



HAL
open science

Une recherche empirique pour l'évolution d'une formation interne à l'institution Trisomie 21 France

Louis Gaide

► **To cite this version:**

Louis Gaide. Une recherche empirique pour l'évolution d'une formation interne à l'institution Trisomie 21 France. Education. 2016. dumas-01346196

HAL Id: dumas-01346196

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01346196>

Submitted on 18 Jul 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



**MASTER II
FORMATION DE FORMATEURS
DE L'ESPACE FRANCOPHONE
PARCOURS 1**

Analyse qualitative
d'un dispositif de formation
avec objectifs de transformation

Une recherche par et pour le terrain d'étude que constitue un des systèmes
de formation mis en place par la fédération Trisomie 21 France

Louis GAIDE

Directeur de Mémoire : Serge Thomazet

Année universitaire 2015-2016

ÉSPÉ Clermont-Auvergne, Université Blaise Pascal



REMERCIEMENTS

À Serge Thomazet, pour le soutien et la confiance sans failles dans mon parcours de formation malgré les contraintes inhérentes à mon activité professionnelle en parallèle.

À l'E.S.P.E, la Direction des Études, les enseignants du Master II FFEF, pour la découverte des différents champs théoriques dans l'analyse du travail.

À Jean Paul Champeaux, directeur de Trisomie 21 France, pour avoir contribué activement à mon insertion confortable au sein des structures de la fédération et pour s'être prêté au jeu d'une étude approfondie du système de formation en interne.

Aux structures T21, les cadres, les professionnels, pour avoir répondu à mes sollicitations à distance ou au cœur de leur fonctionnement.

À Pierre pour ses conseils avisés, témoins lumineux d'une expérience intelligente de l'ombre, réveils des consciences lors des occasions à ne pas laisser passer ou à provoquer...

À Alain pour sa relecture d'expert en savoir « conscientisé », pour les inférences sur le moi et les façons de ne pas trop « se mentir ».

À Corinne.

TITRE

Une recherche empirique pour l'évolution d'une formation interne à l'institution Trisomie 21 France.

An empirical study towards developing an internal training scheme within the Trisomie 21 France institution.

RESUME

L'analyse qualitative d'un processus de formation interne à la fédération associative Trisomie 21 France, a d'abord consisté, pour le chercheur, à maîtriser les aspects organiques et fonctionnels de l'institution concernée. En second lieu, de par sa position « d'accompagnant », il a pu recueillir les informations nécessaires à la modélisation de l'activité des salariés formés et des écarts entre le « souhaité » et le « réel » des actions. Permettre la mise en œuvre du projet curriculaire des personnes avec trisomie prises en charge au cœur d'un dispositif adaptable, induit un certain nombre de compromis à appréhender au sein d'une équipe professionnelle en termes de dynamique. La redéfinition du contrat institutionnel amène donc à s'interroger sur une évolution de la formation étudiée, visant l'expression d'une activité conceptuelle « horizontale » davantage placée sous le signe du « procédural » et plus éloignée de l'expression des « habitus » de chaque acteur.

Abstract

For the researcher, leading a qualitative study of an internal training scheme within the Trisomie 21 France federation first meant achieving a good knowledge and understanding of the institution's organic structure and functional organization. In the second place, the researcher's own contribution to the training process enabled him to gather the required information to model the activity of trained employees and to assess the gap between the targeted and the actual benefits of the training offered. Within the framework of an adaptable program, the implementation of the curricular project of people with Down's Syndrome involves a willingness to compromise on the part of professionals when it comes to team dynamics. Redefining the institutional contract thus leads us to ponder over an evolution of the training that we are examining . Such an evolution would aim at favouring a more horizontal and conceptual approach - one that implies following common procedures - over the expression of the habitus of each participant.

MOTS CLEFS

démarche qualitative ; analyse de l'activité ; dilemmes de métier ; autodétermination ; projet individuel ; processus de handicap ; discours de formation ; fonction d'étayage ; paramètres satellitaires de l'identité ;

Key words

qualitative approach ; activity analysis ; professional dilemmas ; self-determination ; individual project ; disablement process ; training medium ; guidance ; parameters pertaining to identity;

CONTENU

Remerciements.....	2
Titre.....	3
Résumé	3
Mots clefs.....	4
Tables des illustrations/ schémas	7
Introduction.....	8
CONCEPT DE L'ANALYSE QUALITATIVE ET POSITIONNEMENT	9
Démarche qualitative	9
Légitimité du chercheur.....	10
STRATEGIE D'ECRITURE	12
Image de soi.....	12
Marquage de l'énonciation	12
Temporalité de la recherche.....	13
DESCRIPTION LARGE ET ECLAIRCISSEMENT SUR LE MILIEU DE RECHERCHE	14
La fédération en question.....	14
Le projet fédéral.....	15
La formation 1607 en interne.....	16
Trisomie et francophonie.....	17
CLARIFICATION DES THEORIES ET IDEOLOGIES POURSUIVIES DANS LA FORMATION ETUDIEE	18
Concept d'Autorégulation et d'Autodétermination.....	18
Modèle du Processus de Production de Handicap (PPH).....	19
Système de coopération équitable et le projet personnalisé	21
Conclusion et limite de l'analyse organique	22
MODALITES DE L'ETUDE.....	23
Caractère multi-factoriel de l'activité des professionnels	23
Organisation et différents temps abordés pour la recherche	24
POINT DE VUE INTRINSEQUE DU FORMATEUR SUR SON ACTIVITE DANS LE SYSTEME 1607	26
Méthodologie du cours d'action	26
Entretien avec les formateurs principaux 1607	29
Entretien de remise en situation avec P1	30
Entretien de remise en situation avec P2	32
Analyse	34

Entretien avec P1.....	34
Entretien avec P2.....	35
Conclusions	35
PREMIERE MODELISATION DE LA FORMATION 1607	37
Point sur la recherche.....	37
Simplexe de la formation.....	38
POINT DE VUE INTRINSEQUE DES ACTEURS EN RAPPORT A LA FORMATION 1607	39
Méthodologie de la clinique de l'activité.....	39
Apports de la didactique professionnelle	41
Analyses et seconde modélisation	42
Méthodologie	42
Professionnel S1	44
Professionnels S1 et C2.....	46
Analyse didactique professionnelle pour S1.....	49
Professionnel Y3	51
Professionnel M4 Analyse en didactique professionnelle	54
Conclusions	57
Modélisations	59
Modélisation de l'activité des professionnels d'une structure	59
ECHANTILLONNAGE CONTRASTE	61
Analyse	64
PISTES POUR L'EVOLUTION DE LA FORMATION 1607.....	66
Envisager les possibles suites de la formation (1).....	66
Accompagner les professionnels dans la durée	66
Initier le travail en réseau	70
Pour une évolution intrinsèque de la formation (2).....	73
Fonction d'imposition et fonction d'étayage	73
Des messages structurants aux commentaires	74
Vers une éducabilité de la formation	75
CONCLUSION.....	78
BIBLIOGRAPHIE.....	80

TABLES DES ILLUSTRATIONS/ SCHEMAS

Figure 1 Adaptée de Crabtree, B.F. et Miller, W.L., eds (1992). Doing qualitative Research. Newbury Park, CA: Sage, p.xv	9
Figure 2 Le processus de production du handicap, Fougeyrollas, 1996.....	20
Figure 3 Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux.R, 2007	23
Figure 4 Modélisation 1 formation 1607	38
Figure 5 Analyse du professionnel S1 en didactique professionnelle de la situation 1 à 2.....	50
Figure 6 Analyse du professionnel M4 en didactique professionnelle de la situation 1 à 2.....	56
Figure 7 Schéma inspiré du modèle de l'activité selon R.Goigoux (2007) renseigné suite aux analyses	59
Figure 8 Modélisation complète de la formation 1607 et de ses effets	60
Figure 9 Graphiques illustrant les réponses aux questionnaires.....	63
Figure 10 Niveau expérientiel des stratégies et Niveau sous-jacent (P.Vermersh, N.Faingold).....	74
Figure 11 Possible Evolution de la formation 1607	77

INTRODUCTION

Le processus d'alternance institué au sein du cursus Master II Formation de Formateurs de l'Espace Francophone à l'E.S.P.E¹ Clermont Auvergne, implique, pour celui qui s'y engage, un enrichissement à double sens entre les apports théoriques abordés dans le cursus cité et les retours de l'expérience de terrain qu'elle soit expérimentale ou professionnelle. C'est à ce titre que la proposition d'analyse d'une formation en interne², émanant de la fédération Trisomie 21 France, a semblé propice, dans le cadre de cette recherche, afin de mettre véritablement en œuvre ce va-et-vient théorique et pratique dans l'objectif d'une construction de compétences spécifiques pour une meilleure insertion professionnelle dans l'environnement de la formation en général. Cet écrit s'inscrit donc dans un rapport réflexif au métier de formateur, et ceci implique dans un premier temps de pouvoir mieux préciser les objectifs et l'évolution temporelle des objectifs intrinsèques d'un étudiant dans ce cursus.

Le choix d'une démarche qualitative devrait premièrement induire une meilleure connaissance du milieu de recherche en explorant les aspects organiques et fonctionnels de l'institution citée et notamment les notions de division du travail liée à l'historique de cette dernière, ainsi que les concepts « traversant » qui redéfinissent les termes du contrat institutionnel (projet centré du chercheur). La formation étudiée, qui n'est pour autant qu'un échantillon d'un système plus global institué par la fédération, devrait révéler son caractère transversal, dans les sens où elle semble impacter l'ensemble des « process » de métier des salariés, cœurs de cible, qui doivent mettre en œuvre le projet de vie des personnes avec trisomie dont ils ont la charge.

Les invariants de recherche consubstantiels à la formation considérée une fois isolés, le chercheur dans son positionnement « d'accompagnant » pourra recueillir les informations nécessaires à la modélisation des activités professionnelles des acteurs (recherche empirique). Dans un dernier temps, et afin de répondre à la commande initiale, l'extraction de l'ensemble de ces données doit permettre d'envisager certaines pistes d'évolution de cette formation en fonction des écarts observés, si écart il y a, entre le « souhaité » institutionnel et le « réel » de l'activité de terrain (projet décentré du chercheur).

¹ Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation

² Formation 1607 : L'élaboration du projet individualisé d'accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral.

CONCEPT DE L'ANALYSE QUALITATIVE ET POSITIONNEMENT

Une analyse qualitative d'un processus de formation engage-t-il le chercheur dans une légitimité naturelle ou l'engage-t-il obligatoirement dans la prise de connaissance du fonctionnement de l'organisme prescripteur et des contenus de formation du dispositif étudié?

DEMARCHE QUALITATIVE

La démarche qualitative regroupe un ensemble de techniques d'investigation et repose sur une stratégie permettant de réalimenter la question de recherche de départ.

Cette dernière doit cibler une description de la culture, des comportements et des points de vue des acteurs afin de pouvoir modéliser au plus proche leur activité réelle dans le milieu considéré (« réalité épistémique »).

Le matériau recueilli permet alors de générer des idées et des hypothèses pouvant contribuer à mieux comprendre le système étudié et les éventuelles problématiques qui lui sont liées (« réalité empirique »).

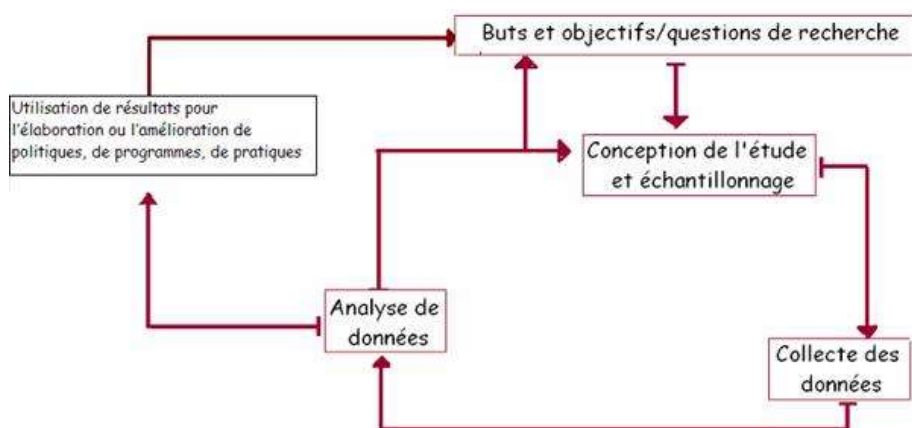


Figure 1 Adaptée de Crabtree, B.F. et Miller, W.L., eds (1992). *Doing qualitative Research*. Newbury Park, CA: Sage, p.xv

Une recherche qualitative, au sein de l'institution Trisomie 21 France, va reposer ainsi sur une approche tripartite du niveau organique :

- L'institution elle-même représentée par la fédération et ses valeurs.
- Le personnel salarié : les professionnels.
- Le public : les personnes avec trisomie prises en charge en rapport à un référentiel de vie.

La formation interne 1607, ciblant le thème de la mise en œuvre co-construite des projets individualisés des personnes avec trisomie au sein des structures de la fédération, va constituer le filtre à travers lequel cette recherche essaiera de déterminer les limites dans le champ d'expertise de chacun de ces « pôles ».

Étant donné l'étendue du travail et les freins organisationnels inhérents à ce genre de recherche, il semble nécessaire de pouvoir faire appel à plusieurs méthodologies d'analyse de l'activité afin de pouvoir respecter le cycle de la démarche.

