la recherche en alternance*. Paris : Harmattan.

Geslin, M.-P. & Liétard, B. (1993). Un tuteur peut en cacher beaucoup d'autres : du tuteur à la fonction tutorale. *Éducation permanente*, 115, 119-127.

Gonin-Bolo, A. & Mathey-Pierre (1996). Jeunes et tuteurs en entreprise : quelques questions autour de l'alternance « ordinaire ». *Recherche et Formation*, 22, 47-64.

Jacquemet, S., Turkal, L. & Graber, M. (2007). La formation pratique dans un dispositif de formation en alternance : les conditions de l'action du formateur de terrain. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éd.), *Alternance en formation* (pp. 183-199). Bruxelles : DeBoeck.

Jecker-Parvex, M. (1996). *Retard mental : contribution pour un lexique commenté*. Lucerne : Édition SZH/SPC.

Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle*. Lausanne, Suisse : Antipodes.

*Loi fédérale sur la formation professionnelle* (13 décembre 2002). [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2011 dans <http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/412.10.fr.pdf>

Malige, Ph., Bienvenu, S. & Szika, Y. (2002). Pour la formation des apprentis, un accompagnement structuré et partagé. *Éducation permanente/EDF-GDF-SFP*, 23-32.

Merhan, F., Ronveaux, Ch. & Vanhulle, S. (Éd.). *Alternances en formation*. Bruxelles : DeBoeck.

Merhan, F. & Baudouin, J.-M. (2007). Alternance, exotopie et dynamiques identitaires : enjeux et significations du rapport de stage. In F. Merhan, C. Ronveaux & S. Vanhulle (Éd.), *Alternance en formation* (pp. 203-223). Bruxelles : DeBoeck.

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (19 novembre 2003). *Ordonnance sur la formation professionnelle*. [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2001 dans

<http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/412.101.fr.pdf>

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (16 juin 2005). *Ordonnance sur la formation professionnelle initiale d'assistante socio-éducative/d'assistant socio-éducatif*. [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2011 dans le site web de SAVOIRSOCIAL, organisation faitière suisse du monde du travail du domaine social :

[http://savoirsocial.ch/documents/bivo\\_94303\\_f.pdf](http://savoirsocial.ch/documents/bivo_94303_f.pdf)

Office fédéral de la formation professionnelle et de la technologie (s.d.). *Réponses aux questions les plus fréquentes. A. Généralités : grands axes de la réforme de la formation professionnelle* (chap. 1). Consulté le 28 juin 2011 dans

<http://www.bbt.admin.ch/themen/berufsbildung/00104/00362/00376/index.html?lang=fr>

Olry, P. & Cuvillier, B. (2007). Apprendre en situation : le cas des dispositifs apprentis/maîtres d'apprentissage. *Éducation permanente*, 172, 45-59.

Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Pelpel, P. (2001). *Apprendre et faire : vers une épistémologie de la pratique ?* Paris : Harmattan.

Renaut, M.-J. (2003). Le suivi pédagogique. In A. Goudeaux, N. Loraux & C. Sliwka (Éd.), *Formateurs et formation professionnelle* (pp. 217-227). Rueil-Malmaison : Éditions Lamarre.

de Saint-Georges, I. (2005). Discours, anticipation et action : les constructions discursives de l'avenir dans une institution de formation par le travail. In L. Filliettaz & J.-P. Bronckart (Éd.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et application* (pp. 201-219). Louvain-la-Neuve : Peeters.

de Saint-Georges, I. (2008). Les trajectoires situées d'apprentissage. In L. Filliettaz, de Saint-Georges et B. Duc (Éd.), *Vos mains sont intelligentes ! » : interactions en formation professionnelle initiale* (pp. 159-195). Université de Genève : Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 117.

SAVOIRSOCIAL, organisation faitière suisse du monde du travail du domaine social (02.07.2009/ 19.04.2011). *Formulaire : Élaboration d'un projet*. [Version électronique]. Consulté le 21. 02. 2010 et le 28 juin 2011, dans [http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide\\_m\\_thodique](http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide_m_thodique)

SAVOIRSOCIAL, organisation faitière suisse du monde du travail du domaine social (dernière modification : 21.01.2011, e). *Exigences minimales posées aux formatrices et*

*formateurs et aux professionnels reconnus*. [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2011 dans  
<http://savoirsocial.ch/formation-professionnelle-initiale-ase/12019entreprise-formatrice/formateurs-formatrices/mindestanforderungen-an-berufsbildner-f>

SAVOIRSOCIAL, organisation faitière suisse du monde du travail du domaine social (1/8.3.06). *Guide méthodique pour la variante généraliste 2005*. [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2011 dans  
[http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide\\_m\\_thodique](http://savoirsocial.ch/documents/documents#Guide_m_thodique)

Traverso. V. (2009). *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.

Vanhulle, S, Merhan, F. & Ronveaux, Ch. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. In F. Merhan, Ch. Ronveaux & S. Vanhulle (Éd.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). Bruxelles : DeBoeck.

Vautravers, J.-D. (2006). *Actualité sociale*, 3, juillet-août. Comment vivre en bon voisinage avec le locataire du dessous, 3, juillet-août. [Version électronique]. Consulté le 28 juin 2011 dans  
<http://www.avenirsocial.ch/fr/p42005026.html>

Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. [Version électronique]. *Revue québécoise de linguistique*, 30 (1), 177-198. Consulté le 28 juin 2011 dans  
<http://id.erudit.org/iderudit/000517ar>

Winkin, Y. (2001). *Anthropologie de la communication : de la théorie au terrain*. Paris : Éditions DeBoeck & Larcier S.A. / Éditions du Seuil.



# Annexes

## Annexes n° 1 :

### Entretien entre Luc et son FPP

1. FPP : j'étais à une séance à l'école pour qu'ils nous présentent <hm/> un petit peu les modalités pour le stage. que tu vas avoir <oui> donc nous on va avoir aussi une information à l'interne par Marcelle. bientôt\ où elle va nous expliquer un petit peu. les prises de contact qu'on va avoir <hm> donc moi je viendrai aussi avec toi pour avoir des renseignements/ c'est la Maison de Vessy hein/ ton premier stage/
2. LUC : oui/
3. FPP : donc on ira ensemble. prendre un petit peu tout ça et puis voir un petit peu quels objectifs on met/
4. LUC : tout à fait/
5. FPP : pour réfléchir <hm> on va s'en tenir <tout à fait/> à. la procédure <oui/> et puis faire au mieux et puis donc. [...] par rapport. à l'école je suis allé pour- c'était juste la présentation de votre stage en gros et puis on a eu une discussion avec ta prof de classe en fait de tous les élèves de ta classe en fait/
6. LUC : d'accord/
7. FPP : tous les FPP des élèves de ta classe <d'accord/> c'était un peu un échange sur <hm> l'ambiance de classe. qui est un peu difficile par moments je crois.. et puis autrement. et puis des retours- moi j'ai demandé un peu comment cela allait pour toi. et puis. le retour était très positif/ donc voilà ((rire)) je peux que te dire ça/
8. LUC : ça rassure toujours\
9. FPP : c'était bien /
10. LUC : ça rassure toujours\
11. FPP : c'était un bon point/
12. LUC : [...]
  
13. FPP : XXX alors je sais pas. par rapport à l'évolution dans la classe tu disais qu'il y avait quelques petits problèmes d'entente/
14. LUC : ben écoute oui c'est certainement la même chose qu'elle a dû te parler c'est certaines personnes qui préfèrent se faire des misères au lieu de s'occuper de leurs affaires\ ((relate une situation délicate avec un autre apprenti))
15. FPP : [...] ma foi c'est un groupe d'humains\il faut que tu trouves ta place et tu te preserves au sein de ce groupe et que tu te focalises surtout.. sur tes objectifs personnels je veux dire/ <tout à fait> XXXX pour réussir ton apprentissage quoi/ <hm/> <hm> en tout cas elle a dit que tu avais une attitude.. assez mature par rapport à tout ça ça m'a rassuré aussi\ <ça fait du bien de l'entendre> XXXX très bien/ et puis autrement au niveau de [l'atelier]/
16. LUC : bien ça va bien aussi/
17. FPP : t'a pu découvrir le:
18. LUC : oui la [une activité spécifique du lieu de travail]  
[...]
  
19. LUC : [...] et puis oui sinon avec le cahier d'observations je continue à faire des descriptions de chaque résident\ <oui/> comme j'ai récemment fait\
20. FPP : tu me feras une copie après/
21. LUC : tout à fait ouioui je l'ai avec moi <oui> .. et. puis sinon ça va bien quoi/
22. FPP : ça suit son cours/
23. LUC : ouioui très bien/ je pensais là. que j'avais euh les résultats des derniers cours interentreprises avec moi/ mais apparemment pas\
24. FPP : a/ la feuille la/ la fameuse/ <oui> tu me l'apporteras la prochaine fois\  
[...]

25. FPP : c'était sur quoi/ cette fois/  
26. LUC : alors c'était le dernier cours de soins\ .. <d'accord> en trois fois  
<XX> où j'avais pas eu de rapport de stage euh rapport de cours [...]  
[...]  
27. FPP : oui/ intéressant ou bien/  
28. LUC : mouais ç'a été/ plus intéressant le dernier que les deux premiers\  
fait dire que l'ambiance était plus propice au travail XXXXXX beaucoup  
d'agitation de problèmes\ mais ça allait/  
29. FPP : en cours inter-entreprise il y a de l'agitation/  
30. LUC : oui/  
31. FPP : ah/  
[...]

32. FPP : bon bien aujourd'hui.. qu'est-ce qu'on avait à voir... la présentation  
du dossier/ on prend de l'avance là/ ((rire des deux) et puis après on  
va faire le point sur:- moi je t'ai donné comme je t'avais dis- si tu  
voulais rajouter sur le financement çA/ <oui> c'était dans un exemple  
de travail qui avait été rendu/ tu vois c'est vraiment succinct/ je  
sais pas si t'as pu mettre toi les:-  
33. LUC : ben écoute/ non\  
34. FPP : ben voilà/ tu pourras rajouter/  
35. LUC : financement j'ai pas mis\  
36. FPP : XX tu peux t'en tenir à ça/ XXXXX financement  
37. LUC : prix de la pension du résident  
38. FPP : oui/  
39. LUC : et puis les fonds propres\  
40. FPP : avant  
41. LUC : XXX  
42. FPP : XXX avant il y en avait une quatrième c'était la confédération/ mais  
maintenant ils se sont retirés <d'accord/> on était subventionné aussi  
par. le niveau fédéral puis maintenant c'est tout le canton qui  
subventionne  
43. LUC : oui\ je peux la garder cette feuille/  
44. FPP : oui/ c'est pour toi c'est une copie  
[...]

45. FPP : et puis toi tu as déjà commencé de faire la: présentation/  
46. LUC : donc j'ai fait le travail UN\  
47. FPP : ah t'a choisi là ouais/ oui c'est ce qu'on avait dit que c'était  
mieux/ <ouais tout à fait> toi tu les as les énoncés/ [...]  
48. LUC : [...] mais par contre c'est noir et blanc je suis désolé c'était censé  
être. en couleur  
49. FPP : oui bon c'est pas à rendre tout de suite de toute façon/ elle est  
prête/  
50. LUC : oui elle est prête/  
51. FPP : ...la totale/  
52. LUC : ben les quatre pages/ ((donne son travail écrit))  
53. FPP : ((feuillette le travail de LUC)) ah ouais/ t'as vraiment pris de  
l'avance/ alors/  
54. LUC : travail numéro un <XX> mais après c'est un premier jet/ il peut y  
avoir des choses. à améliorer tu vois/ <ouaisouais> mais dans l'idée/  
oui j- oui/  
55. FPP : ((consulte encore le travail de LUC)) d'accord\ ...je regarderai ça  
tranquillement\  
56. LUC : très bien ouioui/  
57. FPP : tu avais des questions par rapport.. à la démarche ou bien/ <XXX> XX  
parties/ t'as vu qu'il y avait deux parties quand même/ décrire les  
activités d'une journée\.. après expliquer l'objectif. prioritaire/  
58. LUC : c'est le dernier paragraphe. l'objectif prioritaire\  
59. FPP : oui/ faudra juste pour la forme après rajouter les:.. <ouais> les  
commentaires avec les points/ <très bien oui alors ok> travailler la  
mise en page et puis euh.. si tu reprends. juste le- ((prend les  
papiers rédigés par LUC)) XXXXX t'en tenir aussi à la:- ce qui est  
donné  
60. LUC : type arial/

61. FPP : ouais: avec le. un interligne un peu plus aéré/.enfin ouais/ parce ce que tu sais qu'après on les garde/. <d'accord oui> ces- ces rapports/ et puis comme ça ça nous permet- tu vois celui que je t'ai donné pour l'exemple. c'est un peu plus.. c'est pour la forme/ un petit peu plus aéré avec les titres et puis ((déplace les papiers)) que tu travailles un peu tout ça quoi/

62. LUC : ok bien/

63. FPP : mais ça je peux garder/

64. LUC : ouioui bien sûr/

[...]

65. FPP : tu vois juste- peut-être- à priori en le regardant/- je vais le lire hein/ et puis la prochaine fois on fera des commentaires juste retravailler la mise en page/ <ouais/> peut-être dans la. dans les titres et la présentation/ <mh>. ok/ mais je prendrai le temps pour le lire/ <pas de souci> ((cherche parmi ses notes)) c'est pas une critique hein/ <nonon et puis/..... ce que j'aurais peut-être aimé dans la. dans les objectifs prioritaires/- j'ai pas encore lu hein/ moi j'avais des questions à te soumettre.. par exemple. au niveau du groupe.. je sais pas quels sont les objectifs là-bas. dans votre atelier. en fin de compte. comment c'est décrit hein/

66. LUC : alors bon. bien moi j'ai mis ça de manière assez PERSONNELLE <oui/> c'est-à-dire que j'ai mis.- l'objectif prioritaire c'est la socialisation\

67. FPP : tu as trouvé quand même dans le descriptif du:

68. LUC : c'est pas vraiment dans le descriptif\

69. FPP : les objectifs d'atelier:

70. LUC : ben. ils disent. que c'est l'intégration sociale des TRAVAILLEURS <oui> après moi j'ai vraiment mis l'accent sur le fait que quand on est au travail. heu on va d'ABORD/-

71. FPP : mais tu vois parce que LÀ par Exemple/- ((montre sur la feuille)) FORMEL <hmm> c'est l'intégration sociale par le travail des travailleurs. ça il faut le METTRE/ <ok oui> ça il faut le mettre/ et puis après tu développes. TON point de vue

72. LUC : parce que bon ça j'ai surtout mis dans les:- ici ((montre dans le texte))

73. FPP : dans les présentations/

74. LUC : oui dans les petits départements différents/ <ouioui> c'est dans les ateliers\ c'est ça quoi/

75. FPP : bien tu vois c'est toujours intéressant de. FORMellement BIEN DÉCRIRE. le point de vue de l'institution ce qu'on demande\ et puis après ton point de vue à toi qui est personnel/ qui va: pas forcément dans le même sens parce que tu remarques que c'est différent <hm> ça dérange pas/ mais euh : ouais/

76. LUC : hm parce que- c'est- justement/ parce que j'en ai parlé avec Aude ça dépend à QUI je demande/ <ouaiouai> il y en a qui vont me dire que c'est- que c'est d'abord la productivité on veut faire un chiffre d'affaires/ <hm> et d'autres qui vont me dire qu'on veut que nos personnes soient- soient bien dans leur peau/ <hm> donc après effectivement- mais: au niveau de-de ce que l'institution DIT c'est- mais tu sais ils ont mis trois lignes/ dans cette-

77. FPP : ouioui c'est peu/ ouais mais c'est bien d'avoir. le- l'aspect formEL. <hm> et puis dessous après une sorte d'analyse qui est plus personnelle quoi\ <tout à fait> avec le risque qu'on sait bien: dont parlait Cécile que. <hm> peu à peu les personnes qui sont MOINS productives:- <hm> .. c'est bien joli d'avoir un objectif. d'intégration par le travail\ s'ils n'arrivent pas à être productifs et puis que c'est le but de l'atelier\ ça va poser un problème/

78. LUC : c'est sûr/

79. FPP : et puis ça c'est une question qui arrive souvent dans les ateliers/ savoir qu'est-ce qu'on va faire des gens qui-. qui vont être un peu à la traîne par rapport à cette notion de productivité\ <hm> c'est non plus pas les mettre en difficulté\ si ça devient trop productif et puis qu'ils ont plus de plaisir de venir au travail parce que ça va trop vite <hm> c'est: tout le-. tout l'enjeu quoi\ <hm> ((regarde les feuilles rédigées par LUC)) oui/ .. et puis par rapport aux descriptions des résidents que t'as faites un petit peu dans ton

cahier de bord/ .. t'avances dans quel sens par rapport à Valérie: par rapport à:-

80. LUC : bon justement là j'essayais. de faire-

81. FPP : de prendre un peu d'autres résidents/

82. LUC : voilà un tour de- de tout le monde pour-

83. FPP : c'est intéressant

84. LUC : justement oui/

85. FPP : pas se focaliser toujours sur les mêmes\

86. LUC : voilà oui tout à fait/ parce que là Valérie- bon ces temps-ci elle m'a fait souvent la demande de venir manger avec moi à midi/ <oui/> de nouveau c'est quelque chose que j'avais fait une ou deux fois/ <oui> et puis justement comme- je lui ai expliqué ben qu'il fallait que je fasse avec tout le monde\ <oui>

87. FPP : oui tu referas avec elle/

88. LUC : mais que c'était avec plaisir de toute façon/ et puis voilà/

89. FPP : et puis elle l'a bien pris/

90. LUC : ouioui/ en tout cas ça pas l'air de lui poser de problèmes/

91. FPP : et puis tu as pu aller manger avec d'autres aussi/

92. LUC : oui/ alors dernièrement j'ai écrit j'ai été allé manger avec Clémence/ ... je ne sais si tu vois XXX celle [...]/ <ah> avec [...]