LEGITIMITE DU CHERCHEUR

Marta Anadón à travers son exposé anthropologique sur la démarche qualitative (Anadón, 2006) indique que la dynamique interne de cette démarche a été remise en cause dans ses mouvements historiques en rapport à la question de la légitimité du chercheur et sa rigueur de travail : « Dans cette approche le chercheur prend une place de choix, il doit prendre en compte sa présence physique spirituelle et émotionnelle dans le processus de recherche » Ainsi le chercheur ne peut se considérer ou être considéré comme l'expert face au novice s'il veut assurer cette rigueur de recherche.

En conséquence, cet écrit sera vigilant aux impacts provoqués par l'influence du rôle de chercheur sur les relations avec les acteurs interrogés et dans l'analyse de résultat. La demande de l'analyse du dispositif de formation émanant de la fédération elle-même, ce paramètre doit être pris en compte. Aussi, il sera détaillé en quoi les différentes méthodologies de recherche employées permettront de rendre tolérable les écarts entre la réalité de terrain et les résultats de l'étude ainsi que les écarts entre la réalité de ce qui se joue dans le dispositif de formation et l'analyse des résultats.

D'autre part et en rapport avec ce qui est de l'ordre de l'identité professionnelle, le terrain d'étude choisi rend minime l'influence symbolique dans la relation chercheur-sujet puisque les différents acteurs n'ont pas été en relation jusqu'alors.

Néanmoins, afin que l'étude soit la plus objective possible, certains concepts clés liés aux contenus de formation doivent être éclaircis. Sans quoi, les accords sémantiques et verbaux entre chercheur et acteur ne peuvent s'effectuer et sans quoi cette démarche qualitative perdrait en rigueur.

Enfin, il semble légitime de souligner que les processus d'investigation se déroulent en parfait consentement avec les personnes interrogées et avec l'autorisation du président de l'association Trisomie 21 France, qui lui-même a généré la commande. Les personnels interviewés, selon les modalités précisées plus haut, ont été également prévenus sur le fait que seuls des retours de l'ordre de l'analyse ou du conseil seraient diffusés de manière interne à l'association. Comme expliqué plus haut, il s'agit ici de bien délimiter les champs d'expertise de chaque pôle.

Nous planifions également de soumettre aux interviewés, eux-mêmes, les futurs écrits qui les concernent afin qu'ils puissent donner leur avis de conformité par rapport aux échanges qui auront lieu.

Le contexte général de la démarche ayant été défini, il convient à présent de s'intéresser à la transcription de cette première. Si le positionnement du chercheur vient de se dessiner dans son action d'investigation organique, elle ne l'est pour l'instant pas encore dans l'écrit d'évocation de cette action.

STRATEGIE D'ECRITURE

À ce stade de la réflexion, il semble important de s'interroger sur la forme de cet exposé dans le double objectif à la fois de satisfaire les paramètres didactiques d'un « écrit de recherche » et surtout de permettre à cet écrit d'avoir un effet « constructeur » ou réflexif sur son auteur.

Yves Reuter (Reuter, 1998) s'est intéressé aux divers obstacles qui pouvaient restreindre la clarté cognitive et la portée des contenus d'un tel écrit.

IMAGE DE SOI

La démarche d'écriture implique le chercheur à faire une mise au point sur son image, sa progression, ses connaissances.

Ainsi, Yves Reuter pense que la construction nouvelle de l'image de soi passe par une recherche d'équilibre entre deux processus. Le premier considère que faire bouger le positionnement du scripteur peut influencer sur son travail d'écriture. Et à l'inverse, le second, considère que le travail d'écriture peut enrichir cette image.

Il a été rappelé que l'utilisation d'une démarche qualitative engage la réflexion dans une boucle dont les résultats viennent nourrir et affiner les hypothèses de départ. Qu'en est-il des différentes positions du scripteur ?

MARQUAGE DE L'ENONCIATION

Il semble que rentrer dans la rédaction de ce mémoire met en tension les différents projets du scripteur. Projet centré sur la recherche, projet décentré sur la formation faisant appel à l'identité du chercheur, autant de marqueurs énonciatifs dans un écrit qui influent à la fois sur le champ de possibilité d'écriture et sur les interprétations possibles du lecteur. Ainsi le marqueur « JE » interviendra quand le scripteur prendra position en rapport à son expérience, sa sensibilité ou sa propre vision du problème et notamment lors de l'élaboration empirique de pistes d'évolution du dispositif existant de formation (projet décentré, approche fonctionnelle).

Le « NOUS » sera utilisé pour regrouper les positions « étudiant » et « chercheur » en marquant notamment une écriture qui se voudra intersubjective incluant des éléments de réflexivité (projet centré).

TEMPORALITE DE LA RECHERCHE

Nous exposerons dans cet écrit les étapes qui nous permettront d'aller, de questions générales au départ, vers une problématique plus précise qui tiendra compte, au fil du temps, de l'enrichissement par les données et les analyses.

Ainsi, il nous semble pertinent de pouvoir exposer chronologiquement les différents parcours qui s'articulent durant notre recherche :

- Parcours des questionnements principaux, des interrogations secondaires
- Parcours du recueil des données
- Parcours de notre implication au sein de la fédération et des structures T21
- Parcours de notre propre enrichissement

Pour nous, le poids de l'ordre de chacune des étapes est important. À la lecture de cet écrit, le lecteur doit pouvoir se rendre compte de cette progressivité qui impacte notre réflexion.

Une temporalité de l'analyse générale, suite à l'accomplissement de ces parcours, devrait pouvoir émerger dans ma recherche lors de la réflexion conclusive.

DESCRIPTION LARGE ET ECLAIRCISSEMENT SUR LE MILIEU DE RECHERCHE

LA FEDERATION EN QUESTION

L'origine première des associations T21 dans chaque département est un regroupement de parents, non professionnels, qui se mobilisent et obtiennent des moyens de fonctionnement afin de favoriser l'intégration et le développement de leurs enfants porteurs du syndrome de Down. Au fil du temps, ces associations ont regroupé de plus en plus d'enfants, de personnes et de familles, et ont construit des structures d'accueil telles que les sessad (service d'éducation et de soins spécialisés à domicile), des services d'accompagnement à la vie sociale et des services d'aide au travail professionnel. Ainsi chaque association était indépendante les unes des autres, développant certaines particularités en fonction des personnes prises en charge, des innovations, des réseaux, mais aussi en fonction des fonds recueillis puisque l'ensemble de ces activités implique l'emploi de nombreux salariés. Afin d'harmoniser et de vérifier le bon fonctionnement de ces structures les agences régionales de santé (ARS), ont imposé progressivement un encadrement normé afin que les associations puissent percevoir des aides-subventions. D'une gestion locale et familiale, les associations ont alors migré vers une gestion des ressources à des niveaux plus élevés.

La fédération Trisomie 21 France regroupe toutes les associations adhérentes qui ont pour but l'insertion sociale des personnes avec trisomie 21. Elle entretient des relations étroites avec différents conseils comme le Conseil National Consultatif des Personnes Handicapées ou la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie. En partenariat avec le Ministère cette fédération est porteuse, parmi d'autres, d'un projet d'expérimentation vecteur de changement nommé Prisme qui a pour but de mobiliser les ressources de proximité et de droit commun tout en leur apportant l'appui nécessaire permettant de monter en compétences dans le cadre de l'accompagnement des personnes en situation de handicap et des familles. Les différentes associations adhérentes sont donc prises dans cette mouvance impulsée par la loi du handicap 2005 sur l'égalité des droits et des chances, mais aussi, et surtout accompagnées dans la démarche grâce à la création d'un pôle financier, d'un pôle qualité, d'un pôle ressource et d'un dispositif important de formations.

Les objectifs sous-tendus de ces transformations sont de soutenir le pouvoir d’agir des personnes elles-mêmes à travers la pair-aidance, des familles à travers un soutien adapté, de l’environnement via un transfert de savoir-faire pour assurer la continuité des parcours de vie ancrée sur une véritable logique inclusive. Ces objectifs s’inscrivent dans un processus long et progressif s’appuyant sur l’adhésion des professionnels à ce changement de pratiques, voire même de cultures professionnelles.

En effet et suite aux différentes formations les équipes sont amenées à réfléchir collectivement sur l’observation des besoins et des attentes des personnes en situation de handicap, sur l’adaptation de l’offre, et par conséquent sur la façon dont elles peuvent « réinventer » leurs organisations au regard de ces nouvelles aspirations.

Notons pour terminer que jusqu’alors, les salariés eux-mêmes choisissaient un programme de formation grâce aux fonds collectés régulièrement par une caisse intermédiaire (UNIFAF). Aujourd’hui chaque association adhérente demande à ses salariés de les utiliser pour participer aux formations proposées par la fédération.

LE PROJET FEDERAL

Le projet fédéral (« Le projet fédéral | Trisomie 21 France », s. d.) dont l’écriture a fait l’objet d’une réadaptation pour les personnes, expose à la fois aux acteurs et aux familles l’ensemble de cette restructuration : à la fois politique et associative.

Ce projet repose sur un ensemble de valeurs communes au centre duquel la coordination entre dirigeants, associations, professionnels et familles doit aboutir à l’élaboration de parcours de vie et à la recherche de solutions afin « de faire en sorte que les personnes puissent être à l’aise partout ».

Afin de développer cet esprit à l’intérieur de la fédération et notamment par rapport à la formation des professionnels pour répondre aux besoins des personnes et de leur environnement, la formation 1607 aborde l’élaboration du projet individualisé d’accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral. Si la présence de cette formation paraît de prime abord plutôt logique dans le panel présenté, il s’avère qu’elle constitue un maillon essentiel de cette transformation puisque son contenu touche à la fois au vécu des professionnels, à la mise en œuvre des prescriptions nationales et internationales et enfin aux « outils » de fonctionnement des structures dans la mise en œuvre de ces projets.

Cette formation³, dont le contenu a été modifié, nous le détaillerons plus tard, se déroule sur trois jours auprès des équipes pluridisciplinaires des services : éducateurs et thérapeutes majoritairement. Cette formation poursuit plusieurs buts pour les équipes (extrait du catalogue de formation) :

- **Partager** un référentiel commun d'élaboration, de gestion et d'évaluation du projet cohérent avec les valeurs portées par la fédération, les associations et les services gérés par les associations Trisomie 21. Cette première journée est d'ailleurs assurée par le président de la Fédération lui-même en tant que porte-parole des orientations déterminées par le siège.
- **Transférer** les concepts et modèles théoriques – modèle écologique de l'autodétermination - modèle de coopération centré sur le devenir de la personne et les étapes méthodologiques de la gestion de projet dans la pratique quotidienne des services et des acteurs.
- **Doter** les professionnels d'une méthodologie commune en vue d'améliorer la qualité des pratiques de mise en œuvre du projet individualisé d'accompagnement prenant en compte l'environnement.

À travers cette description, nous pouvons constater que la conception de cette formation s'inscrit dans un processus descendant, visant d'une part à faire connaître un système de valeurs, de règles, de normes et d'usages pour remplacer/compléter un modèle préexistant supposé pour les équipes. Et d'autre part à harmoniser les méthodologies, toujours supposant que les méthodologies utilisées actuellement seraient très diversifiées.

Nous notons également que la prise en compte des écarts face à ce changement de paradigme à travers le modèle inclusif (Plaisance, 2010) a servi de vecteur à la réorganisation des conduites institutionnelles en amenant les équipes de formation à reporter directement ces changements sur les équipes de professionnels.

³ Formation 1607 : L'élaboration du projet individualisé d'accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral.

Sur un plan organique, nous nous interrogeons alors sur l'impact que cet apport peut avoir sur les professionnels. L'évolution d'un prescrit induit-elle automatiquement et instantanément l'évolution des pratiques de terrain ?

« Éditées par la société, construites par l'usage, ces règles et lois régulent la complexité » (Paquelin & Choplin, 2003). Conformément à ces deux chercheurs, Il est important de rappeler à ce stade que tout changement d'un système de règles, déjà généralisées ou contextualisées par les acteurs et qui en assuraient l'équilibre des pratiques, va générer une « perturbation ». Afin de rétablir cet équilibre, il me semble alors nécessaire qu'un système de formation puisse intégrer cette dimension de « régulation » qui permettrait aux formateurs et aux acteurs de mieux contrôler cette évolution.

Nous veillerons, appuyé par les résultats d'une analyse intrinsèque des acteurs, à vérifier les possibilités réelles qu'offre le dispositif 1607 mis en place dans l'accompagnement de toutes les équipes à essayer de se rapprocher de la culture commune impulsée par le nouveau prescrit.

TRISOMIE ET FRANCOPHONIE

Les autres pays francophones comme le Québec (« Le Regroupement pour la Trisomie 21 - RT21 », s. d.), la Belgique ou la Suisse Romande (« Documentation - ART 21 - Association Romande Trisomie 21 », s. d.) sont traversés par les mêmes enjeux. Si l'influence de la déclaration de Salamanque (Unesco, 1994) est reconnue de tous, chaque pays sur le plan législatif s'est emparé de la problématique liée au principe inclusif et à l'égalité des chances pour tous dans l'accessibilité en éducation. Nous pouvons constater de manière similaire qu'une partie importante de la dynamique provient de la mobilisation des familles et des personnes contre une vision « médicalisée » de la trisomie induisant une prise en charge intégrative des personnes et non une prise en charge inclusive. Ainsi nombreuses sont les recherches dans ces pays qui concernent à la fois les processus de production du handicap, les processus d'éducabilité cognitive et les moyens de mutualisation et de diffusion des ressources auprès des familles et de l'ensemble des professionnels autour des personnes.

CLARIFICATION DES THEORIES ET IDEOLOGIES POURSUIVIES DANS LA FORMATION ETUDIEE

Quatre grands concepts à l'origine de la loi 2005 sur le handicap et qui déterminent le fond du système de formation 1607 doivent être explicités avant d'aller plus loin. De cet éclaircissement peuvent émerger des éventuelles pistes d'évolution de ce système notamment dans l'accompagnement des professionnels.

CONCEPT D'AUTOREGULATION ET D'AUTODETERMINATION

« L'autodétermination peut se définir comme étant les habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant librement des choix non influencés par des agents externes indus » (Haelewyck & Nader-Grosbois, 2004). Cette perspective théorique, à l'instar de celui de « l'empowerment », modélise les personnes comme acteur de leur propre vie dans le sens où elles-mêmes ont appris à se considérer et à agir de manière autonome. Autrement dit une personne autodéterminée serait une personne capable d'avoir une réflexivité sur son expérience de vie et d'avoir un agrégat de connaissances suffisant pour choisir les stratégies qui lui permettent de se développer un maximum dans un milieu donné.

À ce premier concept est donc directement lié celui de l'autorégulation, incluant la notion de l'évaluation, dans laquelle les personnes autodéterminées sont en capacité à comparer plusieurs états ou repères suite à leur action pour en extraire une stratégie opérante afin d'améliorer ce résultat.

Par rapport à notre objet d'étude, ces deux concepts sont à confronter premièrement avec la situation des personnes avec trisomie et deuxièmement avec la situation des professionnels qui répondent aux besoins de ces premières personnes.

Toujours selon Haelewyck et Nader Grosbois, l'expression d'un déficit d'autorégulation chez les personnes en incapacité intellectuelle passe par un déficit de prise de décision, une dépendance forte au référent proche, une crainte accrue de l'échec, un niveau faible d'attente des personnes et enfin une sédimentation des stratégies employées dans la résolution de problèmes sociaux.

Les chercheurs indiquent qu'il existe malheureusement peu de recherches sur des programmes d'entraînement amenant les personnes à mieux agir de manière indépendante ou à mieux s'ajuster.

Plusieurs échelles existent cependant comme celle de Haelewyck et Leclerc (2002) ou l'échelle LARIDI (2001) permettant aux professionnels d'évaluer un niveau d'autodétermination ou d'autorégulation des personnes afin qu'ils puissent ajuster à la fois leurs pratiques mais aussi les situations d'apprentissage qu'ils proposent aux personnes pour progresser à leurs niveaux.

Cette approche nous conduit donc vers la notion d'élaboration de parcours ou de projet individualisé des personnes si importante pour atteindre les deux concepts en question.

MODELE DU PROCESSUS DE PRODUCTION DE HANDICAP (PPH)

La notion de parcours apparaît comme centrale dans le développement de la personne si nous prenons également en compte les recherches sur le processus de production de handicap.

Selon le modèle de Fougeyrollas (1996) nous pouvons constater que deux facteurs principaux sont à prendre en compte dans ce processus : les facteurs personnels et les facteurs environnementaux. La présence simultanée de ces deux facteurs est à l'origine de deux modèles théoriques. Le premier modèle anthropologique place comme objet central le système social, l'individu étant donc déterminé essentiellement par ses capacités intrinsèques à pouvoir s'adapter à son environnement. La production de handicap proviendrait donc d'une rupture dans le développement de son vécu et de son identité (hérédité, accident) induisant une exclusion de la personne par rapport à la norme sociale.

Le second modèle issu de la psychologie sociale se recentre davantage sur l'individu en présentant son développement comme le résultat d'une constante interaction avec son environnement.

Fougeyrollas et Roy (Fougeyrollas & Roy, 1996) expliquent que ces deux modèles théoriques ne suffisent pas pour décrire exhaustivement le processus de production du handicap.

En mettant au centre la notion des « rôles sociaux » et en intégrant le facteur temps, leur modèle interactionniste tente de modéliser ce processus comme un mouvement dynamique en perpétuelle alternance entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux... « Comme si le cumul des rôles sociaux fabriquait l'identité personnelle, elle aussi résultant de l'interaction personne-environnement »

Le processus de production du handicap : modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres troubles

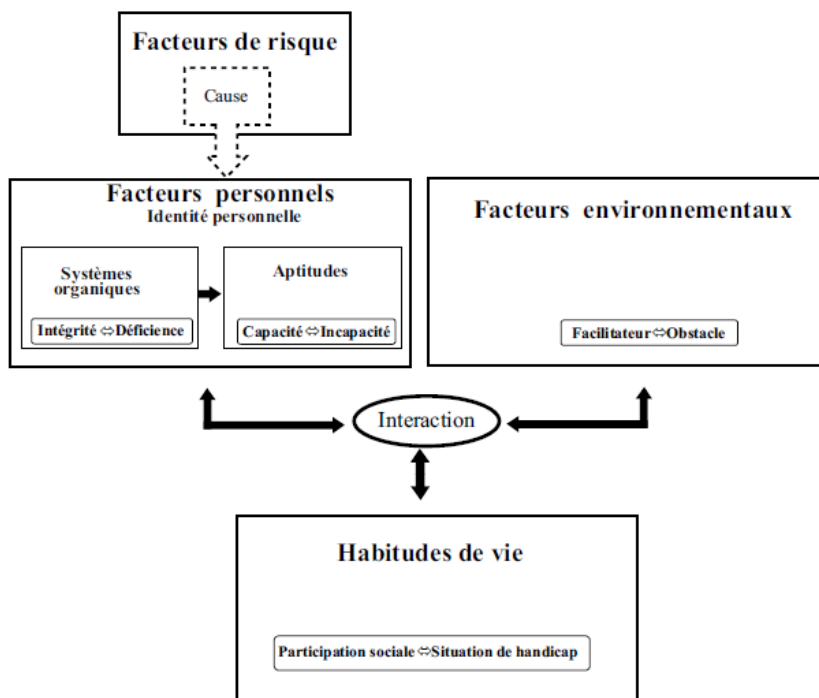


Figure 2 Le processus de production du handicap, Fougeyrollas, 1996

Ainsi le schéma conceptuel du processus de production de handicap rend plus explicite la production d'obstacles ou les moyens pour que les personnes puissent réaliser leurs habitudes de vie.

Afin de mieux comprendre le système de coopération qui doit se mettre en place au sein des équipes pluridisciplinaires nous nous appuyons sur la réflexion de Serge Ebersold (Ebersold, 2012) dont les travaux se sont focalisés sur la mise en place des projets personnalisés de scolarisation des élèves en situation de handicap, les équipes étant normalement constituées des élèves eux-mêmes, des parents des élèves, des enseignants dont les référents et des acteurs du sanitaire et du médico-social.

Le système de coopération équitable pourrait se définir comme « un intersystème trouvant sa cohérence dans les formes d'interdépendance interindividuelle et interinstitutionnelle grâce auxquelles l'action menée peut être ancrée dans une logique transformationnelle permettant aux acteurs, ainsi qu'y invitent les textes, d'élaborer des solutions spécifiques à des situations particulières ». En résumé, le prescrit modéliserait cette instance comme un espace particulier et réglé dans lequel les acteurs s'en remettraient au tiers symbolique du « besoin éducatif » en se détachant provisoirement d'une légitimité admise dans l'espace social ou commun. (Logique écologique). S.Ebersold cite, à ce sujet, plusieurs facteurs influant sur l'efficacité de telles équipes dans l'élaboration des projets individualisés, autrement dit des hypothèses sur leurs contraintes. Voici celles que nous avons retenues d'un point de vue des acteurs, celui qui nous intéresse pour notre étude :

- *Les acteurs ne seraient pas accompagnés dans la construction d'une rationalisation des rapports humains au sein de l'équipe (F1)*
- *Les acteurs ne souhaiteraient pas ou seraient dans l'impossibilité de passer d'une logique de service à une logique éducative (F2)*
- *Les acteurs seraient traversés par une quête identitaire forte au sein de l'équipe (F3)*
- *Les acteurs pourraient ne pas s'entendre du fait de leur statut social habituel (asymétries) (F4)*
- *Les acteurs ne seraient pas obligés de participer aux réunions (dynamique individuelle/ dynamique collective) (F5)*
- *Les acteurs auraient des difficultés dans la division des tâches et la distribution des rôles en fonction de l'organisation habituelle de la structure en question (F6)*
- *Les acteurs pourraient s'opposer aux vues de leurs institutions et leurs cultures d'appartenance qui seraient concurrentielles (F7)*
- *Les acteurs ne s'accorderaient pas à donner du sens à l'instance nouvelle et à l'équipe (F8)*

CONCLUSION ET LIMITE DE L'ANALYSE ORGANIQUE

En conclusion et à travers l'étude des différents concepts à l'origine de la formation 1607, nous retenons que le changement de paradigme induit par la loi sur le handicap modifie le contrat institutionnel en impliquant les professionnels (éducateurs et thérapeutes) dans une restructuration complète de leur activité, mouvement qui atteint leur rôle social au sein des systèmes interinstitutionnels mis en place et au-delà : leur identité professionnelle.

Je postule, suite à l'analyse extrinsèque de la planification de cette formation, que le déséquilibre provoqué par un partage direct de cette nouvelle culture qui doit devenir commune, n'est pas forcément accompagné d'une action d'équilibration, qui assure selon les thèses socioconstructivistes, une transformation des acteurs vers une assimilation facilitée des savoirs et des concepts mis en jeu. Nous tenterons de solidifier ce postulat à travers un entretien de remise en situation avec les formateurs principaux de la fédération qui ont dispensé leur action dans les structures T21 de nombreux départements.

En utilisant des méthodologies reconnues dans l'analyse de l'activité des professionnels et en se positionnant sur un plan « fonctionnel », nous souhaitons tenter par la suite de cerner de manière plus précise les freins les plus prépondérants rencontrés par les professionnels (modélisation à partir des facteurs F1 à F8) en les interrogeant au sens large sur leur métier soit à distance, soit en allant observer leur travail sur le terrain. Nous essaierons en cela de mieux comprendre comment les conseils en formation ont traversé le temps et ont pu permettre ou non de réduire les écarts entre activité réelle et activité prescrite.

En parallèle à ce travail un critère supplémentaire sera étudié lors des entretiens : celui qui concerne le développement de la motivation des personnels à se former. En effet si l'objectif est de dégager des pistes pour la transformation de cette formation il faudra pouvoir modéliser à terme un espace qui puisse permettre un accès rapide et efficient afin qu'elle réponde plus précisément aux besoins du terrain.

CARACTERE MULTI-FACTORIEL DE L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELS

Nous nous appuyons sur la modélisation de l'activité enseignante de Roland Goigoux (Goigoux, 2007). Aux vues du niveau de conceptualisation de ce modèle et de ses fondements dans la psychologie ergonomique, nous inférons un possible parallèle avec l'activité des professionnels en question dans cette étude.

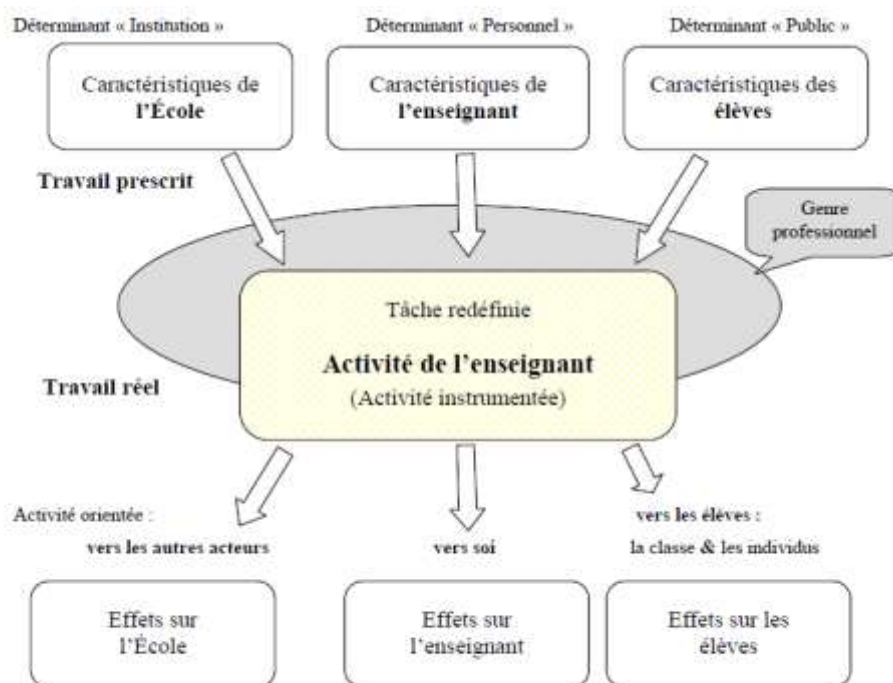


Schéma n°2 : modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant
 Légende : A → B signifie "B dépend pour partie de A"

Figure 3 Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, Goigoux.R, 2007

L'activité des professionnels est ici déterminée dans un premier temps par les traits permanents de la tâche (prescrite par les autorités de la fédération) et les traits permanents des acteurs (les professionnels de terrain). Ces deux points ne sont pas exclusifs, ils se codéterminent, la tâche étant considérée par rapport à l'acteur et ce dernier étant vu en relation avec son rôle dans son activité d'exécution.

L'activité contribue de manière cyclique à la définition de la tâche prescrite et à la transformation de l'acteur. D'une part l'activité transforme l'acteur par la répétition qui permet l'acquisition d'expérience. Cette dernière peut modifier la perception de la tâche qu'a l'acteur et ainsi le conduire à redéfinir son activité.