93. FPP : ouais ouais/ qui [...]/ ouais ouais/ t'es allée avec elle/

94. LUC : oui/ puis ça s'est très bien passé on a discuté un peu j'ai: fait deux trois observations justement ça- comment moi je voyais la chose et puis on en a parlé avec Cécile et : la plupart du temps. je- je touche assez juste\

95. FPP : oui/.. c'est ce qu'elle dit toujours/ ((rit)) ouais/ et puis c'est quoi que t'avais remarqué en gros/

96. LUC : ben là en fait-

97. FPP : par rapport à elle/ je vois pas en fait qui c'est cette dame/

98. LUC : ben c'est-.. donc c'est quelqu'un qui est assez- enfin- qui [...] et là ce que j'ai pu noter pendant le repas elle m'a beaucoup parlé de [...] et on discutait de ça avec Cécile/ et en fait c'est surtout le fait que la [...] c'est quelque chose d'assez. entre guillemets. inquiÉTANT. donc ça donne une raison de venir se regrouper pour en discuter pour- enfin voilà/ c'est toujours- <hmm> un sujet qui- qui- je sais pas qui marche/ faut dire ce qui est/

99. FPP : puis. tout ça là/ quand t'en parles avec-. avec EUX pendant les rePAS. c'est assez intéressant parce que dans l'atelier vous avez le temps de parler de ça/ quand les gens sont au travail ou bien/ on vous laisse encore un peu le temps/

100. LUC : alors\ soit on est capable de discuter pendant qu'on fait notre activité/ soit- ben on fait ça à un moment de libre parce qu'on a toujours des petits moments <hm> on est pas- on est pas dans l'urgence/ donc on peut-

101. FPP : il y a pas vraiment pas un espace qui est prévu pour ça/ peut-être pour ces gens qui viennent travailler là/

102. LUC : non c'est vrai qui a pas DE TEMPS de parole prévu/ mais on prend toujours le temps. si nécessaire/ <hm> c'est surtout pour ça- tu vois par exemple- que je dis que c'est vraiment la socialisation qui PRime/ c'est que si on a beaucoup à faire et qu'on a un gros PROBLÈME/ d'ABORD le gros problème et puis après/- <ouais> on fait ce qui a à faire\ on va PA:S-

103. FPP : c'est toujours possible/

104. LUC : ouioui/

105. FPP : dans les délais. de travail à rendre/ là-

106. LUC : bon si- si- bon- la plupart du temps. on a toujours.. de la MARGE pour les travaux/ et puis après s'il y a quelque chose de TRÈS urgent. il y a quelqu'un qui va s'y mettre et puis-

107. FPP : parce que je me rappelle avant Noël là/ vous aviez des commandes de [...] <hm> par exemple\ . tu te rappelles/ <hm> ç'avait l'air assez serré les délais quand même/

108. LUC : oui oui c'est bien possible\

109. FPP : alors là tu fais comment quand c'est comme ça/ tu es obligé de. mettre la main à la pâte aussi/ et-

110. LUC : ah ben s'il faut moi aussi/ouioui/ mais s'il y a un souci au niveau des travailleurs il y a quelqu'un qui va s'occuper. <hm>. du travail qui a à faire et puis des autres <hm> on va mettre le doigt sur le travail/ <hm>....

111. FPP : tu m'avais souvent expliqué qu'il y avait des tensions parfois à régler avec le jeune homme qui [...]
112. LUC : Pierre/ <Pierre> oui c'est lui avec [...] toute la journée ils se cherchent et puis à la fin de la journée ils [...] ((rires)) non/ c'est-il y a pas vraiment de tensions/ après il y a.. des petites choses qui. une fois de temps en temps qui peuvent. déraiper- entre guillemets/ plus que- voilà/ un incident violent. j'ai vu juste une fois c'était avec Claude/ je t'avais raconté non/ <oui> c'est tout ce que j'ai vu\ non sinon XX <XXX> quelqu'un de mauvaise humeur ce genre de choses....<hmhm>
113. FPP : rien de transcendant mais quand même. tout le temps des petits trucs à régler quoi/
114. LUC : mais c'est intéressant XXX <XXX> c'est les choses du quotidien quoi/
115. FPP : et puis avec tes collègues ça va/ <hm oui/ oui/ mieux/> Sébastien/
116. LUC : oui/ bon:. Martial tu sais/ j'avais deux trois. enfin. ce n'est même pas des- je ne sais pas comment dire ça/ mais ouais que-/ qu'il vienne me dire les choses directement X <ouioui> XX c'est bien/
117. FPP : c'est vrai/ c'est bien/ <ouioui c'est cool>\ ça s'est un peu régulé/ t'arrives à poser des questions sur le travail/ <hm> il te montre assez facilement/ <ouioui> il t'explique <hm> c'est quand même le but quoi/ <hm> que tu puisses participer au mieux/ que ce soit intéressant hein/ <c'est sûr> mais. tu semblais avoir.. pu toucher à [une activité de l'atelier] là/ <oui justement> avec [...] t'avais fait ton projet la dessus/ <ouioui> et puis là t'arrives à:: pouvoir mener les activités maintenant/ <(oui exactement oui/)> bon à part le- justement encore la [...]
118. LUC : ouais ouais c'était- c'était hier je crois/ « Luc est-ce que tu t'occupes de [une activité de l'atelier]/ » oui sans problème et à partir de là c'est moi qui organise qui-
119. FPP : ah/ sans forcément monter un projet/ ((rire)) tu fais comme ça maintenant/... et puis avec Jean ça va/
120. LUC : bon il était pas souvent là. <il était moins là/> oui/ je l'ai pas beaucoup vu mais ça va bien/ <oui> mais j'ai pas de problème avec/
121. FPP : il cherche les limites toujours/ <oui/> oui/ ben écoute/. moi. ce que je te propose pour la prochaine fois en tout cas au niveau concret.. c'est: ne pas te charger XXXXXX\ tu as pris une belle avance/ hein LUC/ parce que-.. l'histoire c'était un peu d'anticiper: le travail à faire qui est: normalement à rendre pour le mois de juin ça/ comme ça on va être tranquille tu vois maintenant tu peux le peaufiner à merveille/ <très bien> je vais te montrer un exemplaire de-. juste pour la forme. de ce qui avait été rendu\ pas que je te parle dans le vide\ ((montre un exemplaire)) donc. tu vois c'est exactement ce que tu as fait ((montre sur l'exemplaire)) <hm> alors ça c'était. le travail numéro 1 sur une journée\ peut-être-. la description tu vois/ XXX
122. LUC : XXX
123. FPP : c'est intéressant comme ça/ de la faire peut-être par horaires <d'accord/> et puis après c'est un peu ce que t'as fait quoi/
124. LUC : parce que bon dé:JÀ sans le savoir/ ma description de la journée j'avais. des GROS doutes à savoir si c'était assez complet/ <ouais/> parce que- bon- j'ai mis l'accent sur <je vais tout lire hein/> plutôt sur les activités que je fais SEUL avec eux mais. <oui> mais moi j'ai plutôt l'impression de survoler Ça:. vraiment. en très gros quoi/
125. FPP : si jamais/ on le peaufinera hein/
126. LUC : hm/ mais parce que là en voyant comme ça avec les horaires <oui> tu vois nananana: TAC/ nananana: TAC/ tata\ vraiment deux mots à chaque tranche horaire/ c'est encore moins-
127. FPP : oui non après elle explique quand même/.. mais.. disons que c'est pas mal pour le déroulement <ouais XX> XX visuellement tu le vois tout de suite\ et puis après:- après c'est de l'analyse quoi/ moi j'aime bien toujours avoir. le côté formel d'abord un peu. tu vois/ t'as des journées- ben oui/ ça prouve que-. à dix heures vous avez une pause qu'est prévue et qu'ils la prennent/ <tout à fait> et puis tu vois ça formalise un peu votre journée/ comment elle est organisée parce que pour eux c'est la structure quand même du temps qui est primordiale hein/ même dans un atelier de travail. encore plus en résidence/ tu

- verras si tu travailles avec des personnes autistes. c'est minuté. à la demi-heure hein/ je dirais. avec des pictos et tout: parce que:-
128. LUC : oui les XX j'avais vu
129. FPP : XX ça les rassure\ ça les structure ça les rassure <oui/> donc peut-être dans la présentation- pouvoir le formaliser et puis APRÈS/. partir-. ben j'ai pas lu maintenant tes anaLYSES- plus personnelles plus gÉNÉRALES. plus- plus de réflexions quoi/
130. LUC : tout à fait/
131. FPP : ça j'AIME-. d'ailleurs c'est ton point FORT donc il faut qu'on l'utilise/ mais: ouais/.. mais ça/-. franchement je vais les lire tranquillement/ si tu veux le peaufiner jusqu'à la prochaine fois. peut-être mettre des TITRES/ <hm> tu regardes tu fais des moutures comme ça hein/ on améliore/. je dirais que pendant deux fois on va peaufiner çA/ comme ça dans deux séances on a terminé çA\ <hm> jusqu'au mois de juin. on laisse dormir on le rendra quand il faut/. il est déjà prêt/ et puis on pourra faire d'ici là:-.. peut-être encore une analyse de situation ou un dernier point comme ça\ <tout à fait> jusqu'au mois de juin\ après t'auras deux mois et puis mi-juin tu seras.. tu seras tranquille <hm> comme ça tu vas doucement je te charge pas de travail parce que je sais qu'à l'éCOLE:. <hm> tu dois bien en avoir assez/
132. LUC : oui ces temps-ci: ça- ça va/
133. FPP : alors XXX <XX> ((rires) faut pas me dire ça/ ((rit)) non:/
134. LUC : il faut être honnête/
135. FPP : est-ce que la charge de travail te convient/ déjà c'est ma première question\
136. LUC : pour le moment oui XXX
137. FPP : XX ton cahier de bord c'est pas:/ ton cahier de bord c'est pas l'horreur. à tenir non plus:/
138. LUC : non ça va ça va franchement/ je me plains pas\
139. FPP : tu sens que tu progresses en plus au niveau du-. on avait regardé ça un petit peu au niveau du français c'est impressionnant quand même/ non/
140. LUC : ouioui\ l'orthographe\ mais c'est- c'est super\ pour ça moi je suis\ donc-
141. FPP : oui/ il faut vraiment que cela soit régulier et puis/ <hmhm> d'ailleurs il faut que je te félicite pour la régularité parce que ((rit)) t'es un métronome/ ((rit))
142. LUC : ((rit)) XXX
143. FPP : ((montre le texte de LUC)) et puis là tu es allé plus vite que la musique donc tu vois. on va pouvoir peaufiner la chose/ donc VOILÀ pour la prochaine fois/ <oui> je vais noter aussi\
- [...]
144. FPP : [...] après il reste toujours le gros apprentissage c'est de pouvoir AGIR au MIEUX\. ça c'est toujours assez difficile/ <hm> et ça c'est- c'est là où il faut regarder vraiment les gens comme Cécile et tout- c'est-à-dire que. tu PEUX comprendre le problème tu PEUX le percevoir/. et PUIS/ assez rapidement il faut prendre une décision et puis faut y aller quoi/ <hm> et puis çA souvent. ça demande quand même. deux trois erreurs/ deux trois choses où on doit se remettre en cause parce que on aurait pu faire mieux: parce que- <hm> entre la réflexion qu'on a et puis. le FAIT de se retrouver dans la situation il y a souvent un écart quoi/ je l'ai souvent perçu.. pour moi aussi. avec les gens qui ont des troubles du comportement/ <hm/> je sais pas si tu- ça te parle ça/ un petit peu des fois dans la:-
145. LUC : hm/ en prenant l'exemple du cahier/ justement il y a deux trois situations où je proposais des soluTIONS/ qui me sont venues comme ça au moment de l'observaTION/ <ouaiouais> et on en a parlé avec Cécile et justement/ c'était pas forcément. la- l'option qui paraît le plus:- <ouioui/> logique sur le moment qui est. la meilleure\ <ouais> donc ouais/ c'est quelque chose que- je vois- que tu parles/
146. FPP : parce que justement quand on réfléchit on a envie d'avoir une solution:.. <XXX> XXXX ((d'une voix légèrement ironique)) intellectuelle/ de communication: où on entend les points de vue de chacun:/ et tout:/ ((voix basse et rapide)) et puis euh/ dans le feu de l'action on a trente secondes pour agir c'est les (trois) premières

secondes qui sont importantes puis il s'agit de régler le truc/..  
<hmhm> que ça CESSÉ/ et puis APRÈS/. dans un deuxième temps voir le  
lendemain/ reprendre en discussion et tout\ c'est vrai que ça <hm>  
c'est souvent super difficile hein/ <hm> et puis en plus vous avez pas  
le temps pour ça/ c'est un peu la différence avec un-: ça le tu verras  
l'année prochaine ou dans deux ans suivant où t'es/ dans les lieux de  
VIE <hm> c'est un autre travail ça je veux dire/ <ouais> la question  
de- du groupe des activités. t'as du TEMPS vraiment pour être avec les  
gens\ alors que là vous êtes vraiment dans un contexte particulier de-  
entre le milieu éducatif et le mi-productif quoi/ avec toute la  
difficulté/ <hm> ouais/... ouaisouais/ et puis toi tu vois comment  
cette expérience.. par rapport un atelier toi qui a été un petit peu en  
lieu de vie/

147. LUC : bien je trouve. intéressant/ c'est justement. la différence. c'est  
qu'on est pas sur un lieu de travail. donc: bon ce que moi j'avais dit  
que je trouverais intéressant/
148. FPP : c'est d'aller les voir sur leur lieu de vie/
149. LUC : exactement c'est de voir la différence qui a entre le lieu de travail  
et le lieu de vie avec les mêmes personnes\ pour voir si- ben- déjà SI  
il y a une différence/- je pense bien qu'il y en a mais lesquelles-  
bonne question\ <hm> et puis euh- moi. faut dire aussi que j'ai pas-  
je suis pas resté très longtemps/ <hm> à YYY\ <ouaisouais> mais : ça  
me donnera l'occasion de faire une comparaison/ <hm> je suis tout à  
fait satisfait de ça/
150. FPP : c'est vrai que t'avais fait la demande assez au début de-  
d'apprentissage/ là d'aller voir où habitait- c'était Valérie (à  
l'époque)/ <oui c'est bien possible> et rapidement on s'était demandé  
avec Cécile. si c'était judicieux/ c'est vrai/ toi t'as un rôle là-  
bas- t'as le rôle quand même de.. de l'encadrant/ et puis des fois le  
fait TA vision dans le cadre de l'atelier. avec SA vie privée c'est...
151. LUC : ouais c'est sûr qu'il faut faire attention
152. FPP : c'est intéressant pour toi mais/ oui/
153. LUC : c'est pour ça qu'on en avait parlé justement avec Cécile <oui> on  
avait dit si ça se FAIT/ faudra lui expliquer correctement que. « tu  
es pas là pour ELLE/ tu es là pour TOI. pour ton TRAVAIL pour regarder  
pour étudier\
154. FPP : c'est ça oui/ je-
155. LUC : parce que: ch-
156. FPP : sinon elle va pas comprendre/
157. LUC : oui exactement/ hm\
158. FPP : et puis les autres vont peut-être le prendre pour un privilège aussi/  
<aussi (tout à fait) tu fais à elle et puis pas aux autres/ pourquoi  
tu vas regarder chez elle et pas chez les autres/
159. LUC : hm mais bon-
160. FPP : tu vois sont des choix qui sont difficiles/
161. LUC : tout à fait/ c'est sûr c'est sûr/ mais là ce qui est. intéressant  
c- c'est qu'en plus c'est pas la seule qui habite dans cette.  
résidence/ donc il y en a trois ou quatre de l'atelier au même  
endroit/ <ouais c'est ça> c'est une bonne excuse aussi/
162. FPP : c'est vrai/ bien écoute à voir si jamais/ <tout à fait> ça peut un  
proJET: <exactement> à monter çÀ/
163. LUC : hm mais ça serait. avec grand plaisir/
164. FPP : ça pourrait être le- le dernier projet qu'on a: <hm> pour un peu clore  
aussi l'histoire de l'atelier/. <hm> faire ça dans le courant mai-  
juin: je le NOTE/ on regardera avec Cécile d'accord <oui très  
bien>((écrit sur son cahier)) parce que: si c'est bien préparé et puis  
que c'est bien expliqué et puis qu'effectivement t'arrives à voir.  
deux trois quatre résidents. sur le lieu de vie. ça focalise non plus  
l'attention sur <tout à fait> une seule personne/... t'as les autres  
qui vont peut-être mal le prendre/ <oui> ((écrit)) visite lieu de vie  
voir avec Cécile..... comme ça je lui donnerai donc. à ELLE la tâche  
de.. préparer et d'informer si jamais/

[...]

165. FPP : et bien voilà/ pour la prochaine fois/.. peaufiner le: la petite  
présentation moi je la lis je te ferai <tout à fait oui> mes  
commentaires. continuer le cahier de bord. çA: j'ai plus besoin de te

dire je crois/ et puis on regardera: petit à petit:- mais là on en aura je pense pour deux fois à faire tranquillement le dossier de formation on va le peaufiner comme ça après tu y penses plus <tout à fait> et puis après on regardera avec Cécile pour le projet de visite quoi/ et puis ça sera le dernier projet/

166. LUC : ouais/

167. FPP : tu peux le faire comme des analyses de séquences de travail que t'as déjà faites/ <hm> le montage d'un projet/ <hm> et puis ton activité autour de la: autour de [d'une activité spécifique à l'atelier] ça peut être un deuxième projet/ <oui> de visite des lieux de vie/ des liens qu'on pourrait en faire avec le travail. leur attitude au travail et dans le lieu de vie\ ça peut être intéressant/... ok/ ça te va/

168. LUC : très bien/

## Annexe n° 2 :

### Entretien entre Dominique et son FPP

1. FPP : ce qu'on va faire aujourd'hui c'est poser les objectifs pour l'année et un peu décortiquer- un petit peu <ouais> comment on décompose ça/ [...]
2. FPP : voilà/ comment tu te sens toi/  
3. DOM : moi ça ça va BIEN/  
4. FPP : donc il y a pas de problèmes/  
5. DOM : pas de problèmes particuliers\ non. après. ça.. ça demande un temps d'adaptation mais disons que je vois pas de problèmes particuliers\ non
6. FPP : d'accord\ ok/((*feuillette ses notes*)) alors.. ce que je te propose c'est de commencer par.. les objectifs d'emblée comme ça <oui> ((*feuillette ses notes*)) alors euh on va commencer par les- les objectifs que- que Marcelle a donnés à tous les FPP pour cette deuxième année\ ok/ donc il y a : le:: des activités ponctuelles/ hein/ journalières à la fin de l'année il faudrait que tu sois capable de faire ça XXXXX de telle manière qu'elles soient compréhensibles et utilisables
7. DOM : dans les obs/  
8. FPP : dans les obs\ quotidiennes/..j'ai déjà jeté un coup d'œil à ce que tu mettais... c'est- c'est... on reprendra <ouais> XXX toi tu mets l'accent sur certaines choses (et puis) X hein/ <oui> X l'essentiel
9. DOM : l'(utilité)/ X  
10. FPP : XX ouais\ ça c'est UN objectif/. euh les critères c'est pareil comme les éléments importants/ (des résidents) que ce soit retranscrit/ que ça permette d'assurer le suivi de tes collègues/et que ça soit quelque chose qui soit UTILE\ de sorte à ne pas surcharger l'(écriture). PLUS t'a tendance à PLUS plus les observations sont délayées et MOINS l'essentiel ressort et et-
11. DOM : les observations sont quoi/  
12. FPP : délayées.... si les éléments importants sont mélangés avec les éléments <ouais> qui qui.. n'ont PAS de raisons d'être écrites ou etc.) ça ça annule l'impact\ <oui> du message.. que tu veux faire XXXXXXX
13. DOM : ok/  
14. FPP : ....euh: voilà. un deuxième objectif\... dont Marcelle nous a pas parlé qui était dans les.. (quelque chose qui nous reste dans la grille méthodique\ que tu devras avoir acquis/ c'est tenir à jour une compta/ pour les frais de vêtements pour les frais des (résidents) etc. <ouais> comme ça t'auras déjà ta feuille <ouais> XXXXXXX on va voir ce que t'as noté. ça sous-entend aussi que- que.. si tu étais amené à faire. ce qu'on disait tout à l'heure au colloque/ si tu étais amené à faire des dépenses assez conséquentes pour un résident
15. DOM : euh on discutait avant  
16. FPP : il y a la démarche du document qualité auprès <ouais> du tuteur <oui> et puis t'assurer que le résident a bien les moyens financiers <ouais> pour ces dépenses\ donc ça.. c'est quelque chose. qui me paraît. pas nécessaire de développer\
17. DOM : juste le fonctionnement après le XX  
18. FPP : l'utilisation XXX  
19. DOM : la grille des comptes maintenant/  
20. FPP : tu regarderas sur le document qualité/  
21. DOM : tu m'as expliqué mais c'est/ les noms des comptes/ comment les marquer sur le ticket/ mettre dans l'enveloppe/. noter le numéro ça c'est bon j'ai compris\ maintenant c'est juste
22. FPP : l'intitulé des comptes/  
23. DOM : l'intitulé des comptes ouais\  
24. FPP : oui on verra ça/..... après il y a donc tout ce qui. concerne les colloques <ouais> donc. euh.. participer. préparer un colloque.. animer. prendre le PV\ . <ouais> d'un colloque. et puis ça c'est quelque chose qui est/. <oui> XX
25. DOM : XX j'ai fait un petit peu hein/ à : XXX donc de prendre le PV de le retranscrire dans l'ordinateur/

26. FPP : oui c'est juste/ il me semble que XXXXXX
27. DOM : XXX ça j'ai fait- j'en ai fait à XX maintenant c'est pas plus mal que j'en refasse encore un/ hm/ ((léger rire))
28. FPP : XX on reverra ça/... <ouais> donc on va y aller graduant.. <ouais/> on va y aller
29. DOM : XX à Montfalcon on avait commencé/ au tout début j'avais peut-être. bon au tout début j'en faisais pas après au bout d'un moment on s'est mis-/ en fait Sophie elle faisait\ le PV/ et puis moi je le faisais aussi en fait/ et puis après on comparait et on disait ce qui était. de ce qui était BIEN de ce qui était noté ou moins bien. quelque chose comme ça/
30. FPP : on fera ça
31. DOM : et puis après- c'était elle- X je n'étais pas seul en fait\
32. FPP : d'accord\.. alors pareil il y a des documents qualité <ouais/> et sur le:: rôle de l'animateur. le rôle de la personne qui prend le PV\ soit- soit tu vas aller chercher <ouais> XXX et puis:- euh:: ben après il faudra pratiquer\ <OUAIS/> donc la participation... la préparation c'est-à-dire qu'il y a:: CCCette feuille- je sais pas si tu as déjà fait attention sur le bureau/. pour si:- X points colloque pour le colloque suivant
33. DOM : donc quand on a un point à mettre XXX\
34. FPP : XXX si tu as des choses à mettre donc voilà/
35. DOM : on met XXX
36. FPP : ..... je t'en ai déjà parlé bon je trouverais intéressant que tu mettes un point colloque. pour le prochain colloque sur le feedback\ <ouais/> tes premières impressions dans l'unité et ce que tu as remarqué euh XX par rapport aux discussions XXX <ouais/> et puis par rapport à XXX\
37. DOM : ... ouais/ ce que je me demandais s'il a y un point qu'est pas dans le:-. dans le:- les points colloques.. et qu'on a le colloque on-. il y a un moment où c'est pour. pour ajouter d'autres choses qu'on a pas mis dans X pendant le colloque/
38. FPP : alors. oui normalement oui\
39. DOM : je sais qu'à Y on faisait ça à la fin: on demandait s'il y avait d'autres choses à dire XXX
40. FPP : alors. nous on n'a pas un temps qui est pour ça mais t'as vu on on... il y a des catégories <oui> il y a des catégories. il y a un temps pour chaque résident et puis il y a les horaires et puis il a. diverses-. <ouais> et: normalement la personne qui anime-. quand on change de catégories. de résidents. demande si quelqu'un quelque chose rajouter <ouais/>.. XXXX <ouais/> ça ça te va/
41. DOM : oui/
42. FPP : donc les docs. on regardera ensemble ce que ça veut dire. etc. animer: je pense qu'il faut que tu regardes... le document qualité sur les fonctions d'animateur <ouais> Mireille elle l'a. assez bien fait... aujourd'hui. par exemple. tu as un exemple qui est assez:- dans ce cadre du document qualité XXX il y a la gestion du temps
43. DOM : du temps de parole
44. FPP : de participation XXX <ouais> alors après XXX ((cherche parmi ses notes)) XXX donc on va y aller comme ça parce que:-..((prend la feuille de notes)) donc euh: les activités de la vie quotidienne\.. tout ce qui est- tous les soins directs. aux résidents\ <ouais> les soins d'hygiène aide aux repas:.. aide dans les activités quotidiennes ça c'est toutes des choses que tu as validées <ouais> dans ton stage en gériatrie d'accord/ <oui> euh seulement euh tu l'as validé avec une. TECHnique HOSpitalière <mhm\> la rigueur. d'une technique hospitalière\ à l'examen. à l'examen c'est PAS ce qu'on demande tu seras dans un lieu de. de vie\ <oui> éducatif ... ce que je trouve intéressant qu'on fasse/ parce que tu sais que le jour de l'examen tu peux utiliser tout ce qui est dans ton classeur <ouais> tout ce que tu as de référencé dans ton classeur c'est utilisable tu peux l'utiliser XXXX/ ce que je trouve intéressant que tu FASSES\ c'est ADAPTER ces techniques hospitalières à un LIEU de vie\ <oui> de manière à ce que t'AIES. ces supports qui apparaissent. dans ton:. ton classeur\..... XXXXXX tout ce qui est formation/
45. DOM : MAIS/. pour moi personnellement je trouve que-. le EMS même si j'ai:-. c'est aussi un lieu de vie\ je trouve\ (mais dans un autre côté) les

- résidents sont là/ <hm> même si j'étais (en soin avec eux) de toute manière j'étais chez eux aussi\
46. FPP : oui/ dans ce sens-LÀ OUI\ mais euh:::..... il y a une culture et une techniquE\
47. DOM : oui/. c'est XX formations
48. FPP : XXXXXX c'est des infirmières et des:. et des-
49. DOM : aides-
50. FPP : aides-soignantes qui t'ont formÉ\ ce qui est BIEN\ parce que t'en-t'as acquis une rigueur... du point de vue de l'hygiène etc. il y a des choses.. qui sont pas APPLICables <oui> dans un lieu de vie tel que les EPI. qu'est pas qu'est pas un lieu de soin\ <oui>.. on y reverra ensemble j'ai des documents à te donner\ <hmm> j'ai-il y a déjà. des choses qui existent.. des personnes qui sont passées avant toi\ <oui/>..... je trouve que c'est bien d'y avoir réfléchi... <ouais/>... avANT l'examen\ si tu veux\... <oui> bon on verra\
51. DOM : ((rit)) XXX / cet examen/je vais y réfléchir/ XXXXX
52. FPP : ((déplace ses différentes feuilles de notes)) TOUT ce que tu peux avoir en support en fait/ça t'est- ça peut te- ça peut t'aider <ouais\> dans ton argumentation\..... alors APRÈS/ ÇA on en a déjà parlé\ c'est tout ce qui concerne le.. médical/
53. DOM : ouais des- donc- médicaments/ rendez-vous/ accompagnements/
54. FPP : oui\ donc administrer le traitement préparer les semainiers\
55. DOM : ouais\ ça. j'en ai. commencé. ben cette semaine en fait/ ou la semaine- cette semaine\.. j'ai en fait/ <ouais> elles ont eu juste à contrôler/
56. FPP : administration aussi\ XX\ administration- donc vous verrez directement auprès-
57. DOM : pas ici mais maintenant je l'ai fait XXX je l'ai fait à Y
58. FPP : il faut que tu. X
59. DOM : ben si /j'en ai donné AUSSI/
60. FPP : XX ce que tu aies aussi associé à ça.. les moyens que j'aimerais que tu te donnes\.. c'est de.. que tu SACHES ce que tu administres\
61. DOM : oui ça c'est quelque chose comme/
62. FPP : tu vois
63. DOM : même moi personnellement/ XXXX (tu sais) je me pose aussi des questions.. de- de ce que je donne\ déjà l'année dernière aussi en général /. je demandais aussi qu'est-ce que je donnais. à quoi servait/
64. FPP : et aussi là. LÁ dans ton classeur. que tu aies. je dirais. les GRANDES classes de médicaments\ que tu te sois fait des fiches <ouais> qu'est-ce que c'est que ce médicament. POURQUOI on le donne/ QUELS sont les EFFETS qu'on attend. quels sont les effets indésirables/ <hmm> bien que tu saches QUOI surveiller. CHEZ quelqu'un qui prend. <hmm> TEL type de médicament\
65. DOM : non ça je trouverais bien en tout cas\
66. FPP : ouais/. donc là PAREIL\ hein/ il y a le :: mode d'administration aussi\ <mouais> tu vois et certains. médicaments: comme les antibiotiques qui étaient là dernièrement qui doivent pas être pris X en avance X soit <oui> soit: soit une heure avant soit deux heures après\
67. DOM : bon.. c'est écrit en général\
68. FPP : en général oui
69. DOM : après je sais- j'avais entendu quelque chose avec certains médicaments tu devrais pas les donner avec des jus genre jus d'orange <oui> ou quelque chose comme ça aussi\
70. FPP : ou bien au contraire il y en a certains qui-. l'absorption est meilleure avec un- la vitamine C <oui> pour ce type de. renseignements que tu te fasses des petites fiches\ <oui>.... donc il y a. (il faut) dans l'ordre d'idée il faut que tu voies les documents qualité\ <ouais> il y en a UN pour la distribution des médicaments\ il y en UN en:-.. sur la démarche à suivre en cas de:- d'erreur d'administration\ <ouais> (ça il faut que t'ailles voir)
71. DOM : ça je XXXX aussi/
72. FPP : XXXXXXX
73. DOM : je trouve plus simple XX chercher/
74. FPP : ouioui il faut que tu te constitues ton-. ta documentation\ <ok> tout ce qui est dans ton classeur.. <ouais> peut être euh::: tu peux

consulter lors de ta préparation <ouais> lors de ta préparation de ton argumentation. à l'examen etc.\ et puis tu auras une formation (unique)\ mais pour le moment elle est pas encore..

75. DOM : elle est pas mise/  
76. FPP : elle est pas mise\  
77. DOM : j'ai vu qu'il y avait une formation pour l'administration. de médicaments  
78. FPP : XXX/  
79. DOM : XXX des EPI\  
80. FPP : X  
81. DOM : ah je croyais que c'était:- je croyais que c'était:-  
82. FPP : une formation interne\  
83. DOM : oui d'accord\ mais je pensais que c'était plus fixé sur- justement QUEL médicament sert à ça/ DONC l'administration des médicaments/  
84. FPP : alors moi euh: je l'ai pas faite parce que- j'ai pas faite celle des EPI parce que comme j'étais infirmier j'ai pas été-  
85. DOM : moi dans le titre j'ai plutôt compris comme étant- de l'administration des médicaments comment on donne <oui> avec quoi on peut donner\. moi j'ai plutôt compris comme ça\ maintenant- euh maintenant c'est peut-être aussi-  
86. FPP : ok on peut aller voir parce que le- le- il y a le descriptif <m. ouais/> dans le catalogue des formations\ <oui/> (ça dépend ce que c'est)  
87. DOM : oui j'avais regardé sur le site  
88. FPP : ... on a le compendium\  
89. DOM : ... le quoi/  
90. FPP : .. le compendium c'est c'est un:.(catalogue) dictionnaire de médicaments en fait\  
91. DOM : (ici) XXXXX/  
92. FPP : alors sur-. en lien XXX sur XXX informatique <oui> il y a même une version euh. médecin.. et puis il traitait-  
93. DOM : XXX j'avais regardé aussi XXX les médicaments  
94. FPP : XXX version XXX  
95. DOM : j'avais pris par exemple le truc à- à- le semainier à Michel <hmm> j'avais regardé donc sur internet donc XXX <hmm> par rapport aux médicaments\ je savais pas qu'il y en avait un: dans l'intranet en fait  
96. FPP : ..... XXXX ((feuillette ses notes))XXXXXXXXX  
97. DOM : pas de souci  
98. FPP : XXX mon répondeur tant que je n'ai pas ouvert mes messages XXX ((consulte ses notes))..... oui donc. il y a ça je te montrerai. aussi\ et puis euh: il y a une version donc je te dis qui- donc qui est destinée aux médecins aux soignants etc qui qui est très complète mais: <mhoui> très complexe aussi\ et puis une version plus vulgarisée qui est destinée aux patients\ ou les éléments que TU as besoin de savoir TOI c'est-à-dire que- qu'EST-ce qu'il faut surveiller: que- quel est le mode d'administration etc.etc. <ouais> c'est un langage moins médicalisé\ <oui>... X donc ça c'est tout ce qui concerne le traitement/ et puis- donc un accompagnement chez le médecin... <ouais> donc avec TOUT ce que ça comporte\ <ouais> prendre le rendez-vous: le note- l'AGENder sur outlook: <oui> euh: faire l'accompagnement ..... XX  
99. DOM : pour PRENDRE rendez-vous chez le médecin/ on n'a pas besoin d'en parler en colloque/ on met directement sur l'agenda/ et euh/ c'est bon/  
100. FPP : hmm... SSSAUF SSSI ça demande une organisation\ <ouais> si c'est pas toi qui le réalise <ouais> tu vois/ et que:: c'est un jour où t'es pas là et que- ou pour certains résidents certaines consultations il faut être deux <ouais> il faut renforcer le- ben ça comprend tout ça justement/  
101. DOM : ok oui/  
102. FPP : hein/ si tu accompagnes Bernard pour une hospitalisation tu XXX quoi/ c'est mieux de pas y aller tout seul faut y aller à deux tu décharges l'équipe ben il faut:.. s'assurer qu'il reste suffisamment de monde dans- dans l'appartement Y de quel moyen de transport- vous allez utiliser... faire le compte-rendu\ de la visite sur:- sur le dossier du patient XXX sur vitadoc <oui> la modification de

traitement sur les fiches commander à la pharmacie... toute cette procédure ok/ et puis un.... ((*cherche parmi ses notes*)).... voilà\ et puis ensuite donc DEUX travaux\

103. DOM : ouais donc ceux des EPI/  
104. FPP : donc où il y aura:..... un compte-rendu écrit que tu as déjà fait l'année passée XXX <ouais>/ il y a un mois ou deux ((*feuillette ses notes*))

105. DOM : ... ça: XXX j'ai besoin de détailler exactement comment- ça consiste en quoi/ ou bien c'est: juste activités individuelles et activités de groupe\ et après c'est LARge\ ou est-ce que-

106. FPP : alors-  
107. DOM : c'est plus détailler exactement  
108. FPP : l'intitulé  
109. DOM : ah c'est ça voilà\  
110. FPP : ce que ça- ce que ça sous-entend/ donc l'intitulé c'est mettre en place une activité individuelle\ <ouais> et donc... en respectant l'intitulé que nous a donné... Marcelle hein/ c'est en respectant les cinq critères: économie d'énergie bain hygiène sécurité efficacité et en COMPrenant la finalité de ce que tu mets en place\  
111. DOM : donc l'évaluation /  
112. FPP : le SENS  
113. DOM : ouais\ ... ok\  
114. FPP : de ce que tu mets en place\ ... oui justement j'ai- j'ai plus détaillé/ ce- ce que je te suggèrerais de faire/ ... c'est euh: LÀ ... à partir de maintenant/ quand tu auras... déterminé ton choix en fait/ c'est de- de te centrer plus sur UN résident\... <ouais> hein/ pour:- jusqu'à la FIN de cette activité\ en tout cas <hmm> te centrer PLUS sur un résiDENT\ ou de regarder au niveau de ce qui est dans son programme déjà de- de- où il en est si c'est un bilan\ si c'est des objectifs qui ont été fixés au bilan etc. etc. <oui> et puis toi de voir... de. METTRE en évidence un BESoin du client du- du résident qui est PAS satisfait\ actuellement\  
115. DOM : alors moi ce qui a été vu par rapport à tout ça-  
116. FPP : XXXX ce qui a été déjà fait etc.\ <ouais> ... et. en fait ce qui est intéressant dans cette activité/ c'est pas ta capacité à créer une activité\... dans la:- dans la méthode que je veux dire\ ça tu as déjà fait l'année passée XXXXXXXX