D'autre part, l'activité transforme la tâche prescrite en modifiant les caractéristiques de l'environnement pertinent à l'exécution de la tâche. La notion de savoir n'est pas mentionnée dans ce modèle puisque, comme l'explique R. Goigoux, elle est présente à chaque stade et pour chaque déterminant de ce modèle.

Pour mieux comprendre l'impact du système de formation étudié, nous adaptons ce modèle à un stade supérieur en considérant à présent l'activité du formateur en son centre. Il est important de comprendre que différentes dimensions sont à inclure dans cette étude.

C'est la raison pour laquelle, en plus de nous être intéressés à l'étude de la tâche prescrite par la fédération, il est important d'orienter à présent notre recherche à la fois vers le point de vue intrinsèque des formateurs (afin de délimiter leurs traits caractéristiques) et à l'activité en elle-même des acteurs de terrains (en cherchant à décrire les styles en vigueur dans le genre professionnel et les effets que cela produit sur eux-mêmes et leur environnement). L'objectif est donc d'essayer de saisir l'ensemble des paramètres qui déterminent l'activité de formateur dans le cas étudié.

ORGANISATION ET DIFFERENTS TEMPS ABORDES POUR LA RECHERCHE

À ce stade, de nombreuses formations 1607⁴ ont été dispensées dans les différentes associations adhérentes. Nous nous positionnons donc dans cet écrit dans une zone post-formation dans laquelle nous allons recueillir différents types de données résumées dans le tableau suivant.

⁴ Formation 1607 : L'élaboration du projet individualisé d'accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral.

Intérêt de la recherche sur	Méthodologie	Type de données
Le prescrit	Recherche exhaustive dans les différents textes institutionnels et les articles de recherche sur la situation de handicap	Traits déterminants du prescrit, « scientifiques » concepts fondateurs influençant l'activité dans la mise en œuvre des projets individualisés
Les formateurs 1607	Recherche à distance : Entretien de remise en situation sur un temps de formation (Cours d'action)	Préoccupations et croyances des formateurs entre le prescrit et les acteurs de terrain
Les formés 1607	Recherche de terrain : Entretien d'autoconfrontation simple et croisé (Clinique de l'activité) des sujets face à leur activité + Observation d'un professionnel dans deux situations différentes	Actions réalisées et empêchées des sujets dans la mise en œuvre des projets individualisés + écarts des règles d'action dans deux contextes différents (évolution des schèmes suite à la formation, didactique professionnelle)

Nous avons fait le choix dans cette étude, d'utiliser plusieurs méthodologies issues de cadres théoriques très différents. Il aurait été peut-être plus judicieux de restreindre ce choix, afin d'éviter certaines confusions ou erreurs qui pourraient surgir de cette multiplicité et ainsi gagner en clarté et en cohérence. Néanmoins, il se trouve que les contraintes nous « forcent » à un « éclectisme » méthodologique. En effet, cette recherche se réalise en des temps où les structures sont fortement sollicitées du fait du changement de paradigme et du fait de nombreuses contraintes liées à la démarche qualité des établissements. La présence d'un chercheur dans les murs a été difficile à mettre en place. Nous ne souhaitons pas que les professionnels s'adaptent à la situation de recherche, mais bien l'inverse. Cela nous oblige à user de plusieurs cordes pour cibler les données nécessaires à cette étude. Aussi, pour chaque partie, nous essaierons de montrer en quoi la méthodologie choisie et employée nous paraît plus pertinente qu'une autre dans les différents contextes de recherche traversés.

Il nous semble à présent pertinent de présenter les axes principaux de la méthodologie du « cours d'action » qui va être employée pour analyser l'activité du formateur puisqu'il n'a pas été possible d'observer cette activité directement. Cette méthodologie particulière pouvant être mise en œuvre à travers des entretiens de remise en situation va nous permettre de recueillir, malgré les contraintes, certains matériaux visant à comprendre quels sont les choix dans les facteurs freins, cités plus haut, sur lesquels le système de formation agit réellement. En effet et à partir des huit postulats ontologiques détaillés ci-dessous j'infère une corrélation possible avec les huit facteurs « freins » (F) concernant la mise en œuvre des projets individualisés des personnes dans les équipes pluridisciplinaires.

METHODOLOGIE DU COURS D'ACTION

Le « cours d'action » aborde l'activité humaine dans ses situations naturelles ou écologiquement vraisemblables, selon plusieurs « postulats ontologiques » irréductibles et caractéristiques d'une « anthropologie cognitive située ». L'activité est ainsi considérée comme (Sève, Theureau, Saury, & Haradji, 2012):

- (i) *cognitive* : l'activité à la fois produit et utilise des connaissances, la notion de savoir est nécessaire pour la décrire.
- (ii) *autonome* : l'acteur et son environnement interagissent de manière asymétrique dans une dynamique perpétuelle produisant de l'expérience.
- (iii) *incarnée* : la méthodologie du cours d'action rejette ce qui serait de l'ordre d'une scission entre le corps et l'esprit ou l'esprit et l'action, autrement dit l'activité est située.
- (iv) *située dynamiquement* : les pairs dans l'environnement ont une influence sur l'activité de l'acteur considéré dans le sens où il juge pertinentes leurs interventions dans sa propre organisation.

- (v) *à la fois individuelle et collective* : l'évolution d'une activité est d'abord individuelle pour être par la suite socialement partagée et l'activité collective, comme la somme des activités individuelles, influe sur ces dernières et ceci dans un mouvement rétroactif récurrent.
- (vi) *techniquement constituée* : l'activité ne peut pas être séparée d'un fonctionnement technique qui régit lui-même le monde dans lequel l'acteur évolue.
- (vii) *cultivée* : l'activité ne peut pas être séparée d'une culture dans laquelle elle s'est forgée, culture qui résulte de l'histoire des activités passées.
- (viii) *vécue* : l'activité humaine pour être complètement documentée, doit être analysée du point de vue de l'acteur, ce qui est signifiant pour lui dans l'action et qui perturbe sa conscience préreflexive.

L'activité est donc conçue comme une dynamique d'interactions entre l'acteur et son environnement, autonome, auto-organisée et qualifiée de « couplage structurel ». Ces interactions sont asymétriques : « l'acteur interagit seulement avec ce qui, à chaque instant et dans son environnement, est source de perturbations pour son organisation interne. Il interagit donc avec un environnement signifiant à l'émergence duquel il a lui-même contribué, à partir de l'histoire de ses propres interactions avec cet environnement jusqu'à l'instant précédent. »(Theureau, 2006).

L'« autopoïèse » est le phénomène de développement conjoint de l'acteur et de son environnement. Une perturbation dans l'environnement, vécue subjectivement à travers ce qui est important pour l'acteur, va engendrer par le couplage, un engagement et une activité potentielle qui produit un savoir. Par la répétition, ces savoirs peuvent être typicisés pour constituer les croyances qui s'installent chez l'acteur. Ce couplage complexe entre l'acteur par son environnement ne peut être donc observé de l'extérieur et nécessite une recherche par le point de vue intrinsèque de l'acteur afin qu'il puisse être amené à verbaliser ses états de conscience.

En cours d'action le point de vue intrinsèque prévaut sur le point de vue extrinsèque.

Les états de conscience préreflexive sont conçus comme des expériences, qui peuvent être perçues comme des unités d'action que l'on ne peut pas décomposer.

L'activité est donc une activité-signe (Theureau, 2006), le couplage structurel imposant que cette activité soit l'agrégat de plusieurs dimensions du signe. Ce modèle de description de l'activité se base sur une composition de l'expérience significative en quatre à six composantes, proposées initialement par Peirce (1931-1935) puis adaptée par Theureau (2004, 2006).

Le recours aux signes hexadiques permet une description de chaque expérience exprimée par l'acteur par sa décomposition en six composantes. Si le couplage est perturbé, l'action se traduit en signe. Nous utiliserons le signe pour documenter l'activité du formateur en le renseignant en plusieurs composantes. Lorsque l'on s'intéresse à l'expérience tout entière, il est important de documenter plusieurs composantes :

- Ce qui fait signe (ce qui est significatif) dans la situation : le représentamen (R), c'est l'ensemble des composantes perceptives. Il est très contextuel et lié à la perception (éléments perceptifs, la mémoire). Peuvent potentiellement faire signe tous les éléments du monde propre de l'acteur et ce qui trouble sa conscience préreflexive.

- L'engagement (E) : les préoccupations pour lesquelles l'acteur est particulièrement sensible au moment de l'action, ses intentions directrices.

- L'actualité potentielle (A) ou anticipation : qui est la perspective de ce qu'il va se passer en rapport à une action. Les raisons pour lesquelles l'acteur agit, ses attentes dans la situation.

- Le référentiel (S) : qui est l'ensemble des croyances et des savoirs qui sont des ressources pour l'action. Ces savoirs se sont typifiés au cours des différents couplages.

- L'unité élémentaire qui est la plus petite unité qu'on peut circonscrire. Cela correspond à une expérience.

- L'interprétant : qui se traduit par la généralisation d'une connaissance acquise en contexte.

D'autre part le protocole de remise en situation par les traces matérielles présenté par Theureau lors de son étude sur la composition musicale (Theureau, 2010) vise à la fois, pour l'acteur interviewé, à se dé-situer par rapport au contexte de l'entretien et de se resituer dans un contexte passé, l'intérêt pour le chercheur étant de recueillir tous les objets expressifs de la conscience préreflexive à une unité d'action donnée.

Theureau explique que les traces mnésiques et corporelles restent présentes dans la conscience préreflexive et sont en attente d'explicitation.

Nous interrogeons donc ici le cours d'expérience du formateur, à savoir l'histoire des états de sa conscience préreflexive, mais avec les effets induits par un contexte particulier.

C'est cette méthodologie que nous utilisons pour un entretien avec les formateurs T21.

ENTRETIEN AVEC LES FORMATEURS PRINCIPAUX 1607

Afin de nous adapter au mieux à cette situation de recherche particulière, nous nous concentrons sur les signes triadiques : engagement, actualité potentielle et référentiel afin d'observer le couplage de l'acteur avec son environnement de formation à travers ce qui se manifeste à sa conscience à un instant précis. En effet, ce qui est objet de connaissance pour la recherche est l'actualisation de la structure des possibles du formateur (E-A-S) par un référentiel identifié (eR-aR-sR). Ceci afin d'extraire des informations les plus précises possible sur l'action de formation mise en place.

Lors d'un contact téléphonique antérieur à l'entretien, le premier formateur (P1) nous faisait part d'une expérience lui revenant en mémoire lors d'une formation récente avec un service d'éducation spéciale et de soins à domicile (ou SESSAD que nous nommons « sessad x »). Nous décidons d'exploiter les ressources de la méthodologie du cours d'action pour une remise en situation sur ce moment particulier.

L'équipe pluridisciplinaire de formés était composée d'éducateurs et de thérapeutes. Nous évoquons le moment précis T où l'équipe du sessad x fait part au formateur de son sentiment d'un écart trop grand avec le prescrit et leurs actions dans la mise en œuvre des projets individualisés et celles plus innovantes engagées par d'autres structures.

Nous procédons également de la sorte avec le formateur 2 (P2) qui a souhaité baser son entretien sur une expérience de formation avec une autre équipe (sessad y) dans laquelle étaient présents des professionnels, mais également des personnes avec trisomie et leur famille.

En rapport avec la méthodologie choisie, nos questions sont inspirées des travaux de Trohel (2005) et de G.Serres (Serres, 2006).

Chercheur : Pouvez-vous vous resituer dans le contexte de formation avec l'équipe de formés du sessad x, quel aspect a été particulièrement interpellant pour vous à cet instant dans la situation que vous évoquiez lors de notre premier entretien ?

P1 : L'équipe du sessad x m'a fait part de leur sentiment de stigmatisation par rapport à un écart trop grand entre leurs actions et les concepts que je leur ai présentés au début de la semaine. Ils ont évoqué le fait qu'ils souffraient de la comparaison avec des exemples d'actions plus innovantes mises en œuvre dans le cadre de l'élaboration des projets individualisés dans d'autres structures.

Chercheur : Qu'avez-vous cherché à faire à ce moment-là ?

P1 : je pense qu'il est difficile pour les équipes d'effectuer le changement de paradigme entre une logique de « place » vers une logique de « parcours ». J'ai essayé de transformer cette émulation, liée pour moi à une volonté de changement de leur part, pour qu'ils la transforment en énergie positive et qu'ils redonnent du sens à leurs actions et se détachent de leur modèle antérieur.

Chercheur : Qu'avez-vous fait à ce moment-là ?

P1 : C'est difficile à dire, je crois que j'ai jugé que la relation de confiance installée à ce moment-là était suffisante pour travailler à partir de leur trace. L'écart avec le prescrit peut se mesurer par rapport à leurs procédures d'accueil des personnes, les outils qu'ils utilisent, les documents qu'ils diffusent adaptés ou non, à leurs résultats de l'évaluation qualité en interne, les relations qu'ils entretiennent avec les partenaires (MDPH) [...] la formation 1607 est primordiale dans l'offre de formation de la fédération, elle touche à l'ensemble du « process » de métier. Nous avons pris à ce moment-là un de ces exemples et j'ai essayé de leur montrer à partir de là, en me basant sur les échanges, comment transformer leur éthique pour passer d'une logique professionnelle à une logique par et pour les bénéficiaires [...] comment passer des valeurs individuelles au sentiment de responsabilité collective ... j'essaie, j'ai quelques notions en didactique et en pédagogie abordées dans ma formation initiale, mais ce n'est peut-être pas assez poussé... [...] plus que de donner des outils les équipes souhaiteraient que l'on prenne en compte leurs besoins suite à la formation[...] cette formation ⁵est certainement très écourtée dans le temps, on ne peut pas envisager les choses autrement à ce stade, en accord avec la fédération j'ai déjà effectué des coupes franches dans le contenu de la formation qui était trop dense selon moi.