117. DOM : avec Werner\  
118. FPP : avec Werner oui une activité tatati tatata: XXXXXXX tu le sais faire déjà/ <hm> c'est-.. c'est l'occasion de travailler la DEMARCHE quoi  
119. DOM : la démarche c'est-à-dire/  
120. FPP : c'est-à-dire. partir de TES observations... <ouais/> de ce que tu AS comme informations du résident/... de tes observations.... de METTRE en évidence/ UN besoin non satisfait <ouais> et de chercher des moyens/... fixer des objectifs et CHERcher des moyens pour répondre... à ses besoins\ <ouais/> ..... c'est pas tant. ta capacité à créer une activité car.- la faire à partir d'un besoin d'un résident de- <oui/> de- alors c'est quelque chose qui sera transposable... tout au long de ta carrière <oui> LA méthode\ pourquoi on fait ça\ (pourquoi pas avec un autre résident)>

121. DOM : une activité individuelle c'est donc répéter sur plusieurs-  
122. FPP : oui  
123. DOM : XXX  
124. FPP : oui donc voilà\ partir d'un besoin non satisfait\ la démarche- <oui> donc là aussi il y a des documents qualité sur-. pour- quand on met-on met en place une activité\ <ouais> ... euh: donc tu pars d'un besoin non satisfait tu tiens compte des ressources des limites du résident/ <hmm> pour lui proposer une activité. quelles sont ses forces quelles sont ses faiblesses etc.\ donc que ça soit adaptÉ à lui c'est quelque chose de personnalisé <oui> ... tu listes tes objectifs: tu présentes à l'équipe ton projet: ... tu mets:- tu remplis ces documents qualité..... pour la création d'une activité <ouais> tu réalises concrètement. l'activité/ moi je pensais. TROIS séances minimum... <mouais> c'est quelque chose que tu ferais SEUL avec le résident..... et puis.. l'autoévaluation\ hein/

125. DOM : ouais/ ça c'est comment/ il y a un document aussi pour cela aussi\  
126. FPP : voilà\ comment ça s'est déroulé hein/ <oui> comment ça s'est déroulé

est-ce que les objectifs sont atteints/..... <oui> comment tu t'es senti:: est-ce que si c'était à refaire tu referais:: est-ce que tu referais comme tu l'as fait. est-ce que tu referais autrement est-ce que c'est quelque chose. qui vaut le coup d'être maintenu dans le programme du résident:/ même si c'est plus toi qui mène l'activité (avec lui/ je pense) XXXX <mhoui> alors que voilà hein/.. ça te va /

127. DOM : ouais/. ouais c'est clair/  
128. FPP : et puis donc avec les critères de mise en forme qui sont des critères de travaux que tu as déjà-  
129. DOM : ouais.. de présentation/  
130. FPP : de présentation\.....((feuillette ses notes))..... et puis donc... le deuxième travail c'est la même chose\ mais au niveau d'activité de groupe\ <mhh> LÂ pareil/ il faut PARTir/.. des BEsoins d'un GROUpe de résidents\ XXX <ouais> deux ou XXX... créer quelque chose de collectif qui corresponde- <oui> où tout le monde y trouve son compte\ qui ait du sens\ <oui> et LÂ/ selon... l'activité les besoins... il peut y avoir/... d'AUTRES accompagnements .. <ouais> à cette activité. sachant que c'est toi qui CHapeutes le truc qui l'organises (qui le mènes) XXX <ouais> pour faire ce que tu leur diras de faire\... bien\ ça joue/ ((feuillette ses notes))

131. DOM : ouais/ hmm pour XXX XX groupe euh:/...  
132. FPP : hmm/... vas-y/  
133. DOM : ... ((tousote)) parce qu'une activité. de groupe ça peut être.. PLEIN de choses enfin je veux dire XXX passer une activité de groupe mais euh. une sortie de groupe c'est une activité de GROUpe/  
134. FPP : tout à fait/  
135. DOM : c'est LARGE/ hein/  
136. FPP : oui/  
137. DOM : hein/ donc c'est c'est vraiment c'est Libre/  
138. FPP : oui/. ok/  
139. DOM : oui\  
140. FPP : ..... oui\ mais ce qui est important DOMinique/ c'est c'est- c'est.. que tu PARTes. des BEsoins/ <ouais> d'un MANQue... tu vois/  
141. DOM : qui soit en commun avec le groupe alors/ <ou:i:/> des personnes qui sont  
142. FPP : ou:i /de la même manière que- PAS que tu PARTes d'une activité.. et puis t'y fasses Coller les résidents <ouais> tu vois/  
143. DOM : ouais/  
144. FPP : ... tu suives le processus/ euh  
145. DOM : oui je vois ce que tu veux dire/ XXX  
146. FPP : XXX  
147. DOM : dans le même ordre en fait dans le même ordre/  
148. FPP : OUI voilà\  
149. DOM : le même principe/  
150. FPP : oui\ tu PARS de TES observations tes connaissances etc. etc. tu METS en Avant. UN besoin non satisfait et tu REFLECHIS à ce que tu peux faire <hm> PAS/- voilà/ <ouais ok/> une activité visite du parc des cinq sens et puis effectivement après tu arrives à y faire coller les résidents/. parce qu'ils vont y prendre quelque chose/.. mais que tu fasses la démarche dans l'ordre quoi/ <ouais/>

151. FPP : ..... ((feuillette ses notes)) XXX et puis après on voit ce qu'on se met comme échéance d'accord/  
152. DOM : ouais  
153. FPP : VOILÀ... moi-... on en a déjà parlé. on va dire des choses qu'on a déjà parlé en aparté.. moi je vais avoir un fil rouge pendant toute cette année jusque jusqu'à ce que tu sois XXX c'est/ il y a DEUX choses que je vais travailler en parallèle avec toi que je PROpose de travailler en parallèle avec toi c'est TON autoévaluation\ <ouais> parce qu'il semblerait que:: à l'examen c'est quelque chose qui qui est préDOMinant <ouais> on en a parlé suite au cours que tu as eu l'INTERvention que- qu'autrement\ <ouais\> ou le pourquoi tu feras pas comme ça la prochaine fois puis tu comprends\ <ouais\> c'est c'est ÇA qui est essentiel c'est ça qui faut qui faut développer dans les besoins <hmm>..... et puis euh ce qui va en parallèle en fait c'est la finalité le sens <ouais> je vais t'embêter pendant- pendant toute l'année c'EST.- pourquoi tu fais comme ça\ XXX

154. DOM : oui XXX

155. FPP : PAS parce que c'est JUste PAS parce que c'est FAUX/. <ouais> PAS- ma question ça sera pas est-ce que c'est JUSTe de faire comme ça\ est-ce que TOI tu SAIS pourquoi tu fais comme ça\ <mouais> est-ce que tu SAIS quel SENS ça a pour le résident de faire comme ça plutôt qu'autrement/

156. DOM : mhhh\..... mh <(ça va/)> ça me paraît XX.. tout à fait logique

157. FPP : ça ça on va le travailler:. heu ben/ lors des travaux: lors:- <ouais> il y a des choix à faire si j'ose dire\ et puis euh: ..... et pour travailler les deux je trouve que. les analyses de séquences de travail c'est un bon outil <oui> ... .. dans le planning ce que je te proposerais c'est que TOUS les jeudis où il y a pas colloque on fasse un <ouais/ ((voix réjouie))> on fasse une séquence <oui/> c'est-à-dire qu'on. choisit quelque chose le matin ou quelque chose qui s'est passé le mercredi: ou quelque chose qui est/- on se détermine sur ce que j'OBSERVE/ soit le m- vendredi d'avant

158. DOM : c'est-à-dire. PAS forcément quelque chose qui se serait passé- donc le XXXXX

159. FPP : XXX pas forcément quelque chose qui se serait passé le jeudi/

160. DOM : ok/. mais euhm : mais est-ce qu'il faut que ça soit quelque chose où t'étais LÀ aussi/.. c'est mieux/

161. FPP : PAS forcément/ <ok/. c'est MIEUX/ ben c'est mieux\ PAS forcément/

162. DOM : ok/.. X

163. FPP : PAS forcément/..... tu me décris la situation...

164. DOM : comment j'étais comment ça s'est passé comment

165. FPP : comment ça s'est passé comment tu t'es senti quel effet ça eu etc etc <oui/> etc tu fais cette autoévaluation.. et puis moi je te XXX <ok/> pourquoi tu as/-

166. DOM : moi ça me va/ ça me va/

167. FPP : hein/ et comme/ parce que.. sinon le temps passe et puis <oui> si on se bloque pas un temps pour travailler les deux: <oui> les semaines filent et puis <oui> au MOINS. TOUS les jeudis où il y a pas colloque donc tous les quinze jours/ <ouais> on se met. EN tout cas deux heures pour faire ça\ <ouais>... après/. au niveau des moyens/. ton temps de travail personnel/ c'est pour les choses que tu as à faire.. pour l'école\ <ouais/> .... on les a fixés ..tous les lundis\.. <oui> c'est toi qui gères quoi\ <ouioui> ... le... quand tu as BEsoin de faire des recherches/ ..... pour le résident/ ou pour ((feuillette ses notes)) aller <XX> vérifier dans un dossier etc./ etc. etc. tu prends du temps sur le temps où tu es ici <oui> tu fais soit depuis l'unité soit depuis ici soit depuis la salle XXXX <hmmm> voilà\ quand tu auras besoin pour faire tes travaux tu prends le temps\

168. DOM : ouais\

169. FPP : ..... ((lit ses notes))..... est-ce que TOI tu as des objectifs/ ((feuillette ses notes))

170. DOM : moi y a-

171. FPP : PERSONNELS\

172. DOM : moi oui il y a un truc- ouais (effectivement)

173. FPP : ((feuillette ses notes))

174. DOM : pour voir- XXX c'est tout ce qui est- hmm. le- le CADRE- le-

175. FPP : AH OUI/ tu m'en a déjà parlé/

176. DOM : oui/ le CADRE en fait

177. FPP : de toute façon c'est:-

178. DOM : que cela soit n'importe- n'importe quel résident/ mais. par rapport au maintien du cadre/

179. FPP : c'est QUOI un cadre/

180. DOM : moi c'est plus par rapport au- moi- par exemple/.. que cela Bastien ou bien-.. un cadre ça peut être. pas forcément Bastien\ en fait. ça peut être même même-

181. FPP : Rachel\

182. DOM : Rachel oui je me disais par exemple c'était quand/ c'était hier.. j'étais avec elle- <hm> le soir pour- je l'ai mise en pyjama je l'ai fait- c'était aussi- non c'était après le repas\ je lui ai brossé les dents\... et puis c'est par exemple. quand quand là elle- si elle veut pas partir à la salle de bains:./ c'était des. des choses comme ça en fait\ je me dis tout simplement\ ça peut aller de la X jusqu'à- jusqu'à du maintien du cadre plus plus (élevé)- comme pour Bastien où c'est plus- <hmm> au niveau de la-. c'est plus-. c'est déjà plus. protocolé\ <hmmm> maintenant au sens large du TERme en fait/

183. FPP : hm/.. donc tes interrogations. auTOUR du cadre c'est/..... <hmm>  
c'est QUOI un cadre/ ou ça XXXX

184. DOM : XXXXX

185. FPP : où ça c'est quelque chose qui est assez clair pour toi/

186. DOM : XXXXX non/ ça c'est encore assez clair/ je PENse- bon- pour moi\  
maintenant c'est plus. ((léger rire)) c'est plus: comment-. comment-

187. FPP : c'est QUOI porter un cadre/

188. DOM : comment le faire comment le tenir comment-

189. FPP : c'est quoi tenir un cadre ou (le porter) <voilà> ou-  
190. DOM : plus dans ce sens-là...

191. FPP : je vais quand même mettre c'est QUOI un CADRe\  
192. DOM : ouais c'est mieux je pense ((très léger rire)) \ ... parce que-  
c'est quelque chose que j'ai pas.. franch-. j'ai pas BEAUCoup vu non  
plus en première année ça

193. FPP : d'accord\ ((note sur une de ses feuilles)) c'est QUOI un  
cadre/ à quoi ça SERT/

194. DOM : oui\  
195. FPP : oui/  
196. DOM : oui\ ..... comment le tenir/ moi je le dirais comme ça en tout  
cas après-

197. FPP : d'accord c'est X/... ((écrit))... ((voix basse)) comment tenir le  
cadre ..... ok\  
198. DOM : bon ça j'imagine que cela change selon les personnes avec qui  
t'es mais... les résidents- ... mais maintenant/

199. FPP : oui ((très doucement))  
200. DOM : c'est des hypothèses. que je me fais moi là/ ((léger rire))  
maintenant-

201. FPP : .. ben écoute c'est- c'est-  
202. DOM : ça c'est un truc que j'aimerais bien travailler\  
203. FPP : en plus je pense que c'est- c'est- bon de toute façon on va regarder  
XXX <ouais> XX pour valider ce que t'as fait\ XXX

204. DOM : je sais qu'en troisième année/. là j'ai- pour le moment j'ai  
psychologie que j'ai tous les lundis\ <hmm>. je sais qu'en troisième  
année on va faire aussi tout ce qui est justement. troubles du  
comportement et tout ça. mais on fait qu'en troisième année/ on fait  
pas/- j'ai pas encore- j'ai rien vu en cours XXX par exemple/ <hm>  
après... l'année dernière j'étais plus- en centre de jour il y  
avait.. je dirais. moins de- je dirais moins d'éducatif que  
d'animation je dirais- <hmm> au centre de jour\ <hm> c'est pour ça que  
c'est quelque chose que j'aimerais bien voir et tout ça

205. FPP : ça me paraît essentiel\ <ouais> je vais rajouter quelque chose/ <oui/>  
c'est LÂcher le cadre\. <mouais>. hein/ ... quand pourquoi.. que <oui>  
que faire quand on se rend compte qu'on lâche le cadre/ <hm> hein/...  
ok/.... on a des résidents qui nous forment bien à ça/ <ouais> et  
euh:: et ça sera peut-être pas le cas l'année prochaine\ ((feuillette  
ses notes)) (donc ça que c'est important de XX <oui> XXXXX\)

206. DOM : b- une chose que je me dis. personnellement pour moi aussi. ça  
serait.. moi. je sais que- bon j'ai déjà travaillé beaucoup avec-  
enfin beaucoup\ plusieurs fois avec des enfants euh des enfants euh.  
n'importe où hein/ <hm> que ce soit en camps de vacances terrains  
d'aventures et autres/ là je sais que. au niveau de toust ce qui est.  
ce qui est les règles de vie et tout ça/je- j'ai pas trop de soucis\  
maintenant/ sachant que les personnes/ sont toutes- la majo-/ bon  
toutes en fait\ sont plus âgées que moi/ je sais que- je pense- j'ai  
une. différente manière de fonctionner aussi\ que si c'est des  
enfants. qui ont. entre six et douze ans\ c'est pour ça aussi que  
j'aimerais bien voir par rapport à ça. je pense... est-ce que ça  
change quelque chose/ comment/ comment/

207. FPP : c'est moins naturel pour toi\ <ben> que pour des enfants\  
208. DOM : oui/ <XX> disons que les enfants je-  
209. FPP : du fait de la différence d'âge/  
210. DOM : oui.. comment comment voir. oui/ la différence en fait/ d'âge/ parce  
que <d'accord> quand je suis en EMS par exemple/ je sais que. en EMS  
on fait pas vraiment non plus d'éducatif parce que de toute manière ce  
sont des personnes qui ont un grand âge qui sont- et qui ont- on va  
pas les changer forcément maintenant/ ça non plus je n'ai pas vu non  
plus en stage en fait/ c'est pour ça que c'est. quelque chose. que  
j'aimerais bien travailler en fait pour moi\ XX\

211. FPP : je note XXXX <mouais> ((écrit sur ses feuilles))...

212. DOM : je trouve important à dire quand même-

213. FPP : ouinon mais c'est- c'est effectivement c'est important\

214. DOM : ouais/ bon alors/-

215. FPP : ((consulte ses notes)) il y a de quoi faire/... euh... on va rejeter un œil à la XXXXX <ouais> de toute façon c'est pas fermé\ si en COURS de route tu t'aperçois qu'il y a une situation qui te pose problème:: euh: ..... quelque chose... qui te permet d'expérimenter <oui> et travailler un objectif particulier ou d'autres choses qui te viennent et bien c'est XXX <oui/> hm..((consulte ses notes et en rajoute)) on va essayer de mettre un planning/ dans tout ça/ <oui> XXX ..... d'ici février. d'ici la fin du mois. on va.. voir la grille méthodique/ <oui>

[...]

216. FPP : (sûr qu'on XXX) <oui>...euh ...est-ce que tu as déjà une idée TOI... de la personne que tu aimerais.. suivre. plus particulièrement/  
217. DOM : je me suis dit que je devais y réfléchir mais j'ai pas encore-  
218. FPP : t'as pas encore-  
219. DOM : j'ai pas encore d'idée\ je n'ai pas encore réfléchi exactement à quoi- quelle activité ni quelle personne/  
220. FPP : ça c'est normal\ <oui> que tu aies <XX> pas réfléchi. à une activité\ parce que tu dois partir du besoin  
221. DOM : ben/ j'ai pas- j'y ai pas réfléchi\ donc euh/  
222. FPP : il faut que tu t'ENlèves l'idée d'activité <oui> avant de choisir quelqu'un/ ((rit légèrement)) <oui> que tu joues le jeu- travailler la méthode/ hein/ ((rit légèrement))  
223. DOM : ((rit légèrement)) (pas de souci/)

[...]

224. FPP : ..... ça me fait penser qu'il y aura la plénière de Sébastien ((feuillette ses notes)) cette- cette réunion.. avec tous les intervenants autour d'un résident <oui> on refixe les objectifs pour les- en tout cas la ligne pour les quatre ans à venir/ <mouais> ça serait bien tu-  
225. DOM : ouioui moi ça-  
226. FPP : tu fixes ça  
227. DOM : ça me dirait-  
228. FPP : en tout cas dans la démarche <hm> c'est plus un objectif de XX <oui> vu que ça se présente  
229. DOM : ... si c'est tous les quatre ans ça serait peut-être bien d'en profiter /

[...]

230. FPP : ((consulte ses notes)) [...] et puis l'accompagnement chez le médecin ben j'oserais dire/ il faut saisir- faut saisir une opportunité hein/  
231. DOM : ouais/ moi j'avais été-. avec Matthieu j'avais été chez. l'ophtalmo pour Loïc <hm> euh  
232. FPP : ouais/ donc là les accompagnements proprement dit t'en a déjà fait puis t'en feras/ <ouais> mais là j'aimerais que tu XX <XX> pareil que tu prendes le rendez-vous TOI etc. donc si/ <ouais> si si dans:: cette période où tu:-... tu te CENTres plus sur un résident/...  
233. DOM : si le résident a besoin/ XX  
234. FPP : y a des démarches à faire chez le médecin <ouais> tu pourras saisir l'occasion\ hein/  
235. DOM : oui/ ok/  
236. FPP : et puis sinon on en saisira une autre\ <ouais> comme t'auras LA connaissance du résident ça sera intéressant que.. <ouais> que ce soit complet quoi/  
237. DOM : ouais/ je pense que-  
238. FPP : ((feuillette ses papiers)) on regardera parce qu'il y a des gens qui-  
239. DOM : pendant cette. la période où j'aurai choisi la personne est-ce que je m'en occupe aussi/ PLUS dans/ les moments de repas ou de toilette et tout/

240. FPP : ... c'est pas <forcément\> ça que ça veut dire/. c'est pas ça que ça veut dire\.. c'est PAS/ tu vas faire tous les soins <oui> tous les jours: À CE résident <mmh> ... tu peux INTERvenir. aussi. auprès des autres résidents <oui> ponctuellement je veux dire/ c'est. TON- ta capacité de réflexion tatata <ouais> elle DOIT être CENtrée..sur: sur lui\ <ok> un peu le r- on regardera aussi tiens/ ((donne une feuille à DOM)) aussi- on regardera aussi quel:: est le- le- ((*feuillette ses papiers*)) où est-ce que je l'ai mis ((*cherche dans ses notes*))... LE rôle du RÉFÉrent\ <ouais> hein/

[...]

## Annexe n° 3 :

### Entretien entre Natacha et sa référente d'équipe

1. NAT : j'avais cette appréhension parce que je- j'ai pas un écart énorme avec eux/ j'avais un peu peur comment allait se passer le premier contact/ comment ils allaient réagir. à voir que j'étais pas aussi vieille que ça/ en fait ça s'est super bien passé/ j'ai repris un peu au début au niveau du vouvoiement parce que.. c'était quand même important pour garder. la distance. pour pouvoir cadrer quand- quand on a besoin/ et puis. bon ils ont bien essayé quand même de chercher à savoir mon âge.. « mais en fait j'ose pas vous le dire et je vous le dirai pas\ »
2. REF : ((*rit doucement*))
3. NAT : ils cherchent encore/ mais-
4. REF : oui oui c'était vraiment la- enfin la consigne qu'on t'avait donnée au départ c'était. garder le vouvoiement et puis pas donner ton âge/ <hmm> c'est parce que c'est sûr par rapport-
5. Nat : XXX
6. REF : XXX les apprentis les plus âgés possibles parce que c'est vrai qu'en ayant des jeunes de 16 à 28 ans dont- avec des difficultés de comportement- si l'apprenti il a 16 ans c'est impossible quoi/ ((*rit*)) donc c'est- il faut vraiment. marquer le plus possible la différence et puis bon ça je pense que c'était vraiment- et tu as réussi à le faire en tout cas/ tu avais aussi un peu d'appréhension. de leurs réactions et <hm> là t'en es où par rapport à ça/
- ((Nat relate une situation))
7. NAT : [...] au début j'avais une crainte de leur dire quelque chose et puis qu'ils le prennent MAL\ [...] et puis maintenant j'ai l'impression [...] quand le cadre il est vraiment bien mis [...] qu'ils comprennent quand je dis quelque chose. faut qu'ils l'écoutent/
8. REF : ... donc t'as- t'as réussi à trouver ta place quoi/ <hm> bon\ et puis par rapport aux collègues dans l'équipe/
9. Nat : par rapport aux collègues dans l'équipe/ tout de suite j'ai été. vraiment dans les différents stages dans les différents lieux d'apprentissage. j'étais. un peu heu. enfin comparé à ici ça rien à voir. ici j'ai tout de suite été encadrée vraiment suivie de A à Z enfin il y a pas un qui m'a laissée- de manière de- et je suis tout de suite rentrée dans l'équipe en fait et puis. tout de suite ils m'ont tout de suite tout expliqué passé des informations donné des classeurs pour comprendre tout ce qui est au niveau de l'AI.. les projets qu'ils font ici comment ça se passe et euh. ce qui m'a permis aussi de.. de vite m'intégrer de vite commencer de-
10. REF : .. enfin/ donc tu es- donc tu te sens soutenue/
11. NAT : oui
12. REF : XXX parce que moi ma perception des fois c'est qu'on te soutient pas assez/ ((*elle rit*))
- [...]
13. REF : moi l'idée c'était ça hein/ c'est aussi que. l'apprenti normalement. c'est.- bien APPRENDRE.. c'est clair que si- c'est- que tu peux nous donner des coups de main. mais il faut quand même que tu apprennes quelque chose. parce que. autrement juste. être là ça sert pas à grand chose donc. nous l'idée c'était hein comme je t'avais dit que tu repartes avec un peu des connaissances sur l'assurance invalidité\... parce que.. parce qu'en plus tu vas faire au cours juste. en même temps donc c'est bien parce que ce que tu vas apprendre au COURS tu peux comprendre ici\ nous on est une PARTIE de l'AI hein/ on travaille pour une partie pour la partie réadaptation\. mais ça te permet de mettre. la pratique sur la théorie que tu vas voir en cours ... et puis quand même que tu-. voilà/ que tu apprennes- tu prends de l'assurance parce qu'il faut de l'assurance parce que les jeunes ils sentent tout de suite si tu n'es pas assez dans la confiance\. ils captent tout de suite que t'as pas assez confiance et ils vont-. bien justement/ essayer de te déstabiliser. essayer de profiter d'obtenir de TOI

quelque chose. que nous. peut-être on te donnerait PAS ou je sais pas hein/

[...]

14. REF : [...] ce que je voulais faire encore c'était juste parler des travaux que tu dois rendre hein/ [...] donc le premier travail que tu dois rendre c'est la présentation du service dans lequel tu fais ton stage [...] qui est sur notre méthode/ qui s'appelle la méthode CAM cérébralité affectivité motricité [...] c'est une méthode d'observation professionnelle [...] c'est une méthode officielle d'observation de situations professionnelles avec une courbe et des grilles de lecture des observations et ça c'est. un des objectifs maintenant que tu as écrit. ça. c'est que- DANS les ateliers quand TU Y ES que tu demandes aux maîtres d'atelier. de VOIR des exercices CAM de les VOIR concrètement de voir ce que rendent certains jeunes. comme résultats\ et puis de voir Comment on ARRIVE à dire/ et bien celui-là il peut aller en CFC celui-là il peut seulement aller en formation de deux ans\ celui-là. une formation pratique\ c'est que tu VOIES DANS la pratique comment on utilise cette courbe CAM\ parce que DANS le cv après quand tu chermeras un poste de travail. d'AVOIR des connaissances de cette méthode d'observation\ c'est un plus/. parce que c'est réellement un COURS qui est donné. aux éducateurs et aux maîtres socioprofessionnels. dans les écoles sociales et d'avoir donc PU l'apprendre ICI... de mettre dans ton CV connaissances de la- la méthode d'observation CAM/ c'est un plus c'est vraiment.. une méthode qui est reconnue en Suisse hein/ donc...mais il faudra aller un. PEU plus loin parce que là tu en as parlé un peu THÉORIQUE <hm> mais ça vaudrait vraiment la peine que tu fasses les liens et que tu demandes/ par exemple à Lukas ou à Metin de TE montrer les exercices CAM peut-être avec Lukas parce qu'il est vraiment très au point (avec cette technique) qu'il te MONtre et que tu ailles VOIR- par exemple- on a un nouveau qui a commencé lundi- et bien que tu ailles voir VRAIMENT quand il est en TRAIN de faire les exercices CAM et que tu voies comment Lukas les corrige. et puis comment on arrive à mettre les CROIX après dans la grille hein/ <hm> parce que ça c'est- ça c'est vraiment quelque chose qu'il faut APPRENDre et euh et que MÊME. les. euh. les maîtres dans les ateliers. adaptés à La Palanterie. utilisent par exemple\ <d'accord/> ça permet de VOIR. les potentiels cérébraux (psycho)moteurs ET AFFECTIFS. affectif c'est tout ce qui est. être à l'heure. relation aux autres etc.. et avec ces trois grands:: items en fait tu fais le profil un peu XX des. donc c'est IMportant de- parce que c'est quand même plusieurs PAGES de ton travail LÀ hein/ donc que tu-. non seulement tu te sois un peu rendu compte de- théoriquement ce que c'est que cette méthode. mais VRAIMENT. concrètement quand on donne les exercices qu'est-ce qu'on en fait/ <oui> chaque exercice a des niveaux de corrections qui te mettent. un niveau dans la grille et te donnent une courbe et tu dis tiens ça cette une courbe. il peut aller en horlogerie\ ça c'est une courbe typique atelier protégé\ cette personne elle peut pas aller en formation\ il faut VRAIMENT que TU-. que tu VOIES dans le rapport qu'on envoie à l'AI hein/ <hm> COMMENT on retranscrit. la COURBE\ comme par exemple pour les jeunes que tu as suivis tu peux aller voir la courbe XXXXXXXXXX tu te dis tiens à l'époque comment on avait fait la courbe de Claude hein/. et que tu puisses aller chercher une COURBE et puis que tu. voies MAINTENANT ceux qui sont maintenant comment ils dessinent ces courbes <hm> XXX donc vraiment t'initier XXX et que t'apprennes XXX \ donc ça. je pense que c'est un objectif pour- au niveau des journées d'atelier il faut que tu fasses ça hein/ <hm> APPrendre et voir ça\ <hm> et Lukas je pense qu'il ne demande pas mieux de te montrer XXXXXXXXXXXX donc ça c'est important\ alors <hm> ça va pour ton travail là donc moi je re- j'attends ce que dit ta formatrice hein/.. officielle/ MAIS. on en discutera on reprendra certains paragraphes j'ai juste. feuilleté ce matin. il y a deux trois choses il faut que je te précise. PAS que c'est FAUX. mais c'est pas forcément complet mais je comprends/ parce que c'est vraiment très compliqué <hm> faut savoir que pour l'assurance invalidité on travaille avec plusieurs articles.. de lois différents.. et puis que suivant ce qu'ils nous demandent notre

observation elle s'oriente. suivant l'article et puis qu'elle nous (paye) <hm> et que pour çA il faut que je te redonne un peu de théorie <hm> ... BON donc autrement tu dois faire. UN travail. individuel/. avec un jeune.. ça on avait l'idée éventuellement que tu fasses avec Renata [...]

15. NAT : ((relate le projet individuel))  
[...]
16. REF : ... et puis tu dois faire un travail collectif [...]
17. NAT : ((décrit son projet))
18. REF : ((donne un commentaire))
19. REF : donc ça tu te sens de le faire/  
[...]
20. REF : TEES POINTS FORTS POINTS FAIBLES/. euh jusque là:... qu'est-ce qui- toi. si tu devais te dire un point faible il y a quelque chose que tu sens « il faudrait que je progresse là/ »
21. NAT : ... hm ben justement j'ai pas organisé de-. j'ai pas encore organisé une activité de A à Z. <hm> [...]
22. REF : alors heu. bon on commence par les points faibles\ c'est vrai. c'est ... aussi ce que l'équipe a dit. ça serait bien dans la journée je parle pas du soir. dans la journée de... de peut-être dire bon-. même dire à Michel « je prends.. pendant un après-midi. je travaille avec UNE- et puis je m'en occupe et puis on fait un truc ensemble » voilà\ <hm> ça serait peut-être plus- ... parce que Michel il sait non plus PAS-. par exemple Michel\ hein dans ce cas précis <hm> il sait pas toujours où te SITUER <hm> s'il doit te DIRE s'il doit te donner un traVAIL: <hm> si-. c'est un peu flou\ <hm> ça c'est un peu flou/ <XX> XX je crois que c'est un peu flou pour tout le monde même pour TOI pour Michel XXX
23. NAT : XXX pour qu'il me propose des activités à mettre en place avec-. parce que moi je sais pas trop qu'est-ce que je pourrais mettre-
24. REF : ouais ...MAIS tu pourrais par exemple- parce que alors/ dans tes points forts- je vais passer à tes points FORTS XXXXX dans tes points c'est la créativité\ tu as BEAUCOUP d'idées tu es très créative.. tu as une certaine JOIE\.. tu es positive tu arrives tous les jours tu as un caractère assez régulier. tu arrives tous les jours dans le même état d'esprit. tu es JOYEUSE. je pense que tu es STABLE. pour eux. tu arrives tu es toujours pareille. ils savent quand tu arrives comment tu ES et puis...tu as cette créativité\ pour l'instant tu l'utilises beaucoup pour TOI j'ai vu que tu ESSAYAIS de leur transmettre c'est difficile parce que- <hm> TOI. je sens que tu l'AS. mais eux eux-. ils l'ont pas forcément.. tu peux pas transmettre la créativité hein/. s'ils l'ont pas ils l'ont PAS\ mais.. peut-être. par exemple dire « tiens on pourrait. créer un XXX pour leur chambre hein/ » <hm> on imagine que chacun ait un truc personnalisé sur leur porte. comme tu as beaucoup de créativité <hm> qu'ils se créent un petit personnage [...] par exemple du coup ça te permettrait avec chacun un travail [...] ils CREENT EUX leur objet mais. tu leur fournis les IDÉES <hm> tu les aides à le faire et là du coup tu décharges VRAIMENT Michel
25. NAT : hm XXX
26. REF : XXX parce qu'il ne sait pas s'il. doit. t'aider. t'aider TOI. il y avait encore un flou jusque là hein/ <hm> puis. tu te débrouilles-. peut-être pas sur les machines compliquées. mais tu te débrouilles TRÈS bien manuellement\ tu as aussi des aptitudes manuelles créatives. tu peux tout à fait-. je pense dans ton futur tu peux tout à fait faire des ateliers créatifs avec des personnes handicapées par exemple <hm> c'est quelque chose qui est tout à fait dans ta-. dans tes compétences hein/ donc PEUT-être TROUver aussi une manière de.. de dire à Michel. « cet après-midi. je prends Sylvie je prends Roberta » et faire quelque chose avec elles.. et c'est toi qui organise. faire un petit tour si elles s'excitent trop. revenir. « du début à la fin je fais je PRENDS EN CHARGE » <oui> pour que ça soit CLAIR pour TOI/ et puis pour Michel\ <hm> hein/ ça peut être aussi avec ceux du HAUT <oui>. là je pense que LÀ il faut Oser- par rapport à l'atelier il faut Oser DIRE/
27. NAT : oui c'est justement ça je XXX
28. REF : JE- VOILÀ/

29. NAT : j'osais pas aller proposer une activité ou aller vers Michel et dire « est-ce que je peux lui proposer de faire quelque chose/ » parce que. c'est des travaux qui-.. il leur donne un travail ils le font quoi\

30. REF : oui par rapport à ça il osait pas non plus XXXX

31. NAT : XXXX

32. REF : du coup c'était pas coordonné/ donc je pense c'est mieux. si tu peux prendre.. à tour de rôle une fois Roberta une fois Babette une fois. Cédric pourquoi pas/ <hm> et puis qu'ils aient-.. un peu. style ce que faisait Sulei des petits personnages de dessins animés. comme tu as fait avec ton panneau avec tous ces petits personnages ils pourraient choisir un personnage.. voilà\.. ou alors un peu style-. un petit truc *Bienvenue* là que j'ai fait <hm> trouver. pour CHACUN. une petite chose que tu fais SEULE avec eux parce que-

33. NAT : normalement j'ai pu bien regarder un peu ce qu'ils faisaient XX ce qu'ils apprécient de faire et ce qu'ils veulent pas trop faire justement à partir de là-

34. REF : VOILÀ

35. NAT : je XX (trouver) X (proposer) XXX

36. REF : XXX c'est plus possible que ce soit EUX qui aient des idées/ mais c'est vrai que si tu stimules PAS <hm> ils ont peu d'idées tu vois/ à part certains comme Mouna elle a quand même pas mal d'idées mais XXX

37. NAT : XXX

38. REF : quitte à aller dans le bureau, aller sur l'ordinateur XXX (on imprime) [...] leur montrer le site tu vois tu peux partir du site/ vraiment de te dire « je PRENDS EN CHARGE et j'ASSUME du début à la fin » <hm> ça c'est- je pense que c'est important c'est aussi pour ça qu'on prend des apprentis plus âgés parce que. effectivement on peut pas demander ça à quelqu'un de très jeune <hm> de se dire « tiens je prends en charge ça quoi » <hm> mais PLUS tu le feras plus dans ta VIE professionnelle PLUS tes employeurs ils sentiront que tu peux le faire PLUS ils te confieront des postes comme ça tu vois/ tu vas y gagner aussi beaucoup/ <hm> plus on sent- XXX