⁵ Formation 1607 : L'élaboration du projet individualisé d'accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral.

Voici la documentation de l'activité que nous avons élaborée à partir des signes triadiques du cours d'action :

Signes triadiques de l'activité du formateur P1 (remise en situation à partir des traces mnésiques)	
Représentamen identifié (ce qui fait signe à l'instant T)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ L'expression du sentiment de stigmatisation évoqué par l'équipe, sa volonté de vouloir évoluer (R)
Actualité potentielle (intentions)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Créer une relation et une atmosphère de confiance (A) ✓ Favoriser les échanges (A) ----- ✓ Faire émerger les limites de l'activité réelle des professionnels (eA1) ✓ Transférer l'énergie d' « empowerment », mener la réflexion pour que l'équipe construise son modèle et y donne du sens (eA2)
Engagement (faisceau de préoccupations)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Donner les clés conceptuelles pour le développement de l'activité des professionnels (E) ----- ✓ Initier la transformation propre de l'organisation par les services (eR1) ✓ Gagner du temps (eR2)
Référentiel (Connaissances mobilisées, typicité due aux couplages passés)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Une équipe ne peut évoluer sans partager la culture commune portée par le projet fédéral (S) ✓ Il semble primordial que les équipes s'emparent de ces concepts pour les adapter à leur environnement (S) ✓ La formation envisagée au départ était déjà trop dense (S) ✓ Les équipes sont toujours volontaires pour se former (S) ----- ✓ Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises façons de travailler (sR1) ✓ Le formateur est un médiateur entre le modèle des valeurs portées par le projet fédéral et le modèle antérieur de l'équipe (sR2) ✓ Un cursus initial du formateur plus riche en didactique/pédagogie lui permettrait peut-être d'être plus performant (sR3)

ENTRETIEN DE REMISE EN SITUATION AVEC P2

Chercheur : Pouvez-vous vous resituer dans le contexte de formation avec l'équipe de formés du sessad y, quel aspect a été particulièrement interpellant pour vous à cet instant dans la situation de formation que vous souhaitez évoquer ?

P2 : Suite à la partie sur l'historique des services nous avons abordé ensemble la notion du projet personnalisé. C'est une partie importante dans laquelle j'explique que c'est par cette procédure que le transfert entre une logique de « place » à une logique de besoin va pouvoir se mettre en place. Lorsque je me suis tourné vers les personnes pour leur transmettre cette idée de façon adaptée cela a été un moment marquant.

Chercheur : Qu'avez-vous cherché à faire à ce moment-là ?

P2 : Ce jour-là, j'étais dans la logique d'être particulièrement explicite pour tout le monde et plus particulièrement pour les personnes. Je ne souhaitais surtout pas qu'ils « décrochent » à ce moment-là.

Chercheur : Qu'avez-vous fait à ce moment-là ?

P2 : Je me suis tourné vers eux et je leur ai dit que si ce n'est pas eux qui décident pour leur projet, ce sont les autres personnes qui vont décider à leur place. Et ils ont très bien compris ! Cette formation fut une expérience fatigante, mais très importante. J'ai été obligé d'écarter certains passages que j'avais prévus dans le contenu initial.

Chercheur : Quelles étaient vos préoccupations dans cette situation précise ? Quelle trace avez-vous gardée ?

P2 : En général la première partie sur l'historique, se passe bien, à chaque formation mon discours résonne de manière positive dans les services, notamment s'ils sont composés de professionnels qui ont de l'ancienneté dans la structure.

La seconde partie sur le projet est en général plus difficile, c'est à ce moment que se génèrent des interrogations fortes de la part du public. Je n'ai pas de problèmes en particulier, car mon rôle dans cette formation, à l'image d'un conférencier, est d'exposer les grandes lignes des concepts de la formation, c'est le second formateur qui est en charge d'articuler leur mise en œuvre avec les contraintes de l'équipe. Mon travail a consisté sur cette formation à adapter mon discours pour les personnes. J'ai procédé à des adaptations de mon document en utilisant mes propres connaissances retirées de mon expérience professionnelle et des connaissances que j'ai développées sur le sujet (phrases simples, photos et illustrations), j'ai cherché à fortement structurer mon discours, à insérer un fort repérage dans le temps, car je sais que c'est un besoin pour les personnes. Tout comme le ferait un enseignant avec sa classe.

À certains moments, j'ai scindé mon discours en deux, j'ai parlé aux professionnels et ensuite je me suis tourné vers les personnes pour clarifier mon propos.

Voici la documentation de l'activité que nous avons élaborée à partir des signes triadiques du cours d'action :

Signes triadique de l'activité du formateur P2 (remise en situation à partir des traces mnésiques)	
Représentamen identifié (ce qui fait signe à l'instant T)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Les signes de compréhension de tous les participants à la formation
Actualité potentielle (intentions)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planifier la présentation orale et écrite (A) <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Adapter les contenus pour les personnes (eA1) ✓ Différencier les moments de l'intervention (eA2)
Engagement (faisceau de préoccupation)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Transmettre au public les clés conceptuelles qui devront guider les actions professionnelles (E) <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Faire en sorte que chaque participant ait reçu le message (eR1)
Référentiel (Connaissances mobilisées, typicité due aux couplages passés)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La partie théorique sur la notion de projet crée des interrogations (S) <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Une présentation orale et écrite pour les personnes doit être très structurée (sR1) ✓ Il est primordial que les concepts présentés soient compris par les personnes si elles sont présentes dans l'assistance (sR2) ✓ Une expérience en pédagogie est utile pour cette formation (sR3) ✓ Ce type de formation a un coût physique (sR4)

ENTRETIEN AVEC P1

L'entretien dont sont extraits ces verbatim nous permet de comprendre que P1 débute son action de formation avec un engagement principal : celui de faire partager les concepts clés de la formation (détaillés dans les chapitres précédents). Pour le formateur P1 il n'est pas concevable pour les équipes de pouvoir redéfinir leur tâche avant qu'ils aient donné du sens à cette nouvelle culture. Pour cela il apporte un soin à créer un climat de confiance en laissant place, au cours de sa formation, à la parole des formés afin qu'ils puissent exprimer leur vision d'une activité potentielle co-construite entre les traits permanents de leur identité forgée par l'expérience passée (ancien modèle) et les caractéristiques de la nouvelle tâche (nouveau modèle).

C'est la raison pour laquelle il mobilise les référentiels de type (sR1) et (sR2) afin de s'assurer (eA1) de ne pas jouer un rôle trop proche du prescrit, mais plutôt proche de l'activité des professionnels.

Nous constatons également que dans cette situation particulière le formateur P1 se positionne alors dans une recherche de cohérence (eA2) entre les principes éducatifs sous-tendus par les concepts abordés et ses principes de formation. Il tente ainsi de transférer aux équipes de formés la responsabilité de construire avec son aide leurs solutions propres en fonction de leur besoin, tout comme ils auront à le faire eux-mêmes dans le travail co-construit avec les personnes et l'environnement propre des personnes lors de l'élaboration des projets individualisés. Mais, estimant le caractère particulièrement puissant de la demande (R) (épreuve de la réalité sur l'état de la structure en temps T), il mobilise le référentiel (sR3) en exprimant le caractère inachevé de son activité. Le formateur reconsidère alors les modalités de son intervention en citant deux carences du système de formation : d'une part, un faible intérêt vers des méthodologies de type didactique ou pédagogique qui pourraient être utilisées auprès des équipes de formés. D'autre part un ratio **[temps de formation/contenus conceptuels]** trop déséquilibré compte tenu des besoins exprimés par les équipes ou constatés par le formateur P1. Enfin et par rapport au contexte particulier de l'entretien traversé par l'action de la recherche, le formateur P1 semble accepter cet état de fait comme un compromis temporaire, un état transitoire qui a déjà évolué, mais qui reste obligatoire afin de passer à une étape supérieure dans un avenir proche.

ENTRETIEN AVEC P2

Grâce au tableau de l'activité-signe du formateur P2, nous comprenons qu'il se positionne dans cette formation comme un passeur des valeurs de l'institution (E) à travers un discours planifié (A). Attaché aux signes apparents du public formé en rapport avec la perception de son discours (R), P2 sait par expérience que la deuxième partie de son contenu peut susciter des incompréhensions (S). Il mobilise alors (sR1) pour apporter du soin à sa présentation en rendant accessibles ces mêmes contenus pour tous (eA1). Dans la situation particulière de formation dans laquelle les personnes et leurs familles étaient incluses dans le public de formés, P2 mobilise (sR2), savoir qu'il a construit professionnellement, en faisant le choix d'accès sa passation principale vers ce type de public avec la crainte de délaissier l'une ou l'autre des parties (eA2).

L'expérience en retire une activité coûteuse pour le formateur (sR3), il sait que ses connaissances antérieures en pédagogie (sR4) peuvent être une ressource pour l'aider à affiner son activité.

CONCLUSIONS

La méthodologie du cours d'action nous a permis de recueillir avec précision ce qui animait les formateurs 1607 à un moment précis de leur intervention à partir des traces de leurs actions. Ceci a permis de pallier à l'impossibilité de pouvoir les observer à l'œuvre dans les structures des associations. Nous comprenons néanmoins l'existence d'une complémentarité orchestrée (Ébersold, 2015) entre les deux formateurs malgré l'hétérogénéité observée sur des éléments pédagogiques.

Des données recueillies par cette recherche, nous rebasculons sur un plan fonctionnel afin de jauger l'adéquation des résultats obtenus avec les hypothèses primaires.

Après ces dernières analyses, nous confirmons donc le postulat de départ en constatant qu'un des buts principaux de la formation est bien de transmettre les concepts d'autodétermination et de coopération équitable pour une évolution du fonctionnement des services. Même si le formateur P2 joue son rôle de lien avec l'activité des formés, l'accompagnement ne semblerait pas suffisant pour leurs rééquilibrations. Les formateurs conscients de cet état de fait réalisent donc un compromis entre leurs objectifs et la réalité de terrain, en admettant qu'il s'agisse d'un état temporaire, mais indispensable dans la transformation des services.

Nous pensons que le système de formation semble donc occulter momentanément les facteurs freins liés au genre professionnel et aux asymétries des personnes engagées dans le collectif de travail (F4 et F7), mais impacte plutôt les facteurs F2, F6, F8 (faire connaître le prescrit pour donner du sens).

En effet, et toujours selon les résultats de l'analyse, le système de formation à ce stade pourrait être semblable à une « organisation enseignante » de l'entreprise pour ses professionnels (Carré, 2000). Même si nous avons pu constater des préoccupations de l'ordre de la prise en compte de l'acceptation des nouveaux concepts par les acteurs de terrain, il n'en est pas moins que la représentation en acte des formateurs renvoie à une vision plutôt « éducative » des formés.

Or nous savons aujourd'hui que le savoir est devenu un objet de marché pour les entreprises soucieuses de leur efficacité, d'une formation « éducative » basée sur l'action pédagogique de la société ou de l'entreprise sur les acteurs, comment passer à un système de formation qui mettrait au cœur de sa conception les moyens d'apprendre par les acteurs eux-mêmes ?

« Dans cette vision prospective, une réponse purement quantitative à la demande insatiable d'éducation – un bagage scolaire de plus en plus lourd – n'est ni possible ni même appropriée. Il ne suffit plus en effet que chaque individu accumule au début de sa vie un stock de connaissances, où il pourrait ensuite puiser indéfiniment. Il faut surtout qu'il soit en mesure de saisir et d'exploiter d'un bout à l'autre de son existence toutes les occasions de mettre à jour, d'approfondir et d'enrichir cette connaissance première, et de s'adapter à un monde changeant » (Delors, 1996).

POINT SUR LA RECHERCHE

Nombre de recherches sur la formation semblent indiquer qu'il ne suffit pas de modifier les savoirs ou les conceptions des personnes pour transformer ipso facto les pratiques au bénéfice des professionnels. Au contraire, les recherches en didactique, en didactique professionnelle ou en analyse du travail, malgré leurs épistémologies distinctes, invitent à :

- ✚ Analyser les « problèmes ordinaires » de travail des professionnels, notamment à partir de traces relevées dans leur activité.
- ✚ Mettre à jour les dilemmes, les tensions qu'ils rencontrent (tensions qui seront mises à jour par la suite dans cette recherche), entre ce qu'ils « aimeraient faire » et ce qu'ils « peuvent faire ».
- ✚ Partager les « manières de faire » différentes des professionnels expérimentés, dans un « conservatoire » des gestes de métier qui ouvre d'autres possibles que les siens.
- ✚ Instrumenter l'action des professionnels en testant des outils, en étayant l'action par des confrontations collectives, en « traduisant » les demandes institutionnelles, en outillant les équipes avec des appuis théoriques qui permettent de développer leurs capacités à comprendre plus finement la nature des difficultés d'apprentissage des personnes prises en charge, dans toutes leurs dimensions.
- ✚ Suivre avec attention (et dans le temps) les « innovations » ou les « expérimentations » mises en œuvre en examinant dans le détail en quoi elles induisent des modifications.
- ✚ En mettant au cœur de l'action l'évaluation de la progression des personnes dans leurs parcours, comme levier de la transformation des pratiques.