39. NAT : XXXX

40. REF : XXX voilà\ mais je SAIS que tu as des idées après il faut que tu- tu OSES ((NAT sourit)) prendre la responsabilité\.. ça c'est-. je crois que c'est dans ça que tu progresses <hm> parce que tu as le>. TU l'as CETTE force mais mais il faut. dire « je PRENDS ma place » quoi/ <hm> alors évidemment toujours dire à Michel <XX> XX « ça JOUE pour toi si je prends tel ou tel cet après-midi/ » et « J'AI une activité en tête. JE la propose de la faire et puis je la fais\ » tu vois/ tu passes de l'idée/ affectivement je me sens capable physiquement je le fais\ hein/ bon voilà [...] c'est juste CORRECTION de AMÉLIORATION\ ... oui dans les points forts il y a aussi création du lien tu arrives avec tous à être CALME même avec certains jeunes quand même DIFFICILES... où il faut vraiment rester TRÈS calme [...] c'est sûr que. tu fais un apprentissage d'assistant SOCIO-éducaTIF et c'est cela aussi que tu dois FAIRE\ on peut PAS te demander. des travaux comme je vois certains en HES où.. on doit rendre dix pages sur un travail ou on doit. comprendre. toutes les structures enfin c'est-. voilà. pour l'instant tu es dans un apprentissage d'assistante socioéducative <hm> avec un travail PLUS d'ACCOMPagnement et. d'aide en fait dans un groupe. d'éducateurs\ je pense que tu as tout à fait les compétences pour faire ça.. DANS cette confiance en toi il FAUT... ALLER jusqu'à la concrétisation des choses\ je pense que c'est Là un pas que tu peux faire MAINTENANT et puis nous ICI on a BEAUcoup d'occasions pour que tu puisses le faire quoi. aussi bien à la résidence qu'à l'atelier. il y a PLEIN-.. je dirais que notre désorganisation organisée ((rit)) c'est un un-. oui parce que. on a un grand chemin qui est LÀ. mais sur ce chemin on a plein de liberté donc. si tu le PRENDS.. tu as PLEIN d'opportunités <hm> AUTREMENT ça peut être un peu angoissant ce chemin parce qu'il est-. il est quand même très libre hein/ donc.. il faut que tu saches PRENDRE maintenant des moments.. il y a plein de moments pour faire des choses alors OSE <hm> il faut vraiment OSER et...ça te permettra de.. dire « je suis peut-être plus utile » hein/ <hm> bien je trouve que c'est très positif/ caractère posé. tu te sens bien... voilà donc. les grands objectifs maintenant c'est.. comprendre maintenant pratiquement cette méthode CAM. organiser ce tournoi de

baby-foot. et puis.. prendre confiance pour FAIRE des activités avec les jeunes mais concrètement hein/ <oui> « j'y VAIS j'ai une idée et j'arrête pas l'idée. concrètement je fais » <hm> [...] au point de vue des- de- peut-être aussi- de l'écriture... t'entraîner à journaliser et ça aussi... c'est. c'est quelque chose qui est aussi de très important dans les équipes.. éducatives c'est la transmission des observations et chez nous c'est encore PLUS important donc essayer vraiment quand tu OBSERVES quelque chose d'un jeune-. TOUTES les observations sont utiles\ et SURTOUT CELLES quand on n'est pas LÀ

41. NAT : XX  
42. REF : XX même si tu PEUX pas aller. tu notes à la main sur un papier... et puis après tu peux lire à haute voix mais LA journalisation c'est quelque chose d'important et puis nous. y a PLEIN de choses qu'on voit pas  
43. NAT : XXXXX  
44. REF : XX  
45. NAT : XX  
46. REF : oui mais peut-être pour TOI  
47. NAT : oui l'écrire/  
48. REF : écris-toi quelque-. de temps en temps des remarques. parce que c'est une habitude à prendre professionnellement de. garder des traces <hm> parce qu'après tu sais plus le JOUR tu sais plus. les circonstances et puis il y a plein de fois- nous dès qu'on a le dos tourné on SAIT qu'ils sont différents\ alors ils vont peut-être OSER faire des choses devant toi qu'ils- devant nous ils oseraient pas\ <hm> donc c'est UTILE ce que tu observes\ on est vraiment un atelier d'OBSERVATION on écrit à l'AI un rapport d'OBSERVATION\ donc c'est très important\ ce que tu peux observer <hm> et avec TON Âge TON regard. le fait que t'es PAS complètement maître d'atelier/ ils vont te montrer des choses que XXXXXX donc ça. il faut aussi te faire confiance et t'entraîner à ECRIRE\  
49. NAT : X j'ai fait un journal un de bord j'ai aussi fait X  
50. REF : ouais/ même un petit carnet/ XXXX et quand il y a des colloques et que tu es dans le colloque nous-. OSE aussi dire « moi j'ai observé Ça/ » tu vois.. « ah bien j'ai vu ça ou j'ai vu ça <hm> alors j'ai vu ça/ » et puis pour Muriel. « j'ai vu ça\ XXX de temps en temps <hm> ah bien moi j'ai vu que-... ils font ci ils font ça/ »... par exemple Lucien dès qu'on va se balader dehors il est très différent- que quand il est dedans... ça c'est des choses importantes parce que moi j'ai pas le temps d'aller me balader. donc je les verrai jamais. alors que toi et Aude vous avez du temps de fumer une cigarette avec lui. d'aller dans le parc un petit moment pour le calmer et vous voyez des CHOSes que NOUS on voit PAS .. et ça c'est important de le retransmettre [...]

[...]

51. REF : voilà/ bien moi je trouve que.. tu es une apprentie... tu apportes BEAUCOUP et puis il faut continuer/... VOILÀ/..... ((rire des deux))et puis hésite pas à.. venir poser des questions <hm> quand tu comprends pas pourquoi on fait ça.. dis-LE <oui> ... nous on fonctionne aussi- à PART la méthode CAM qui est plus précise- aussi au coup par coup/ des fois en supervision avec Monsieur Z.. franchement on ne sait PAS HEIN/ on NE sait PAS ce qu'il faut FAIRE/. qu'est-ce qu'on peut bien faire pour l'aider/ <hm> et ON SAIT PAS\ il y a les pros endurcis il y a les pros. assouplis il y a les pros-. chacun a sa petite méthode et puis on essaye/  
52. NAT : XXXXX  
53. REF : on tâtonne/  
54. NAT : des fois je trouve- des fois lourd de-. on s'accroche quand même il y en a qui sont vraiment. des personnes perturbées\ oui et puis on crée un lien et puis c'est vraiment dur de se dire ben voilà si elle fait pas d'efforts elle va retourner chez elle et puis ça va plus être possible ... elle va quitter l'AI... c'est vraiment difficile de faire ce PAS en se disant qu'ils sont là peut-être que pour trois mois et puis il faut vraiment les aider leur ouvrir plein de portes et puis euh qu'ils puissent continuer XXXXXXX  
55. REF : malgré que XXXX rester ici/ <oui> ALORS il y a UNE chose qui est vraiment IMPORTANTE une notion de base que je trouve dans- dans le social. partout. c'est que tu ne sais JAMAIS où tu plantes des graines

et tu ne sais JAMAIS quand ça va pousser <hm> peut-être c'est dans dix ans <hm> une petite phrase que tu auras dite/ dans dix ans elle va sortir <hm> tu sais JAMAIS ça c'est une histoire de confiance et de foi.. moi je dis presque la foi pas religieuse mais c'est une histoire de foi de croyance/ que l'être humain c'est comme de la terre tu PLANTes des choses. tu sais pas\ peut-être c'est tout de suite que ça va donner quelque chose. mais peut-être ça sera dans dix ans\ il y a des graines qu'on avait trouvées il y a cent mille ans qu'on peut faire repousser\ on sait pas quand la graine va pousser hein/ dans la nature parce que les conditions sont mauvaises. mais. il Suffira d'un rayon de soleil et d'un peu de pluie et puis tout à coup la graine elle va pousser donc il suffit-. je ne sais pas\ moi j'ai vu des stagiaires qui m'ont dit dix ans après « vous savez Madame j'ai ENCORE votre phrase dans la tête » ... DIX ans après/ donc tu NE SAIS PAS tu peux te dire « tiens ç'a servi à RIEN ç'a servi à rien ces trois mois/ tout ce que j'ai fait ça servi à rien » mais tu sais pas\ ce que tu as dit/ ce que tu as fait et SURTOUT ce que tu as FAIT c'est quelque part en eux\ <hm> et PEUT-être qu'un JOUR: ça ressortira/ et XXXX « ah ben oui Natacha elle m'avait appris à me faire des tresses » ou-. tu sais PAS\ même des TOUTes petites choses hein/ donc il FAUT. DONNER de ton cœur pour eux\ le MIEUX que tu peux/ et.. même si tout d'un coup cette personne elle interrompt son stage\ <hm> et bien tu sais PAS si ce que tu lui a apporté ça va pas lui servir\ <hm> peut-être des SEMAINES aPRÈS/ <hm> DONC... n'aie pas TROP de chagrin quand tu vois que ça s'arrête. parce que.. ça veut PAS dire que. ce qu'on a fait c'est pas bon\

56. NAT : c'est pas vraiment du chagrin c'est vraiment de se dire « mais MINCE XXXX » c'est peut-être une frustration/ <hm> ben oui une frustration de se dire « ben mince on n'a pas réussi à-. » bon. on peut pas tout-
57. REF : on a pas réussi. LÀ MAINTENANT/ <oui> mais ça veut pas dire ce qu'on a donné n'était pas bon\ <hm> parce que.. de dire à quelqu'un « mais écoutez/. LÀ vous pouvez pas mais c'est rouvert/ si dans une année. vous avez progressé vous pouvez reVENIR ».. LÀ TU leur DONNES quelque chose qui.. « AH il y a un LIEU. où je peux revenir si j'arrive à faire ça ça ça ou ça » tu vois/ donc en-. et c'est ça qui va être important\ c'est. de SEMER le PLUS possible de choses et puis.. on espère\ <hm> mais ça MARCHE/. des années après ça marche/. je suis très étonnée de voir que-. qu'il y a des choses qui ont été données- tu croyais à PERTE et puis qu'en fait c'était pas à perte\ c'est-. moi je sais JAMAIS quelle phrase en animation de groupe du mardi après-midi-. je sais JAMAIS laQUELLE de mes phrases va. servir\ peut-être il y a NONENTECINQ POURCENT de ce que je dis qui sert à rien.. parce que ça va leur Passer dessus\ mais si les CINQ POURCENT touchent c'est déjà ÉNORME/

[...]

58. REF : [...] mais c'est de pouvoir.. dire « j'ai rencontré quelqu'un.. qui y croyait » parce qu'il faut y croire\ autrement dans le travail social on s'épuise. on est MORT au bout de quelques années\ si on ne CROIT pas. si on n'a pas cette FOI. que quelque chose peut changer et qu'on est utile/ si on n'y croit pas profondément/ on est fatigué\ et- et on peut tomber malade [...] et tu AS cette- cette FORCE et cette joie\ donc çA- il faut arriver CHAque matin avec ton cœur et tes idées et puis tu DONnes le meilleur/ et puis. <hm> ma FOI\.. on changera pas le monde non plus\ mais on peut faire des- des petites choses\
59. NAT : XXX
60. REF : alors je pense que tu es PLUS capable XX justement dans la créativité\ dans. le concret/ je pense que c'est plus ça ta FORCE que les papiers: et les rapports: les:. voilà/ je pense [...] mais SURTOUT fais-toi confiance que.. TOUT. tout est bon quoi/ il faut y aller quoi/ faut donner/ et puis <oui> on récolte après on verra après ce qui pousse mais:- c'est ça que j'essaye de transmettre à TOUS les jeunes qui viennent ici\.. c'est que.. pour durer il faut y aller avec son cœur et puis il faut y aller avec ses idées/ parce qu'autrement on s'use quoi/ <hm> c'est vrai. le métier du social c'est. c'est fatigant. si- si tu donnes- si t'es pas centrée sur ce qui (est beau) et ce que tu peux donner de beau. tu- tu te fatigues hein/ <hm> donc XXXX <hm> alors VOILÀ/

## Annexe n° 4 :

### Entretien entre Luc et sa référente d'équipe

1. REF : ((lit à voix basse un passage noté dans le cahier)) ...quand tu la sens démotivée ça veut dire. elle a quelle attitude/
2. LUC : bien. c'est par rapport à la dernière fois. là elle m'avait un peu remballé ((rit légèrement))
3. REF : donc par rapport à la suite/
4. LUC : ouioui elle a-
5. REF : par rapport à l'exemple que tu donnes\ <hm> XXX
6. LUC : XXX
7. REF : XXX
8. LUC : c'est une impression qui est XXX souvent je la vois elle est assise sur sa chaise derrière le comptoir en train de lire. pas forcément de la démotivation/ mais elle a l'air XX sur sa chaise/ ((rit))
9. REF : voilà\ .. comme tu la vois actuellement effectivement\ et là tu lui as demandé quelque chose et elle t'a répondu. tu lui dis que tu avais besoin d'elle. et elle te répond/. ((rit)) « mais moi je n'ai pas besoin de toi/ » ((rit))
10. LUC : exactement/ ((rit))
11. REF : c'est super/.. ((lit)) « j'ai discuté un moment avec elle et j'ai ((lit à voix basse)) XXXXXX coup de main\ » alors/ déjà une chose tu donnes- tu- tu parles bien. de son- de son huMOUR/ <hm/> et Corinne. c'est- elle est représentée par son humour/ hein/ <hm> si: tu ne m'avais pas mis Corinne. tu m'aurais simplement raconté je t'aurais dit c'est elle qui t'a sorti ça. parce que. c'est tout à fait elle\ <hm> elle JOUE avec- avec les gens\ <hm>
12. LUC : ah mais parce que sur le moment je me suis retrouvé à- j'ai- j'ai eu du mal à trouver mes mots hein/ c'est exactement ça/
13. REF : ((rit)) ben oui c'est des choses qui XX ((rit))
14. LUC : ((rit)) be:n. non c'est intéressant ça c'est un défi hein/
15. REF : oui tout à fait\ ((lit)) et après. alors tu l'a prise. tu a discuté avec elle/ <hm> tu lui as demandé\ la raison pour laquelle elle n'a pas voulu venir te donner un coup de main\ <ouais> .. ok/ mais tu l'avais prise par l'humour/. comme.. un: certain humour ou tu a oublié\ au fond que ça pouvait être de l'humour mais que c'était peut-être un refus\
16. LUC : ah SUR le moment j'ai pas pris ça comme une blague\ <voilà> donc après j'ai pas été- monté sur mes grands chevaux ou quoi que ce soit/ <OUI/> mais effectivement sur le moment j'ai pas- j'ai pas vu où était l'humour ((rit))
17. REF : alors/. donc pour toi c'était un refus\ <hm> et c'est la raison pour laquelle tu lui as demandé après-
18. LUC : justement des explications pour savoir. concrètement pourquoi
19. REF : ... et là elle t'a répondu. que c'est parce qu'elle ne voulait pas rester debout\
20. LUC : oui c'est ce qu'elle m'a dit\
21. REF : voilà\... et là tu dis « ce n'est pas un problème en soi.... mais ce que je n'ai pas compris. qu'elle n'ait pas su me répondre » c'est qu'elle ne dit pas. elle ne l'a pas dit tout de suite. dès le début\ <hm> donc là tu lui as- tu dis c'est pas un problème en soi\ ça tu lui as dit\ dans la discussion\
22. LUC : oui tout à fait mais par contre- enfin justement je crois que j'aurais.. dû un peu plus. lui faire comprendre que- enfin c'était absolument pas (un souci) parce que. même si je lui ai dit je pense que je l'ai un peu survolé\ - j'ai pas- enfin- oui. je ne me suis pas attardé là-dessus\ bon ben tiens une j'ai pris une chaise et puis-. et puis zou quoi/ mais: et puis j'aurais dû peut-être aussi dû. l'ÉCRIRE que je lui ai donné une chaise\
23. REF : tu lui as donné une chaise/
24. LUC : et qu'elle ait la possibilité
25. REF : alors ça XXX
26. LUC : XXX qu'elle puisse faire son travail dans des conditions-
27. REF : ça il faut le noter puisque tu as compris que si-si-. en mettant de côté la plaisanterie- parce que. il y en a d'autres hein/ <oui> qui te répondent y en a qui te disent « (je peux pas) j'ai mal au dos. j'ai mal là j'ai mal aux pieds. j'ai mal aux (reins)/ j'ai- » ils te

- le disent donc tu cherches une solution\ pour. qu'il puisse venir qu'il puisse accomplir son travail/ et- et oui/... soulager-. <hnhm> XXX ça pourrait être n'importe quoi/ quelquefois ça pourrait être le dos/ tu fais « attends je vais te faire un petit. massage » et puis c'est l'effet miracle et puis ça marche hein/ <hm> hein/ donc. là effectivement. du moment que tu lui as apporté la chaise
28. LUC : XXX
29. REF : XXX moi je vois pas je sais pas et je trouve que c'est bien pour toi/ <ouais> parce que tu as au fond même en mettant la plaisanterie de côté. tu as répondu à ses besoins/...
30. LUC : hm. juste que j'ai XXX\  
31. REF : faut pas oublier ce que tu fais de bien/  
32. LUC : ((rit)) c'est sûr sinon ça va pas/  
33. REF : ((continue de lire))... voilà/ et puis là on voit que tu es braqué sur le fait qu'elle t'ait dit « non » tu as été vraiment tellement surpris ((rit))
34. LUC : mais mais sur le coup- ouais/  
35. REF : ((en riant)) traumatisé XXX  
36. LUC : je m'y attendais vraiment pas du tout quoi/ XXX pas du tout j'étais là. bon. sincèrement/ parce que quand- quand je la voyais comme ça/ je-JAmis je me suis dit elle va me remballer comme ça quoi ((sourit))/ tout simplement/
37. REF : .. et pourtant c'est Corinne/ <hnhm> et là tu l'a vraiment en plus. en quatre. phrases tu- tu as bien fait sa description ((lit)).. et là après alors tu te butes là-dessus/ c'est- « pourquoi elle ne me l'a pas dit/ » ce qui te chicane- qui te contrarie c'est pourQUOI elle t'a pas dit tout de suite. qu'elle voulait pas venir travailler parce que. <ouais> elle voulait pas être debout\  
38. LUC : ouais mais je pense maintenant que si elle n'a pas vraiment pu me le dire c'est que. enfin voilà elle a dit ça. cette excuse-là mais c'est pas. enfin c'est pas le fait qu'elle voulait rester assise XXXX/ mais c'est que- qu'elle avait pas forcément très envie/ et puis que X qu'elle avait envie de me charrier un peu
39. REF : alors c'est- c'est effectivement ça/ c'est effectivement ça et puis là il a fallu- tu lui as posé la question et donc il fallait qu'elle trouve une réponse/ <ouais ouais> puisque. elle a dû se rendre compte que tu avais pas.. compris. non plus la plaisanterie/ <hnhm> et. et puis c'est vrai ils savent pas toujours quelquefois ils plaisaient/ elle. elle est quand même d'un niveau où elle comprend plus les choses donc elle s'est peut-être dit. euh. « est-ce que- / <XXX> XXXX (je pouvais pas) lui dire ça ou pas » parce qu'elle est quand même <c'est vrai> plus élaborée donc... XXX<XXX> faire plaisir je vais pas lui dire que c'est parce que. <ouais> je veux pas rester debout\ » et elle est venue/ une fois que tu as trouvé euh/- XXXX tu as mis la chaise et tout\ ((rit légèrement))
40. LUC : ça allait très bien là/.. ouais/  
41. REF : ((lit les notes de LUC)) oui\ il y a pas une AUTRE CHOSE que. t'as remarqué chez Corinne/ dans sa personnalité/ dans le cadre de l'atelier/ ... <ben::> avec les autres hein/  
42. LUC : j- sincèrement je la vois peu s'occuper des- de ce que font les autres. contrairement à certains elle a tendance à.. à. enfin voilà/ si quelqu'un a un souci ou- c'est pas elle qui va aller en premier- je trouve- pour lui donner un coup de main\  
43. REF : non ça effectivement tu as raison\ mais qu'est-ce qu'elle va faire d'autre/. où elle aurait TENDance même quelques. fois à en faire trop/.. quand elle vient vers nous..  
44. LUC : ah oh/ peut-être que-.. ça serait que. des fois elle au- enfin/ elle pourrait avoir l'impression de ne pas être forcément au même niveau que les autres travailleurs\  
45. REF : alors il y a- il y a ça\ elle est debout\ <XX> ça lui permet quoi/ ça lui donne ELLE/. le pouvoir de faire quoi/  
46. LUC : de manipuler <XX> un peu les autres/  
47. REF : hm/ dès qu'ils font quelque chose de travers/ qu'est-ce qu'elle fait/ elle court <ouais et puis elle> XXX pour nous dire « t'as vu celui-ci il a pas bien fait il <hm> a fait de travers/ » <ouais juste> hm et tu as raison/  
48. LUC : mais pourtant c'est pas- elle va pas aller lui donner un coup de main/ tu vois/ elle va-

49. REF : jamais/ mais elle va plutôt aller se plaindre.. pour.. montrer « moi je me suis rendue compte que l'autre il faisait pas bien les choses/ l'autre il pleure/ l'autre il a pas bien plié/ » heu..
50. LUC : oui je me suis rendu compte et ben elle a- <voilà> c'est dommage/ mais <hm/> hm\
51. REF : mais tu as raison/ elle va pas.. aider. les autres/ sauf si tu lui demandes\ <oui tout à fait alors ça> si tu lui demandes c'est super/ <hm>.
52. LUC : mais de son propre chef non\
53. REF : mais de son propre chef non elle veut prendre pour elle. le rôle- tu demanderas ce que c'est le rôle de l'éducateur/ tu verras/ le rôle de l'éducateur c'est surtout- ben de rouspéter/ de dire ce qui va pas/ ((*en riant*)) oh on n'est pas gâtés XXX/ un tableau qui est pas spécialement. avantageux/ MAIS/. c'est une façon de- de se dire « je suis AU-dessus des autres\ » <hm> mais c'est bien tu l'as bien:. tu l'as bien perçue hein/ ((*échange quelques mots avec l'observatrice*)) [...]
54. REF : alors ça c'est Maurane\ hm/ ((*lit*)) « aujourd'hui j'ai fait un travail avec (Maurane) XXXXXXXXXXXXXXXX (il faut tout de même) veiller à ce qu'elle ne soit pas distraite par les autres travailleurs\ (elle aime) faire les choses bien XXXX <hm> XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX » là- euh euh / « lorsqu'elle travaille il faut tout de même veiller à ce qu'elle ne soit pas distraite/ » qu'est-ce que tu entends avec distraite/ distraite/ euh/
55. LUC : bien ça dépend il y a. différentes ((*léger rire*)) formes mais. c'est soit par exemple quand Marcel qui- ou n'importe mais euh/ qui vient lui proposer un câlin\ elle tout de suite. (le XXX pas son deuxième) plan ou alors tout simplement quand elle-
56. REF : est-ce qu'elle revient tout de suite après/ elle fait le câlin et elle reste avec Marcel
57. LUC : XXX elle reste à côté ouais elle reste à côté\ et puis ben (un coup) que je l'appelle/ je- je la ra- je la rappelle à l'ordre <elle> elle va (pas venir)
58. REF : elle va continuer d'accord\
59. LUC : mais ouais ce qui peut poser des problèmes c'est quand- ben quand elle te demande la permission d'aller aux toilettes pour boire un verre d'eau/ et puis qu'elle s'arrête en chemin pour faire le travail des autres/
60. REF : voilà/ ça c'est bien d'avoir vu ça\ ça c'est- ((*d'une voix très forte et cordiale*)) mais je vois pas là-dessus/ <ouais> ((*elle rit*)) et ça c'est- c'est tout à fait elle/ tu as raison\ c'est quelqu'un qui AIME. travailler\ qui recherche toujours le travail\ c'est quand même rare/ <X perfection> la perfection\ s'il y a une erreur tu as remarqué <hm elle va X> elle va le voir elle va nous le hm/- nous le signaler\ donc ça c'est- elle fait quand même- elle a appris. beaucoup de choses t'as vu/ tout- le fait de mettre les [...]. <hm> c'est là où justement quand tu dis. pas reconnaître <ouais> c'est un- c'est. excessivement dur/ tu as bien vu quand elle les (met droit) XXXX euh il y en a peu qui le font hein/ <tout à fait tout à fait> (entre autres) même.. Gérard qui est d'un bon niveau/ <hm> pour [...] <ok/> il- parce que c'est fin ça l'agace
61. LUC : mais oui c'est de la précision/ c'est sûr/
62. REF : mais. ça c'est juste/ alors tout ça c'est- c'est bien\ les critiques où elle a du mal. parce que. elle supporte pas le travail. mal fait\ <ouais> hein/ <ouais> donc là tu as bien dit\
63. LUC : tout à fait mais ouais parce que bon ce qui est sympa c'est pas parce que. elle va dire que-. enfin si on lui fait remarquer que. il y a une ERREUR: même si elle va dire qu'il y a pas d'erreur/ elle va faire en sorte de la réparer et puis les autres jours <voilà> elle va continuer de dire que XXXX qu'avant mais il va y avoir la petite différence/
64. REF : voilà\ mais. ça l'a agacée ça l'a contrariée/ et elle va dire « XXXXX contrariée/ » <c'est juste> parce que. elle veut un travail TELlement <oui> bien FAIT que-. que c'est TERrible/ là elle est malheureuse/ <oui mais XXX trop> (tu as dit) une anecdote\ quand elle aime PAS être-. oui. qu'on l'aime pas qu'on la- qu'on la- qu'on critique son travail/ <hm> tu as vu les ongles les mains qu'elle a hein/ <oui> et. quand. je dis non et- « alors je suis VRAiment

- fâchée/ » quand je lui dis elle me dit « non tu es pas fâchée/ tu es pas fâchée/ » et vraiment. c'était quelque chose qui était- qui était très angoissant pour elle de savoir que j'étais fâchée/ donc il fallait (récupérer) <tout à fait> de toute façon\ <tout à fait> et là c'est bien\... tu as bien relevé le fait qu'elle aimait bien faire les choses.... là tu as bien fait. le fait de lui dire/ même si elle dit « non. c'est bien fait/ ». après elle va le corriger tu sais qu'elle l'a entendu <oui tout à fait> et qu'elle va rectifier\ ça c'est bien\ MAIS/. effectivement là tu l'as DIT/ mais tu l'as pas noté. que:. le fait d'aller toujours/ <elle a tendance à> dans sa distraction/. c'est AUSSI/ le fait de- de- c'est- OUI/ un petit câlin mais à la limite/.. bon on se fait pas de câlin ici\ mais si quelqu'un te fait un petit câlin comme ça un petit truc tu vas t'arrêter/ tu- bon\ mais LÀ ce qui est le PIRE c'est que- comme tu dis- sur le trajet elle va boire de l'eau elle a le droit d'aller boire un verre d'eau/ elle a le droit d'aller aux toilettes/ mais sur le trajet/ elle fait-.. quand elle fait le travail des autres c'est pourquoi/
65. LUC : ben c'est parce qu'il y a une erreur/ qu'elle a vu quelque chose <voilà> que l'autre a pas vu/ <voilà> tout à fait/
66. REF : voilà/ <XXXX> XXXXX et ça c'est important parce que tu l'as vu\ tu l'as vu tu t'en es rendu compte/ donc ça fait partie de- comme tu as vu/ tu vois tu me l'as décrite / mais LÀ c'est bien de. le mettre pour toi/ <tout à fait> parce que là ((montre dans le cahier)) ça veut dire que c'est tout complet/ <hm> ça c'est la même chose pour Corinne/ tu l'as vue- tu l'as oublié- de le noter/ ççça vaut la peine de le mettre/ <hm> ((reprend la lecture des observations de LUC)) alors/ « j'ai du plaisir à travailler avec elle je XXXXXXXXXXXX[...] progrès à faire» sûrement/ « XXXXXXXX » oui\ ça oui\ XX mais par rapport à là comme tu dis que-. je pense que tu as MIS le FAIT que elle va souvent- elle demande- mis à part- tu dis hein/ le fait de demander/ elle a tendance à XX pour aller boire un verre ou aller aux toilettes/ <oui> tu le dis- enfin il me semble que- j'ai compris que c'était ça/ tu fais parce que tu penses à d'autres personnes/. qui le font dans. une autre intention\ <c'est bien possible oui> hein/ enfin moi je l'ai lu comme ça\ mais je pense il faut faire la différence parce qu'elle elle voit bien le travail <tout à fait> mais le seul problème/ ça tu pourras le marquer iCI/ c'est que. sur le trajet ((rire des deux)) elle voit beaucoup de choses <ouais> et là elle va faire le travail des autres\ <hm> ça oui/ hm/
67. LUC : ouais/
68. REF : ((regarde rapidement les notes)) alors\ tu-tu- pour boire les verres/ tu as compris ce que (tu imagines ce que j'avais moi) compris/
69. LUC : ben oui que/
70. REF : des gens des autres personnes <XXXX> XX qui me demandaient de boire des verres/ <ouais ouais> hm/ <tout à fait ((rit)> donc parce que. c'est une façon de s'éclipser puis de. pas aller travailler <XX> ((rit)) <tout à fait bien sûr>
71. LUC : faire un petit break/
72. REF : ((reprend le cahier)) alors ((lit à voix basse)) « XXXXX » alors ça c'est Vincent\ « XXXXXX il sera le premier à trouver une raison pour s'absenter\ » s'absenter ou s'abstenir/ s'absenter du travail/
73. LUC : alors: quand il aime pas-
74. REF : dans le cadre de l'atelier là/ pas s'absenter <non> l'absentéisme <non non>
75. LUC : c'est <d'accord/> (défiler pour le XX)
76. REF : voilà voilà/ je dirais même qu'est-ce qu'il fait quand il s'absente ou on l'oublie/
77. LUC : hm/ ccXXXX <il se cache> tout à fait discret
78. REF : il se cache mais (par là où) le voit pas\ <hm> hm/ mais c'est <on l'oublie> ça c'est ça/ oui/ « très énergique «XXXXXXXXXX santé fragile\ » quand tu dis énergique/ tu- tu penses à quoi/ Vincent est Énergique/ quand tu dis énergique/ il est énergique/

79. LUC : bon: au niveau de son:.. de son ambition et de sa motivation\ parce que bon- effectivement la- il va pas être très rapide au niveau de la-.. effectuer la tâche\ <oui> une certaine lenteur/ mais il a. de. bons objectifs quand il a voulu recommencer [activité spécifique au lieu de travail] malgré que c'est quelque chose qu'il a dû arrêter/ heu XXX motiver à le faire et il a TENU/ pendant: je crois tout l'après-midi/ il a [...] et puis il s'est pas plaint/ c'est ça qui est <tout à fait> c'est plus de l'endurance que de la- oui/

80. REF : d'accord\ okay oui\ le mot énergique pour moi c'est quelqu'un qui. <oui qui-> alors que quand je vois. Vincent/ je le vois pas du tout énergique/

81. LUC : non c'est plutôt de l'endurance/

82. REF : plutôt:

83. LUC : et puis de la volonté aussi/

84. REF : ((reprend la lecture)) « santé fragile\ il faut qu'il se-»

85. LUC : oui santé fragile <oui>.. je trouve c'est aussi surtout dû au- à son cadre familial/ qui est assez serré autour de lui XXXXXXXX comme les bébés quoi/

86. REF : et puis il est entre deux/ tu as vu. la. différence /tu as senti une différence la semaine dernière/

87. LUC : écoute heu/

88. REF : XXson travail/ et même ce matin/

89. LUC : un bout oui/

90. REF : mais surtout la semaine dernière/

91. ...

92. REF : donc c'est bien de marquer santé fragile mais moi si je ne le connais pas

[...]

93. REF : quand il a quelque chose- tu lui donnes un travail qui- tu vois qui- comme ce matin/ je sais pas si tu as vu/ il faisait rien je lui ai dit « écoute tu enlèves le prix/ » <hm> hm il a tourné- tourné- <ah voilà/> qu'est-ce qu'on peut faire dans ce cas-là/

94. LUC : ben je pense que. valoriser le travail qu'il est train d'effectuer/<oui> comme ça.. vraiment qu'il se rende compte que même si c'est quelque chose de petit et qui pourrait avoir l'air d'insignifiant/ a de l'importance/ parce que. <ça c'est juste> tout a de l'importance\ et puis. PEUT-ÊTRE mais bon ça- après il faut avoir le temps. c'est garder un œil sur lui. et puis quand on voit qu'il commence à être dissipé: aller à côté de lui. lui demander si ça va bien. voir s'il a tout à fait compris ce qu'on lui demande/ et puis heu:: (il pousse) un peu je pense quand même et puis il faut- ... oui/

95. REF : et oui\ et TOUT lui expliquer\ tu as dit. quelque chose qui est forMIDABLE tu dis. « lui dire que. il faut que je lui dise que tout est important\ » et c'est vrai/ <tout à fait> euh: couper les étiquettes. le prix. c'est important/ parce que. ils vont mettre alors qu'il est plus cher ils vont mettre XX un prix qui était- qui- qui correspond pas du tout\ <hm> mais lui expliquer POURquoi\. en lui disant que tu lui DONNES cette tâche qui est. Excessivement importante/- lui montrer que. il est INdispensable dans cette tâche\ <hm> . alors ça/ Vincent/ heu/ moi j'aimerais bien que tu- tu-... si tu es d'accord/ d'essayer de mettre ça. en évidence avec lui\

96. LUC : tout à fait/ oui/ XXX très volontiers/

97. REF : parce que comme tu dis justement/ il a tendance hein/ <hm> à échapper/ donc tu dis aller vers lui à ce moment-là et:.. <et voir ce que-> il y a qu'une chose qui me dérange/. c'est quand tu dis « lui demander comment il va » ((rit)) <rit> moi si tu veux/ c'est quelque chose que je vais PAS demander. quand <non> quelqu'un a tendance à- hm/ <ça> le soir. maman lui demandera comment il va et. il pourra dire tout ce qu'il veut\. ICI non. C'EST un TRAVAILLEUR/ tu lui FAIS CONfiance/ tu as besoin de LUI <hm> parce que c'est un travail TRÈS TRÈS très important que tu vas lui donner\.. <ouais/ c'est vrai/>.. et tout ce qu'on dit maintenant. c'est ce que tu as DIT/. dans d'autres termes/ mais ça j'aimerais bien aussi-

98. LUC : oui oui ça va très bien pour-

99. REF : hein/ et puis si tu peux- alors si tu PEUX faire quelque chose avec lui/. LÀ c'est un bon objectif/

100. LUC : hm. ben on va regarder ça <hm/> on va XXXXX

101. REF : pour éviter qu'il se-

102. LUC : disperse encore

103. REF : disperse\

104. LUC : oui effectivement moi ça me paraît important parce qu'il est quand même très intéressant/

105. REF : et puis tu es un garçon. tu es jeune.. pour LUI <c'est vrai> c'est aussi important/

106. LUC : . ça va/. <hm/> hm/ non c'est vrai. qu'il y a des choses qui XX plus de facilités justement\ plus de.. XXXX similitudes\

107. REF : .. d'ailleurs tu as dit/. au fond. tu VOIS/ on invente rien\ c'est TOI qui as dit\ « j'apprécie beaucoup Vincent et espÈRE pouvoir mettre des DISPOSITIFS <petit rire hm> en place pour l'aider à s'améliorer/ » <bien voilà> donc tu vois c'est TOI qui m'a même. demandé de ((rire des deux)) t'aider\ c'est parfait/ c'est bien/

108. REF : on arrive là/ alors/ ((lit)) « XXXXXXXXXXXXXXXX il y a un gros travail à rendre\ » <hm> voilà/ ça tu l'as terminé/ c'est celui que tu m'as (montré) tout à l'heure/

109. LUC : il y a peut-être encore une ou deux retouches <oui> à faire/ <oui> mais il est en état pour XX

110. REF : ((continue de lire)) ah voilà/ « j'ai eu la possibilité de manger seul avec Madeleine\ XXXXXXXX ça s'est très bien passé\ nous avons beaucoup discuté elle m'a parlé que ces temps-ci X elle parle beaucoup du décès du chien de sa mère <hm> MAIS ce que je ne saisis PAS tout à fait c'est que jamais elle en avait parlé. avant\ »

111. LUC : XXXXX de développer un peu plus/

112. REF : c'est bien/ « XXXXXXXX quel effet XXX donner à cette.. quelle importance donner à cette information/ mais ça a l'air d'aller pas très bien/ <hm> alors/

113. LUC : moi je pense que- bon c'est vrai effectivement à chaque fois je- j'écris pas assez/ hm/ mais: hm/. à mon avis/. ccc

114. REF : notre boulot actuel c'est ça/ il faut que tu me laisses quand même. l'importXX <petit rire> comme ça j'imagine que je t'apporte quelque chose ((rire des deux))