SIMPLEXE DE LA FORMATION

Afin de visualiser de manière plus claire l'état actuel de la formation étudiée nous utilisons un outil de modélisation que nous avons modifié : le simplexe de Ria (L.Ria 2011).

L'idée de simplicité (Ria 2011) est celle d'obtenir une description de l'activité beaucoup plus globale. L'intérêt de l'utilisation de ce modèle représentatif de l'expérience est de créer une image de l'activité en rendant le développement professionnel visible. De par le recueil de données précédent et en considérant les différentes conclusions de la recherche citées plus haut nous avons fait évoluer ce modèle pour mieux rendre compte de la formation étudiée.

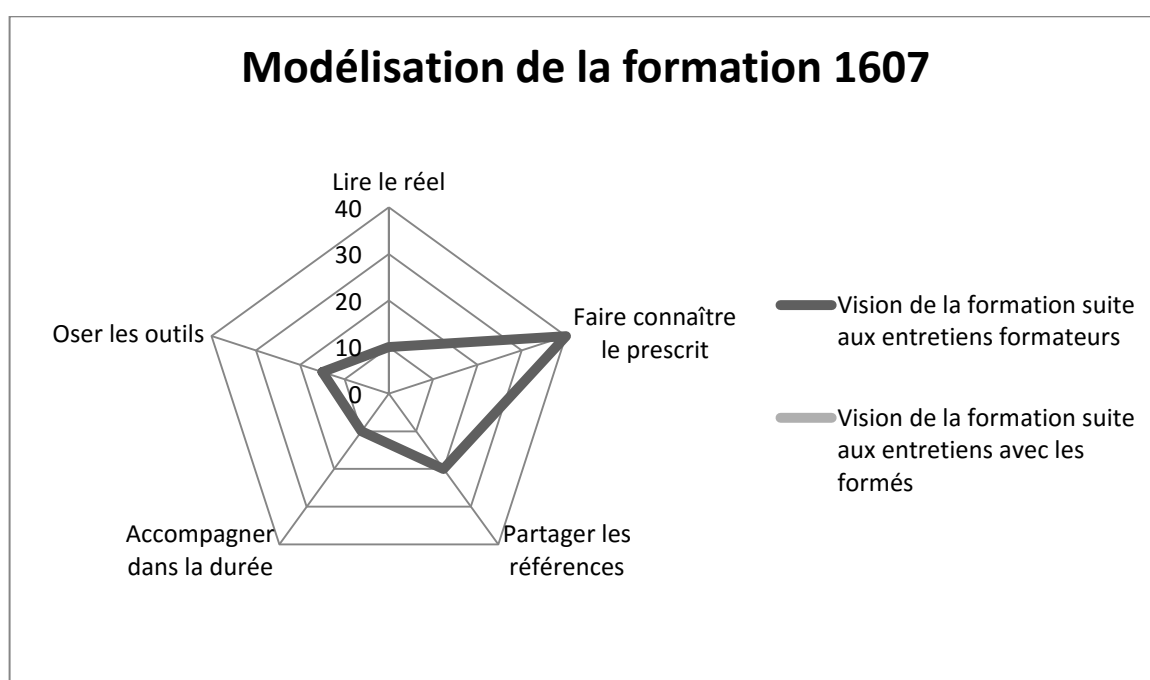


Figure 4 Modélisation 1 formation 1607

Si la recherche d'outils et la question de l'accompagnement seront abordées dans une réflexion autour des pistes d'évolution de la formation, nous nous intéressons tout d'abord à la lecture du réel à savoir utiliser la recherche pour faire parler les professionnels sur leur activité dans leur contexte de travail. Pour cela dans la partie suivante nous recueillerons le point de vue intrinsèque des professionnels sur leur activité, mais en rapport à la formation.

Ceci va nous permettre à la fois de préciser le modèle actuel (en bleu) dans la dimension considérée et de mieux définir les facteurs « freins » du postulat apparemment ignorés par le système de formation actuel.

Suite à notre demande d'investigation de terrain formulée auprès de la fédération, l'équipe du sessad x, après concertation, a accepté notre présence dans la structure afin de persévérer dans notre démarche. Il convient à présent de détailler précisément notre méthodologie dans ce cas précis avant d'exposer les résultats obtenus.

METHODOLOGIE DE LA CLINIQUE DE L'ACTIVITE

Le cadre théorique de la clinique de l'activité repose sur les travaux d'Y. Clot reprenant les concepts théoriques avancés par Leontiev, Bakhtine et Vygotsky.

L'homme-sujet dans sa dimension psychologique y est au centre. Dans la perspective de notre recherche sur une formation s'appuyant sur le pouvoir d'apprendre des acteurs, la méthodologie issue de la clinique de l'activité nous semble appropriée dans le sens où elle explore les conditions du développement des acteurs dans et par le travail. Elle a donc un statut de formation puisque la présence du chercheur lui-même implique la transformation de l'activité des sujets ainsi que le développement de leur expérience.

Pour Clot, le réel de l'activité est fait « d'activités suspendues, contrariées ou empêchées (...) contre activités qui éventuellement l'empoisonnent » (Clot, 2000,11). Une des méthodologies consiste donc à confronter le sujet aux traces de sa propre activité (entretien d'autoconfrontation simple ou ACS) afin qu'il la verbalise, le travail du chercheur étant de relever plusieurs types de données : l'activité réalisée (a) et empêchée (e), les actes professionnels (ap), les préoccupations du sujet (p) et le genre professionnel (gp). (Roger, Ruelland, & Clot, 2007)

L'activité empêchée est celle qui ne peut pas se réaliser à un moment donné bien qu'elle soit apparue au sujet comme une solution pertinente parmi d'autres. L'acte professionnel est ce que l'on peut voir de l'activité du sujet, mais qui résulte d'un processus caché en constante interaction avec le réel.

Enfin le genre professionnel peut se définir comme le « stock de manière de faire techniques et symboliques accumulées et fossilisées dans l'histoire de la profession ». Elles se sont construites au fil du temps et au fur et à mesure des contraintes rencontrées par le collectif.

En essayant de respecter le cadre théorique initié par Léontiev (1981), nous comptons donc isoler dans les propos du sujet en autoconfrontation ce qui relève de ses actions et opérations (ce qu'il a pu faire, quelle en a été l'efficacité) et faire une hypothèse sur son mobile (pourquoi il fait). Le réalisé n'étant pas le monopole du réel c'est à cette condition, toujours selon Leontiev, que l'on peut distinguer le réel de l'activité réalisée.

Les questions dans l'ACS doivent être suffisamment larges et opportunes afin que nous puissions entrevoir l'ensemble des dimensions de l'activité du sujet dans la matrice sociale.

Enfin la méthodologie en clinique de l'activité est basée sur deux postulats à prendre en compte :

- Un des postulats d'Y.Clot est de faire traverser le professionnel dans différents milieux en confrontant de manière croissante la conceptualisation de son action à des multiples interlocuteurs. « En généralisant, un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui » (Vygotsky, 1997, cité par Clot 2001).
- L'autre postulat est de considérer que la matrice sociale dans laquelle s'inscrit l'acteur peut jouer sur l'émergence d'une de ses actions par rapport à d'autres. Le collectif de travail peut influencer sur le travail individuel (genre professionnel), mais aussi l'individu par son style peut influencer le travail collectif.

Les entretiens d'autoconfrontation croisée (ou ACC) dans lesquels les sujets parlent de leur activité face à la vidéo, mais accompagnés d'autres pairs, ont pour but, par une verbalisation accrue et un changement de contexte, de mettre en évidence les aspects de l'élaboration du collectif de travail par rapport à une démarche classique d'autoconfrontation simple (ACS)(Caroly & Clot, 2004). Il nous semble donc important de mettre en place ce type d'entretien afin de préciser notre postulat de départ sur les facteurs « freins » à l'activité des personnels des structures associatives T21.

Nous avons pu comprendre plus haut que la formation envisagée avait un caractère plus « éducatif » qu'une formation basée sur l'apprenance de la part des professionnels. Il semble donc important de respecter ce cadre en recueillant dans nos recherches ce qui est de l'ordre d'un « suivi » des concepts « scientifiques » transmis à travers la formation 1607 pour les professionnels dans leur quotidien.

Dans le cadre de la Didactique Professionnelle, P.Mayen et Joëlle Bazile basent leurs travaux sur deux idées fortes de la pensée de Vygotsky (Bazile & Mayen, 2002):

- Le fait d'apprendre relève de deux processus bien distincts : la transmission et l'appropriation des savoirs par les sujets
- « les concepts scientifiques ne se développent pas du tout comme les concepts quotidiens » (1985 ; 281), mais en empruntant des voies opposées.

En effet il semble que, du fait du changement de paradigme, les professionnels se voient confrontés à des concepts « nouveaux » qui induisent à la fois certains problèmes qu'ils n'auraient pas rencontrés dans la continuité de leur expérience quotidienne, certaines questions dont l'émergence n'aurait pas eu lieu sans la transmission de ces concepts et qui les obligent à emprunter des voies et des outils différents pour y répondre.

Ainsi sans un processus de régulation fort d'un système de formation, l'appropriation de ces concepts peut faire apparaître certaines ruptures :

- Ruptures dans la diversité des expériences (R1), le processus d'adaptation étant dépendant des différents milieux professionnels.
- Ruptures entre le langage des pratiques quotidiennes et celui des modes de pensées du système de formation (R2).

La didactique professionnelle introduit donc le concept de schème (Vergnaud, 1996) qui pourrait se définir comme la règle qui sous-tend la décision d'une action à un moment donné dans un certain contexte. Le schème d'un individu est une structure instrumentale souple qui tend à évoluer par un processus d'accommodation et d'assimilation par rapport à un déséquilibre introduit par le milieu.

Nous en concluons que les différents schèmes des professionnels rencontrés sur le sessad x à F+1 auront déjà commencé à se transformer du fait de l'impact de la formation 1607 et il serait intéressant de savoir quelles sont les règles d'action qu'ils ont construites dans leur propre processus de rééquilibration sur le terrain.

P.Mayen et Joëlle Bazile indiquent qu'entrer par les écarts observables entre deux actions similaires d'un professionnel, mais dans un but différent, va permettre de mettre en évidence ces règles. Ainsi et en y consacrant un temps propre dans l'observation d'un professionnel nous essaierons de déterminer ce qu'il a pu construire pour relier tout ou partie des concepts scientifiques transmis, au réel : à ce qu'il a été possible pour lui de faire dans un contexte de mise en œuvre des projets individualisés des personnes.

ANALYSES ET SECONDE MODELISATION

METHODOLOGIE

En accord avec la présidente de l'association et le directeur de structure, nous avons pu nous immerger pendant toute une semaine à l'intérieur de la structure du sessad x. Il a été ainsi possible de côtoyer au plus près les professionnels de terrains qu'ils soient chefs de service, éducateurs ou thérapeutes. Les raisons de notre présence, les objectifs de la recherche, notre positionnement et notre éthique ont été clarifiés au préalable et en équipe lors de la réunion de travail hebdomadaire à laquelle nous avons participé avant le recueil de données. Nous avons observé par la suite plusieurs situations de travail et réalisé des entretiens ACS, ACC, mais aussi des entretiens dirigés, sur des temps différents, avec ces professionnels.

Afin de procéder à l'analyse selon celle qui intéresse ce dossier, nous avons choisi les verbatim ci-dessous qui permettront de recueillir des données sur l'activité réalisée (a) et empêchée (e), les actes professionnels (ap), les préoccupations du sujet (p) et le genre professionnel (gp). (Roger et al. 2007)

Ces passages ont été sélectionnés du point de vue de leur richesse, suite à une revue complète et précise de l'ensemble des enregistrements.

Nous avons choisi également ces extraits, car il semble que les contenus des entretiens abordaient des problématiques importantes du métier comme la relation de collaboration avec les autres professionnels.

Pourquoi ne pas avoir continué ici, à utiliser la méthodologie issue du cadre sémiologique du cours d'action ?

Il serait possible de prolonger l'étude en extrayant des données des autoconfrontations de niveau 1 réalisées avec les acteurs dans une continuité méthodologique. Cependant, et à notre stade d'expertise encore novice, ces données risquent d'être consubstantielles des aspects didactiques et pédagogiques utilisés par les professionnels pour organiser leurs prises en charge avec les personnes.

Rappelons que de l'étude de l'objet théorique du cours d'action, et pour rendre compte de l'activité dans sa globalité, le chercheur doit articuler des données de l'observation d'un point de vue extrinsèque (l'état de l'acteur, la description de son environnement) et des données d'un point de vue intrinsèque (ce qui est significatif pour l'acteur dans la situation) (Viau-Guay, 2010).

Or, en rapport avec notre postulat de départ, nous nous intéressons à ce que les professionnels « font » de manière large et notamment dans les interactions avec les autres professionnels, leur style et les contraintes qu'ils rencontrent.

Les traces recueillies et auxquelles ils seront confrontés nous servirons donc à les faire parler sur l'activité filmée, mais également sur d'autres épisodes de travail qui leur viendront à l'esprit par rapport aux questions que nous posons (Moussay, Malo, & Méard, 2013).

De plus Y.Clot insiste particulièrement sur le fait que l'analyse en clinique de l'activité ne « laisse pas les activités en l'état et qu'elle les développe ». Elle s'intéresse donc nécessairement au « changement de sens de la situation par le sujet » (2000,138).

Ainsi dans la perspective fonctionnelle d'évolution de la formation 1607, il me semble important de pouvoir observer ce développement professionnel individuel et collectif, ce qui devrait nourrir ma réflexion dans la dernière partie de cet écrit.