115. LUC : mais donc oui/ je pense. que.. si- si elle parle. de cette histoire de chien/ c'est- à mon avis elle utilise ça comme prétexte pour justement. qu'on ait une raison de la plaindre\ ou en tout cas pour parler d'elle et d'avoir- enfin de vouloir s'occuper d'elle quoi/ parce que j'ai- j'ai bien vu. souvent très souvent elle a toujours un grain de sel à mettre dans les histoires des autres/ que ça soit des trucs tout bêtes ou très compliqués. il y a souvent un mot de sa part/ eh. je pense bien que c'est. une manière qu'elle a de- de nous faire. regarder dans sa direction/ quoi/

116. REF : .. en plus c'est très particulier pour elle/ bon déjà il y a déjà le fait. c'est un MORT/ hm/ la mort pour elle- alors/ la mort en plus- elle- bon là elle parle des chiens/ elle a parlé du chien mais elle nous a parlé d'un chat qu'avait été. écrasé/ elle l'a dit aux  
[fin du côté A de la cassette]

117. REF : oui donc la mort/. elle a une relation/ bon déjà. le- le- la rubrique des chats et chiens écrasés/ il y en a beaucoup qui adorent ça/ <ouais> Madeleine particulièrement\ et la MORT- la mort faut pas oublier c'est quelque chose. qui nous f- fiche la trouille à tous hm/ <tout à fait> donc pour elle/ bien XXX mais si ce chien- bon on le voyait quand elle allait chez sa mère- bon enfin/ oui c'était le chien quoi/ et puis c'est tout/

118. LUC : elle en parlait pas souvent/

119. REF : alors/ elle t'en parle ou elle t'en parle pas/ (je me dis) quand même que- (donc) ces chiens- <hm> ces chiens existaient/ que. on a appris que. il y en avait. d'autres/ <tout à fait> à midi/ on en discutait avec elle/ . mais l- la mort\ la mort/ euh euh/ elle aime bien parler quelquefois le- et elle a une façon d'en parler qui est très très très curieuse\ euh. il y a eu des éducateurs qui sont morts\ donc elle a VÉCU ce genre de choses et/ il y a eu des- des résidents qui sont morts\ donc c'est la première à annoncer ça/ mais

- heureusement/ euh. les premiers morts qu'elle a eus c'est certainement son. grand-père et sa grand-mère et son grand-père elle l'adorait/ alors- je n'étais pas là je ne l'ai pas connue au moment où elle l'a perdu- le grand-père est mort\ quand elle en parle c'est TRÈS joli. parce que- autant là elle dit les XXX/ mais le grand-père. il est là « et mon- » elle le fait VIVRE/ on dirait que-. qu'il est à la maison/ et elle le verra le week-end prochain/ <hm> elle dit « oui mais il m'appelle- c'est lui qui m'appelle toujours Cendrillon/ et puis- et puis je mange du poisson COMME mon grand-père/ il allait à la PÊCHE/ et-et c'est extraordinaire/ donc. heureusement/... oui c'est pas- c'est pas-.. MAIS/. dans la société on XXX quand il y a quelque chose qui- et puis la mort déjà <hm> nous fiche la trouille/ en plus il faut prendre un air catastrophé et puis LÀ et LÀ ce que tu as dit-. là elle avait tout le monde- ils aiment TOUS parler de ça <hm> et puis s'apitoyer- donc tu as VU/.le GROUPE <ouais> qu'elle avait autour d'e::lle <hm>.. si lundi-. elle part ce week-end et elle revient la semaine prochaine en racontant que ce week-end elle a vu des crocus et- et qu'il y avait du soleil et TOUT/ ils vont lui dire « ah oui/». mais elle aura personne à côté\
120. LUC : hm et si elle commence à dire qu'il y a-
121. REF : donc tu as raison c'est aussi une façon de CAPter l'attention des autres- un sujet qui fait PEUR qui fiche la trouille\ donc à ce moment-là on aime bien-. plutôt que d'être seul- être en groupe et puis comme ça on peut <hm> se raconter nos morts nos trucs nos angoisses nos-. mais on est ensemble on se sent. plus solidaire et on a moins peur\ <ouais> ..... enfin je- ... <hm> XX naturellement il en faut un peu plus mais- là c'est ÇA tu as dit- tu dis toi « c'est aussi pour attirer- » hein c'est juste\
122. LUC : oui\ .... c'est une bonne chose enfin ce que tu m'as fait remarquer le fait que-. qu'elle continue à faire vivre son grand-père c'est intéressant\ j'avais PAS. forcément NOTé ses allusions à. son grand-père mais c'est une bonne chose/
123. REF : elle t'en a parlé/ quelquefois/
124. LUC : écoute c'est possible mais XXX
125. REF : XXX mange du poisson avec une fois à midi/ tu vas voir/ ((rit)) moi- chaque fois que je mange du poisson... ((voix plus basse)) « c'est comme mon grand-père il mange du poisson » ((voix plus forte)) « du GRAND poisson elle dit » ((rire des deux))
126. LUC : XX bien c'est- c'est très intéressant/ et puis c'est sympa/ il vaut mieux ça que- justement- rechercher un mort et puis se dire qu'on est triste parce qu'on XX
127. REF : XXX justement elle- je crois que pour elle c'est deux choses différentes/ justement... euh/. parler de- de son grand-père il est mort donc elle l'a vécu elle a dû souffrir/ elle a dû sentir le vide\ MAIS. comme elle le voyait pas souvent/ donc c'est la même chose que son grand-père il est quelque part et tout et puis. elle le fait revivre <hm> l- un éducateur. qui- qui est décédé. elle va dire « oh le pauvre » mais ça va durer. une semaine si quelqu'un- si personne ne lui en parle elle va. oublier mais COMPLÈTEMENT/ <oui> que cet éducateur n'est plus dans l'appartement et tout\ complètement/ et il suffira. que quelqu'un en reparle. alors à ce moment-là elle va dire « oh oui c'est triste c'est mal fait/» <oui> « c'est mal fait » elle dit « c'est mal fait c'est mal fait » et à ce moment-là... hop hop hop <hm> tout le monde vient « ah oui c'est mal fait » donc on est moins seul\.. mais c'est- et quand elle parle de son grand-père. c'est- il y a pas le XXX c'est pas triste les gens ne viennent pas s'agglutiner autour d'elle\
128. LUC : .. il vaut mieux ça que
129. REF : et là c'est un peu plus parce que. ça. lui permet de. voir Madeleine aussi\ autrement c'est peut-être celle qui est un petit peu plus. difficile à cerner. <hm> Madeleine. parce que... OUI. quand tu la vois comme ça ce que tu as dit en tout cas c'est- c'est.. c'est parfait/. mais attirer l'attention des autres <XX> et quand tu dis « elle se mêle ». <(concierge)> et tu as vu ce qu'elle fait/ justement/ par rapport à ça/.. quand tu dis « XX une concierge- elle se mêle de tout\ » mais souvent c'est dans QUEL BUT aussi\ parce que.. deux sortes hein/

130. LUC : ... ben hm ... elle- je b-
131. REF : et des fois on a eu beaucoup de problèmes où on a dû intervenir. avec elle\
132. LUC : c'est-. peut-être qu'elle a envie de devenir. LA personne de CONseil/. et-
133. REF : alors çA oui\
134. LUC : quelquefois je pense que-. elle a envie de prendre NOTRE place\ parce que. elle- justement elle va jamais venir NOUS dire qu'il y a quelque chose qui va PAS- comme certains\ c'est ELLE qui va vouloir résoudre le problème à la place des autres\ <((très doucement)) oui> et çA c'est pas:- c'est pas une très bonne chose/ mais:: ça prouve qu'effectivement elle- elle a des capacités/ après il faut savoir comment- comment- comment gérer çA surtout dans un atelier comme ça mais-.
135. REF : des capacités. positives. ou négatives/
136. LUC : moi je prends ça comme une capacité de- positive\ après. si on peut dire que c'est une capacité\ après. ça dépend ce qu'on en fait ça peut devenir positif ou négatif\ . mais la capacité.. de-. de- la capacité d'analyser les problèmes des autres et TOI. les aider. à les résoudre/ moi je vois ça comme du bien\ après effectivement ça dépend comment c'est utilisé\ si c'est mettre son nez dans des trucs qui nous regardent pas et puis envenimer encore plus la situation en donnant un troisième point de vue qu'est pas forcément nécessaire ben LÀ ça vaut pas la peine effectivement/. et puis après. c'est un travail pour savoir. gérer.. son impulsivité à se mêler de ces choses quoi/ savoir QUAND est-ce que. une aide est la bienvenue et QUAND c'est pas nécessaire\
137. REF : quand tu dis les autres/ tu peux me donner un exemple comment est-ce qu'elle peut- elle peut résoudre.. quelque chose qui se passe entre eux\ tu as un exemple là/
138. LUC : ben oui par exemple que-. il y a quelqu'un qui veut aller aux toilettes ((prend une voix forte)) « NON c'est fermé il y a déjà. tel et tel ici/ tu peux aller à côté il y a personne/ » <voilà\ voilà> par exemple\
139. REF : voilà\ ok/ et puis d'autres/
140. LUC : .. d'autres/ qu'est-ce qu'il ferait à sa place/
141. REF : une autre- d'autres exemples/. parce que LÀ encore-.. encore c'est c'est- quelque chose qui est presque- qui est bien\ il faut dire\ . de nouveau/. le CONtexte/- . elle est là\.. <hm> souvent à la même place tout à fait> XXX (sorti du four) elle est ici. elle est un peu isolée <oui> malgré tout. les autres s'activent de l'autre côté. alors elle met. dans ses sachets et tout. mais elle observe/. les toilettes/ <XX> hm/ donc là. elle peut dire.. mais quand elle- quand tu dis elle se mêle un petit peu des- des affaires des autres. et qu'elle donne ses conseils. quelques fois. quand il y a. des problèmes entre les gens... mettons un exemple entre euh... Suzanne qui est fâchée contre. Marguerite...
142. LUC : effectivement là j'ai plus l'impression qu'elle va vouloir prendre parti et commencer à gueuler sur. un des deux/
143. REF : et sur qui elle va gueuler/ elle va se mettre de quel côté/
144. LUC : euh. du. côté. de. la. personne qui a plus de chances de s'en sortir/.. histoire d'ê- d'avoir le dessus oui..... oui\
145. REF : et là il faut être très attentif. à ces- à toutes ces petites choses.. parce qu'on peut. NOUS. devenir injustes. si on. se base uniquement- <oui ((doucement)) tout à fait> il faudrait voir <XX> comment elle fait. les choses et le pourquoi et-... à TOUS hein/ <oui mais oui> mais elle c'est flagrant. euh. ou alors elle peut même- toi tu-. un autre exemple l'autre jour. René hurlait. ici ils étaient. là elle voulait le-. « j'ai mal au ventre/ » comme il dit naturellement quand il est. contrarié\ et elle tout de suite/. c'était logique/- . « mais va aux toilettes/ »
146. LUC : « te faire un thé/ »
147. REF : voilà voilà/ et donc Là/ alors qu'on avait dit qu'il fallait l'ignorer/ <tout à fait> donc ça n'a- ça n'a fait que. por- ce que tu- ce qu'on disait NOUS. euh. pour les autres ils écoutaient plus Madeleine que nous parce que nous étions les méchants. en disant « mais laissez-le <oui> il est assez grand pour faire- pour savoir ce qu'il doit faire/ » mais même ça ça suffisait pas/ et elle a-

- elle renchérisait. elle s'est mise en colère et du coup. ça pris.  
pl- (beaucoup plus de proportions) <oui> oui <ouais>
148. LUC : ouais c'est- c'est- mais non c'est dommage XXXXXXXX puisque bon XXX  
qu'on leur veut du mal quoi/ XXXXXXXX <hm> XXXXXXXXXXXXXXXX/ je  
comprends tout à fait. parce que. effectivement on veut qu'il se  
responsabilise et qu'il soit capable de gérer ses- ses crises de  
larmes. parce que. c'est nécessaire/.. mais euh.. il faudrait  
qu'on.- qu'on puisse.. leur faire comprendre/ mais ça ça risque  
d'être une. XXXX/ parce que. effectivement. comme tu dis s'ils  
voient que SSSS est- s'ils ont l'impression que SSSSSSSs est plus du  
bon côté que nous. ils vont aller vers elle quoi qu'on fasse <hm>  
donc après il faudra soit. changer leur manière de voir soit changer  
Madeleine\ soit l'un soit l'autre/
149. REF : ça va être difficile/ ((rit)) <XXX> ((rit))
150. LUC : c'est intéressant de. savoir que-. qu'on- enfin- qu'il y a toujours  
des possibilités différentes pour régler les problèmes/
151. REF : XXX surtout. du moment que tu connais.. LA personne. avec.. ses  
faiblesses. avec. sa  
façon de fonctionner\ où elle- c'est pas du TOUT vicieux. c'est pas-  
<hm> je sais pas si tu comprends ce que je veux dire/
152. LUC : oui ben c'est pas le XXX
153. REF : c'est pas dans le but de- de- XXXXX
154. LUC : faire du mal XX
155. REF : XXX pas du TOUT c'est- hein/ <hm> c'est. c'est normal c'est- ça  
parle- avec son CŒUR quand même/ spontanément. (et XXXXXXXX) ((LUC  
tousse)) en même temps il faut être. strict. et puis quand tu  
essayés d'expliquer en disant « mais Valérie/ non non on ne dit rien  
on le laisse/ » PARCE QUE Mike est très grand/ c'est ce qu'on dit  
toujours/ « il est tout à fait- pas vrai/ Mike/ tu sais ce que tu  
dois faire » et tout.. elle-... ça PEUT bien aller un moment donné  
mais elle se met en colère donc il faut récupérer. <tout à fait>  
POUR- parce que- ça prend- c'est- c'est boule de neige/ parce que-  
après c'est l'autre qui va. prendre la défense de XX et  
l'interprétation- mauvaise interprétation/ et puis- et puis voilà/..  
et. oui « Cécile- elle a dit ça à Mike/ » elle a pas dit- expliqué  
« Cécile elle a INTERDIT <ouais> Mike <ouais> d'aller aux  
TOILETTES/ » VOILÀ/ ce qui va sortir/ <ouais ouais> heu. c'est- <bon  
c'est-> c'est là où- je dis on passe pour être des méchants parce  
que- et la même chose- les parents et les enfants hein/.. les  
parents qui disent « NON tu joues pas avec les couteaux <hm> tu vas  
finir par avoir un accident\ ça coupe tu vois les couteaux/ donc  
c'est mieux regarde on les met là dans le tiroir/ c'est comme ça».  
et puis le XXXX ((sonnerie de téléphone)) et puis il pique sa colère  
<hm> et puis tu rouspètes aussi <hm> tu- ((rit)) et puis voilà\  
<hm> c'est- c'est... C'EST BIEN tu as bien bossé.. tu:::- tu les a  
BIEN vus. hm.. ((lit))..... non même pour elle c'est-. ça serait  
trop LONG mais tu PEUX. maintenant/ bien. çA- tu laisses/ mais ce  
que tu peux faire/.. c'est/.. de l'observer aussi comment elle  
fonctionne/ tu vois/ un peu PLUS élaboré\  
maintenant tu l'as vue tu as discuté avec elle/ tu as- .. voilà/ euh  
mais pour voir aussi un petit peu. comment elle X\ SON RÔLE/. au  
fond/ sa PLACe dans... au milieu des collègues\ <ouais>.. MAIS.  
as dit quelque chose tout à l'heure « c'est aussi pour attirer un  
peu- hm/ l'attention <hm> et pourquoi/ parce qu'elle est isolée\  
156. LUC : ouais/ mais c'est tout à fait compréhensible hein/  
157. REF : et des fois- on peut pas plier- t'as vu- on peut pas mettre dans les  
sachets\ <ouais> heu. donc elle est- elle s'assied ICI. et elle  
reste/... tu as pu le  
remarquer. je lui demande de venir s'asseoir/  
158. LUC : tout à fait/ et puis elle refuse/  
159. REF : aLORS des fois elle refuse/ mais des fois je lui dis « vi- venez  
vous vous asseyez et puis vous nous regardez/. vous regardez/ » et  
puis au moins elle est dans le groupe/ elle entend les gens parler  
elle les voit elle participe- ..... ça pas l'air de beaucoup lui  
déplaire c'est peut-être moi que ça gêne ((rit)) de la voir à  
l'écart MAIS.. justement/. SI. même si ça me gêne MOI. c'est MIEUX.  
de la mettre\ dans le groupe. parce que du fait qu'elle est seule  
trop longtemps\ qu'est-ce qu'elle va faire/ elle va essayer

d'attirer le groupe vers elle/ <hm> donc elle va trouver un moyen.  
d'attirer le groupe et c'est PAS en leur racontant des histoires  
très drôles et rigoler et on se marre et- NON/ C'EST. essayer  
d'attirer. (ou de.) (provoquer) <ouais> un petit quelque chose pour  
que <XXXouais. hm>

160. LUC : .. effectivement je suppose

161. REF : alors là il y a aussi- avec elle <observer tout ça> observer et  
surtout. bien éviter qu'elle soit\... <ouais.. trop seule\>.. trop  
isolée\ . <tout à fait> hm/ <oui> en tout cas t'as fait un bon X  
c'est bien/ <c'est bien> ouais <je pense> ouais/ tout à fait/ c'est  
bien tu peux <XXXX> être fier de toi <quelque> alors ouais/ tu  
rajoutes <XXXX>... tu vas XXX/- tu vas continuer/... à les  
observer/ donc les autres/. ce que tu n'as pas fait/ <ouais>.. parce  
que t'as fait Madeleine, Vincent, Mauranne, Celia\

162. LUC : Suzanne <Suzanne> je crois que c'est tout. pour le moment/

163. REF : oui\ tu avais au début <oui> tu avais un petit peu <ouais quand->  
quand tu es beaucoup avec Celia... euh <XX> mais. c'est PAS  
forcément comment ils se présentent hein/..

[...]

164. REF : sinon/. il y a. des problèmes/

165. LUC : bien écoute/... non/ pas plus que ça/ les cours ça se passe bien...  
oui.. j'ai-.. j'ai des bonnes nouvelles que je sache\ ((rit))  
<((petit rire))> hm.. faudra que tu me donnes ton avis quand même  
sur le travail <jXX> l'exemplaire que je t'ai montré\ <oui> et puis  
sans cela... tout roule\

166. REF : tout roule.. c'est parfait