L'usage de la méthodologie issue de la didactique professionnelle, devrait me permettre en ce sens, d'identifier avec précision les limites dans le champ d'expertise des professionnels.

PROFESSIONNEL S1

Le professionnel S1 a été observé lors d'une prise en charge thérapeutique et individuelle avec un jeune enfant avec trisomie.

RECUEIL DE DONNEES ACS

ACS	MICRO ANALYSE
<p>Chercheur : Je découvre ce matin que tu travailles de manière particulière dans le positionnement spatial avec la personne ? tu peux m'en dire plus ?</p>	
<p>S1 : le fait qu'on travaille par terre ?... c'est vrai que moi j'aime bien travailler avec les petits et les moyens... j'aime bien travailler au sol parce que je trouve que ça change, ça les sort du cadre scolaire, ça les sort de tout ce fonctionnement, ils sont à l'école... j'essaie de leur proposer autre chose dans une autre forme, même si on va travailler les mêmes notions qu'à l'école... mais le fait de le travailler physiquement dans un autre espace et mis autrement, ça peut permettre d'intégrer différemment... c'est moins... c'est pas un truc scolaire, cadré... pour eux parfois ça revient plus dans le jeu c'est beaucoup plus fluide alors qu'on fait la même chose [...], mais mon organisation alterne, ça dépend, mais ça c'est très personnel, je ne sais pas ce que font les autres, je pense qu'elles sont sur un bureau, moi je travaille comme ça...</p>	
<p>Chercheur : ... tu disais que tu réalisais un travail similaire que la personne pouvait faire dans d'autres espaces, c'est ça ? Est-ce que justement il y a un travail pour toi avec les autres professionnels ? C'est présent dans ton activité ?</p>	
<p>S1 : tout à fait, ça l'est assez régulièrement quand on peut, quand avec les parents il y a la disponibilité pour faire le bilan ce n'est pas toujours le cas, avec les écoles, les institutrices et les AVS cela dépend aussi des relations, quand il y a la place... pour cette personne particulièrement il y a ce travail de collaboration étroite avec l'enseignant et la maman de la personne... c'est-à-dire que l'on se fait passer régulièrement des documents, c'est vrai que je vais dans l'école une à deux fois par an, je ne vais pas dans toutes les écoles, mais du fait du polyhandicap de la personne, c'est vrai que le maître a apprécié la première fois et apprécie à chaque fois, donc je vais dans la classe, je signe donc pour tous les autres qui n'utilisent pas ce langage là, ça leur permet de comprendre comment fonctionne la personne, parce que il y a deux mois la personne ne disait quasi rien, il y a vraiment un chemin qui est énorme chez elle, donc à la maman et au maître régulièrement on avance dans ce vocabulaire particulier, donc le vocabulaire moi je le travaille en séance, il est travaillé à l'école avec les camarades, il est travaillé à la maison, tu vois quand elle est arrivée la première chose qu'elle m'a dite c'est « O », « A », parce que la dernière fois les petites photos, j'ai tout photocopié, je lui ai tout découpé, parce qu'elle l'a réclamé cela venait de sa demande à elle, elle me dit « je veux faire avec maman à la maison », je pense qu'elles l'ont fait puisque c'est une maman qui est très présente,</p>	

<p>donc là c'est vraiment une triangulation qui fonctionne très très bien, ce n'est pas toujours le cas, mais dans ce cadre-là c'est ce qui favorise le plus l'intégration...</p>	
<p><u>Chercheur</u> : donc justement tu te places vraiment dans ce travail de coordination avec les autres professionnels, c'est quelque chose que tu faisais avant, que tu as toujours fait, est ce que dans ton corps de métier, c'est quelque chose aussi qui est habituel ou pas du tout, tu as évolué au fil des années ?...</p>	
<p><u>S1</u> : Moi c'est quelque chose que j'ai toujours fait, ça me semble essentiel, si on ne travaille pas en lien pour moi il manque des éléments, après ici dans la pratique, c'est quelque chose que l'on a toujours eu à l'esprit, on le fait de manière plus régulière et dans une autre approche depuis la formation sur le projet individuel, où en fait on repart beaucoup plus de la demande des parents, donc en fait ça demande... avant on recevait les parents et on se voyait... mais c'était plus eux qui nous demandaient les pistes que l'on proposait et qui acquiesçaient tout le temps et qui suivaient un peu nos directions et ce qu'on leur proposait... dans le cadre de la rééducation pour les progrès on leur demande eux qu'elles sont leurs besoins quelles sont leurs demandes de manière un peu plus spécifique et du coup nous ça nous demande de travailler d'un autre endroit... alors quand moi j'ai reçu la maman de la personne ... elle me dit c'est vous qui savez, je dis, mais vous ? Dans le quotidien est-ce qu'il y a des choses qui manquent, est-ce qu'il y a des choses que je pourrais faire moi techniquement qui pourrait aider dans le quotidien... ça on le faisait déjà... mais on est quand même plus orienté maintenant d'apprendre à faire émerger la demande chez ces parents... parce que la demande n'est pas toujours ni claire, il y en a pas forcément une, ils font confiance puis ils voient que ça progresse, donc... notre travail depuis un an, c'est de commencer à réfléchir à comment faire émerger la demande, comment les accompagner à ce sens-là...</p>	<p>gp2 : affirmation du style</p> <p>p3 : être en adéquation avec les valeurs portées par la fédération</p> <p>p4 : être à l'écoute des demandes des parents de la personne</p> <p>ap3 : apprendre aux parents à faire émerger leur demande</p> <p>e2 : la demande des parents n'est pas toujours claire</p>
<p><u>Chercheur</u> : donc tu travailles aussi à cette forme...</p>	
<p><u>S1</u> : depuis la formation, moi les parents que j'ai reçus en entretien, c'est vrai que dans mon approche il y a ce paramètre qui venait un peu transformer l'entretien...</p>	<p>ap4 : transformer la forme de l'entretien</p>

ANALYSE CLINIQUE DE L'ACTIVITE

Les données relevées dans l'ACS de S1 nous permettent de faire l'hypothèse que S1 démarre sa séance avec, comme mobile, de faciliter l'inclusion de la personne dans son environnement.

Pour cela S1 réalise premièrement certains aménagements lors de la prise en charge individuelle (ap1), afin de rendre le travail plus efficient (p1) (ici avec un objectif de rendre les interactions de la personne avec son environnement plus compréhensibles (ap2), le développement de la personne est son but).

Deuxièmement S1 utilise et fait partager les techniques particulières de son domaine de compétence très assimilées avec l'expérience (a2) tout en adaptant son activité en fonction du projet de la personne (p2), marquant ainsi son style professionnel affranchi des pratiques usuelles de ses pairs (gp1 et gp2).

Dans cette situation, S1 crée du lien avec les autres partenaires (parents, enseignants) (a1) à la fois dans un esprit de pair-aidance et dans un objectif de transfert de compétences de la personne dans son environnement (a3).

S1 tient à l'esprit les valeurs portées par l'institution (p3) et porte davantage son attention sur la demande de la personne ou de ses parents (p4), notamment suite à la formation 1607.

Mais son activité est parfois empêchée lorsque les partenaires ne laissent pas la place à l'échange (e1) ou lorsque les demandes formulées ne sont pas claires (e2). À ce dilemme, S1 tente de trouver des solutions en aidant les familles à mieux faire émerger leurs demandes (ap3) en changeant son positionnement (d'une posture d'une maîtrise des besoins à un accompagnement de la demande) lors de l'entretien avec les familles (ap4).

PROFESSIONNELS S1 ET C2

Les deux pairs professionnels ont été filmés dans une situation de co-intervention lors de la prise en charge d'un groupe de jeunes enfants avec trisomie.

RECUEIL DE DONNEES EN ACC

ACC	MICRO ANALYSE
<p>Chercheur : qu'est ce qui fait que vous avez choisi cette configuration de groupe ?</p>	
<p>C2 : [...] (rappelle les objectifs de chaque projet individuel des personnes dans le groupe)</p> <p>S1 : [...] chaque enfant trouve sa place et trouve un comportement qui est plus juste</p> <p>C2 : et travailler la dynamique de groupe c'est travailler les habiletés sociales, les compétences sociales, sa place en tant qu'individu au sein du groupe, du petit jusqu'au grand groupe, jusqu'à la société on doit respecter les règles, on doit être avenant, mais aussi savoir rester à sa place, savoir écouter, savoir entendre, savoir communiquer...</p> <p>S1 : savoir demander aussi...</p> <p>C1 : tout à fait pouvoir demander de l'aide, donc quand on leur dit « comment tu peux aider ? » c'est vraiment travailler cette coopération-là... « qu'est-ce que toi tu peux apporter comme solution ? » et sans que ça pose vraiment de problème ni à celui qui ne sait pas faire, ni pour</p>	<p>p1 : Installer une cohérence des actions avec les projets individuels</p> <p>p2 : Engager le développement de la personne dans sa future intégration sociale</p> <p>p3 : Gérer un groupe hétérogène</p>

<p>celui qui explique [...] c'est vraiment quelque chose qui s'est développé, depuis quand déjà ?</p> <p>S1 : là on a recommencé depuis Janvier, mais l'année dernière et l'année d'avant on avait déjà testé les mercredis après-midi les groupes, parce que ça apporte tout ça le groupe que la rééducation individuelle n'apporte pas, il y a plus de choses, cela va plus vite...</p>	<p>a1 : Travail de groupe et bilans engagés</p>
<p><u>Chercheur</u> : cette décision-là vous l'avez prise en janvier ? qu'est ce qui a déclenché cette prise de décision ?</p>	
<p>S1 : oui en équipe, en réunion, c'est par rapport au jeune pour lequel nous avons réélabré le projet suite à la formation, il avait besoin du groupe, on s'est rendu compte que pour ces quatre-là, c'était vraiment une indication qui était importante</p> <p>C2 : pas forcément la même mais...</p> <p>S1 : parce qu'au début on n'avait pas forcément le temps, enfin, on ne pouvait pas forcément prendre ce temps-là, mais en janvier on a dit il vaut mieux qu'on enlève de l'individuel à tel ou tel enfant et qu'on fasse ça ils ont plus besoin de ça, il y avait aussi une demande d'un parent [...] du coup nous comme on est très convaincu de l'intérêt du groupe, beaucoup plus que l'individuel pour beaucoup d'enfants...</p> <p>C2 : en fait cela a un intérêt thérapeutique...</p> <p>S1 : le groupe il met en avant d'autres choses...</p> <p>C2 : oui, voilà, et nous on est quand même dans le thérapeutique, au niveau de la pédagogie et de tout le reste, on a des techniques c'est sûr, mais en même temps ils sont souvent pris aussi en rééducation individuelle à l'extérieur, en cabinet libéral, en plus, donc nous il faut qu'on travaille aussi autre chose...</p> <p>S1 : proposer autre chose...</p> <p>C2 : oui, mais dans le sens thérapeutique du terme...</p> <p>S1 : oui, mais la décision est prise en équipe toujours...</p> <p>C2 : oui</p> <p>S1 : ce n'est pas nous qui décidons d'un coup, de faire un groupe, de faire un binôme, on ça ne marche pas comme ça. Souvent on démarre l'année on a posé des choses, on expérimente le premier trimestre, puis on refait le point, en se disant : est-ce que c'est toujours le plus judicieux pour cet ou cet enfant, est ce qu'il y a des choses à modifier, et ensuite on modifie la forme, sur le fond par contre...</p> <p>C2 : après ce qui est important pour que le groupe fonctionne, il faut vraiment la complémentarité, c'est-à-dire que nous ça fait un moment qu'on fonctionne un petit peu comme ça et en fait quand il y en a une qui apporte quelque chose, l'autre il faut qu'elle réagisse très vite,</p> <p>S1 : on n'a pas besoin de se parler et...</p> <p>C2 : même si on a une idée de ce qu'on va faire au départ, on l'adapte...</p> <p>S1 : oui ce que je disais dans le premier entretien, ça suit en fait ce qu'il se passe...</p> <p>C2 : faut que ça suive pour que les enfants se sentent en sécurité, et vraiment dans un périmètre de sécurité affective et de confiance, c'est pour cela que ça marche aussi le groupe...</p>	<p>gp1 : Les décisions en équipe de structure</p> <p>e1 : Les choix engagés peuvent poser des problèmes de gestion des plannings dans la structure</p> <p>p4 : prendre en compte la demande des parents</p> <p>gp2 : le positionnement thérapeutique</p> <p>e2 : la prise en charge thérapeutique peut être redondante avec d'autres prises en charge du même type</p> <p>rappel gp1</p> <p>ap1 : proposer une autre forme de prise en charge</p> <p>ap2 : expérimenter et ajuster la prise en charge</p> <p>e3 : la cohésion, la complémentarité dans une co-intervention sont primordiales pour atteindre les objectifs</p> <p>p5 : prendre en compte la demande des personnes</p> <p>p6 : installer un climat de confiance avec les personnes</p>

ANALYSE CLINIQUE DE L'ACTIVITE

Les données relatives à l'ACC de S1 et l'ACC avec S1 et C2 nous permettent de comprendre en quoi leurs préoccupations et les dilemmes de métier peuvent influencer sur les actions de ces professionnels.

Lors de cette séance de groupe l'activité des professionnels est en tension entre :

- ✚ Les valeurs du prescrit qu'ils partagent, de manière encore plus affirmée suite à la formation 1607 (p1, p4, p5).
- ✚ La coopération au sein d'un service, les décisions de l'équipe pluri-catégorielle (gp1), la cohésion nécessaire de cette équipe au niveau des objectifs de travail pour qu'elle soit entièrement opérationnelle (p3 et e3).
- ✚ Leur identité professionnelle avec la volonté de rester dans un champ de compétences précis (gp 2).

Nous constatons ainsi que parallèlement aux profonds changements qui traversent l'institution, ces professionnels ont commencé à redéfinir leur tâche en rapport avec le prescrit rappelé en formation. Ils commencent ainsi à anticiper les futurs changements structurels (e2) et les éventuelles futures demandes de la personne ou de son environnement (p2), en expérimentant (a1) d'autres formes de prise en charge (ap1 et ap2).

Nous pouvons également rajouter qu'un dilemme apparaît à ce moment : une préoccupation induite par la régulation de leurs actions entre les nouvelles formes d'actions expérimentées et ses effets par rapport aux personnes prises en charge.

Les professionnels sont conscients que ces modifications ne sont possibles pour le moment que dans un certain contexte qui permet ces changements dans la planification globale des actions de leur structure professionnelle d'appartenance (e1) et qui permet d'assurer en même temps une sécurité des personnes dans leur prise en charge (p6).

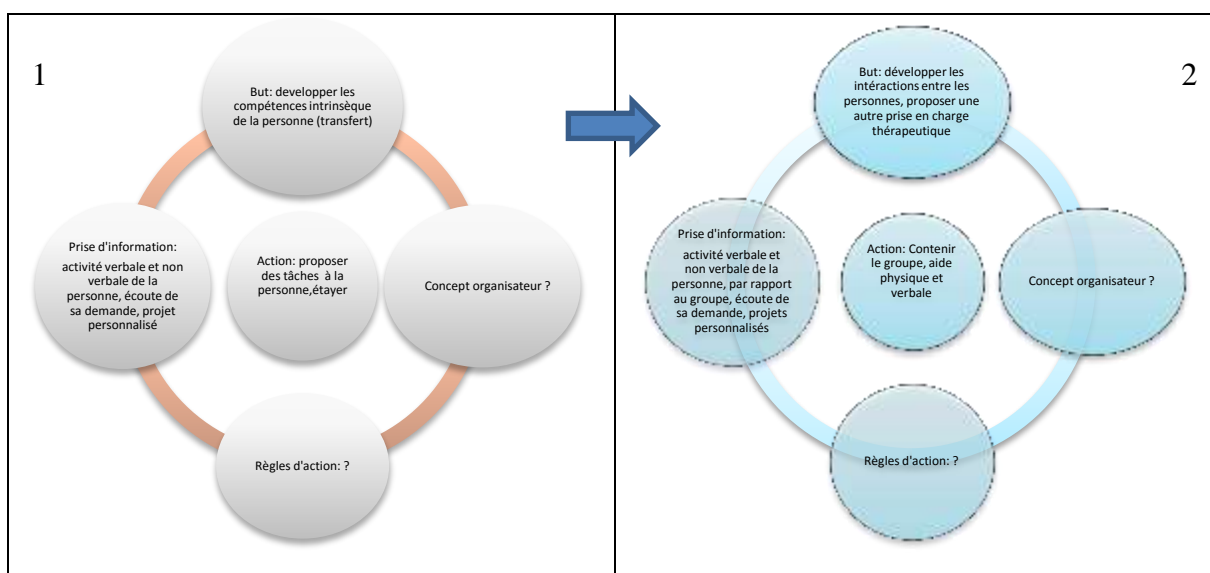
Nous avons observé S1 dans deux situations de travail différentes.

Pour chacune des deux situations, nous avons renseigné grâce à l'observation et aux renseignements extraits des entretiens d'autoconfrontation (Pastré, 2002) :

- Ce que fait le professionnel
- Ses intentions (le(s) but(s))

À travers cette comparaison, nous essayons de comprendre :

- Ses règles d'action (ce qui contrôle l'action)
- Ses concepts organisateurs. Ce qu'il tient pour vrai (théorème en acte, ce qui organise son activité (Vergnaud, 1996))



- Dans la situation 1, S1 dit se situer dans le « soin » dans le sens où chaque personne prise en charge rentrant dans son espace de travail a « quelque chose à y déposer », S1 est donc dans l'écoute des « états » et « demande de faire », son activité évoluant en fonction et se basant sur des étayages cognitifs et éducatifs. Nous observons donc que S1 évolue dans un registre épistémique lié aux enjeux cognitifs des tâches proposées sans baisser le niveau d'exigences.

- Dans la situation 2, S1 et C2 disent travailler les interactions sociales dans différentes situations didactiques proposées en groupe. S1 nous confirme que son intervention est axée sur une « présence physique et concrète » et un guidage fort. Le basculement sur un registre pragmatique, en baissant parfois le niveau d'exigence, est nécessaire afin de garder un lien de « confiance et de sécurité » avec les personnes dans ce contexte particulier de « groupe ».

Nous en concluons que si S1 garde sensiblement les mêmes règles d'action, basées sur l'écoute et l'adaptation de la prise en charge, le concept organisateur, lui, a changé. Dans la situation 2, le fond de l'action de S1 semble se situer plus près de l'évolution de la personne que le suivi d'un objectif d'apprentissage.

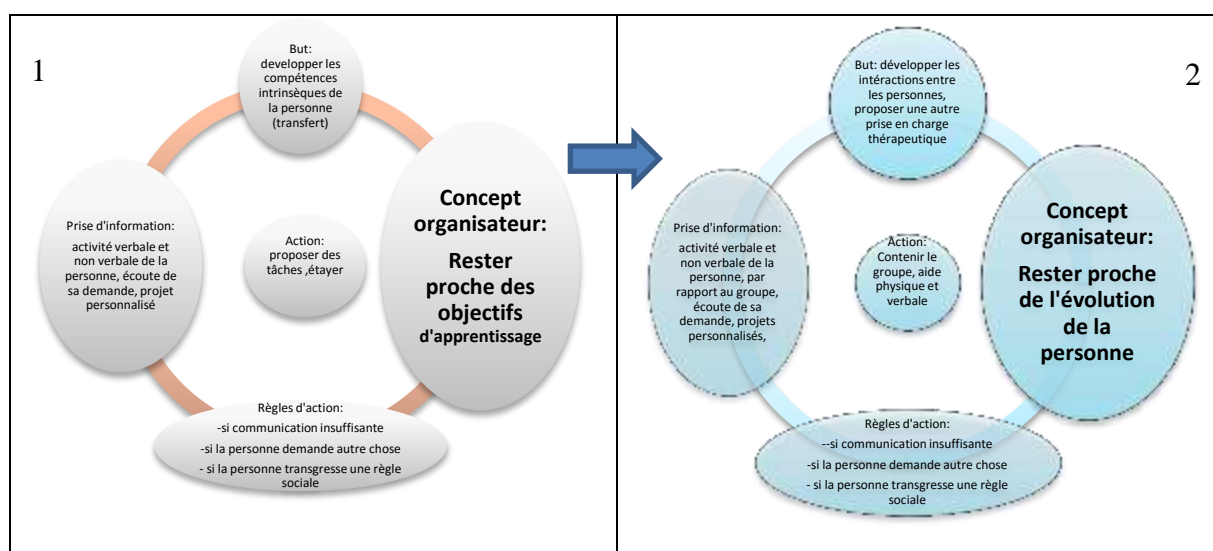


Figure 5 Analyse du professionnel S1 en didactique professionnelle de la situation 1 à 2

Nous émettons l'hypothèse que la formation dispensée il y a un an dans le service a pu conforter certains professionnels comme S1 à tenter de nouvelles expériences qui ont permis une évolution des concepts organisateurs plus proches de l'interprétation qu'ils font de la structure du prescrit et du projet de vie.

Nous nous interrogeons par ailleurs sur la non-évolution des règles d'action, ou la non-évolution de la prise d'information.

PROFESSIONNEL Y3

Le professionnel Y3 a été filmé dans une situation de prise en charge individuelle avec un jeune enfant avec trisomie.

RECUEIL DE DONNEES EN ACS

ACS	MICRO ANALYSE
<u>Chercheur</u> : est-ce que tu peux me raconter ce que tu fais?	
Y3 : En fait j'ai organisé cet atelier pour les jeunes enfants afin qu'ils puissent apprendre à ranger, organiser un espace de travail, suivre une démarche... j'ai trouvé ce jeu qui constitue un support adéquat, il n'y a pas beaucoup de jeux qui permettent de travailler ça d'ailleurs... moi au quotidien je suis les jeunes adultes avec trisomie dans leur stage en milieu ordinaire, j'ai noté par expérience certaines problématiques dans l'application d'un... protocole... alors je me suis dit qu'on pouvait dès maintenant les préparer...	a1 : organiser un travail préparatoire avec la personne sur le respect d'un protocole e1 : rareté des supports de travail p1 : préparer les jeunes personnes à des stratégies intellectuelles re- mobilisables dans le milieu ordinaire
<u>Chercheur</u> : Cela fait longtemps que tu travailles ce genre de choses ?	
Y3 : Avec cette personne cela fait un mois et demi que nous travaillons dessus, donc il y a eu en tout 5 séances... (en regardant le film) je ris parce que je me trouve très directive... en fait j'essaie de passer vite sur le début de ce travail, je sais que l'organisation du travail est acquise alors ce qui m'intéressait c'est de travailler avec la personne sur le protocole de construction de la figure...	a2 : étayer le travail pour faciliter les apprentissages
<u>Chercheur</u> : À ce moment-là justement, on constate que tu lui laisses le choix de la figure à construire ?	
Y3 : oui la jeune personne a fait beaucoup de progrès... elle a voulu choisir une figure difficile, mais cela a posé quelques problèmes...	p2 : être à l'écoute des demandes de la personne
<u>Chercheur</u> : tu laisses souvent le choix de travail aux personnes qui sont prises en charge, les théories sur l'auto-détermination c'est quelque chose que tu as à l'esprit quand tu fais ?	
Y3 : ce genre de concepts est difficile à appréhender, je pense qu'il faut rester réaliste dans les demandes de travail, avec l'expérience je sais que c'est finalement avec les parents que nous allons orienter le travail, cela va être difficile de rester dans le concret... j'ai choisi de travailler sous forme d'un jeu, rendre ludique l'activité pour susciter l'intérêt... puis j'essaie de diminuer ma présence, quand on a commencé j'ai apporté beaucoup d'aide pour la personne dans ce travail et petit à petit je diminue ma présence pour travailler l'autonomie dans chaque étape : organiser ; réfléchir, vérifier...	e2 : les demandes des familles doivent être régulées pour rester concrètes gp1 : expérience de travail p3 : être attentif aux besoins de la personne rappel p1
<u>Chercheur</u> : quels sont les effets de tout ça ?	
Y3 : on voit qu'à la fin elle me dit que c'était facile... elle s'est pourtant trompée souvent... je trouve que des progrès sont faits parce qu'à aucun moment elle ne sollicite mon regard... mais j'ai dû intervenir plusieurs fois notamment dans la lecture de la notice...	rappel p1 et p2
<u>Chercheur</u> : t'es intervenue en faisant le lien avec l'école ?	
Y3 : oui je voulais lui montrer que c'était pareil qu'à l'école, lire le plan de gauche à droite, j'ai fait référence à un travail qu'elle a fait en	p4 : faire le lien avec l'environnement de la personne

classe...	
<u>Chercheur</u> : c'est quelque chose que tu as à l'esprit quand tu travailles ?	
Y3 : oui je me déplace beaucoup dans les autres lieux de travail de la personne, on essaie de répondre aussi aux demandes des enseignants... on a besoin que tout ce travail soit réactivé souvent... parfois je croise des jeunes adultes qui sont passés par le service, quand je les regarde je me dis que beaucoup de choses se perdent...il faut réactiver...dans le milieu ordinaire, on ne peut pas se voiler la face, les personnes avec trisomie ont des difficultés cognitives qu'on ne pourra pas effacer, ils ont besoin d'être sollicités souvent...	a3 : travail de partenariat avec d'autres équipes p5 : solliciter les personnes sur le long terme pour que le travail soit efficient
<u>Chercheur</u> : dans le monde de l'entreprise, ce sont des choses que tu perçois dans ton activité ?	
Y3 : Cela devient dur, dans le milieu protégé, les personnes sont soumises à des exigences de rendement, mais nos jeunes ne sont pas préparés à ça... dans le milieu ordinaire, c'est difficile de faire comprendre aux gens que nos jeunes ont du potentiel à se développer...	e3 : le partenariat avec le monde de l'entreprise est difficile rappel p1
<u>Chercheur</u> : c'est un frein dans ton activité ?	
Y3 : oui vraiment, cela serait intéressant que l'on puisse créer pour nous un réseau d'entreprises qui soient dans la même optique ou le même objectif que nous... cela faciliterait beaucoup les choses...	rappel e3

ANALYSE CLINIQUE DE L'ACTIVITE

À partir des données relatives à l'ACS de Y3 nous émettons l'hypothèse que son activité est organisée dans une optique de préparation des personnes à leurs futures contraintes d'insertion professionnelle dans le milieu de l'entreprise ordinaire. Cette décision a été actée (a1) à partir des préoccupations conjointes de respect du parcours de la personne et du constat de ses besoins. L'expérience d'Y3 (gp1) joue un rôle important dans cette décision et dans sa manière d'étayer (a2). Nous constatons que ce professionnel est en tension entre les besoins identifiés pour la personne (développer l'autonomie, p3), une écoute importante de sa demande (p2) et le besoin d'une sollicitation forte pour le maintien des acquis (p5).

En cela Y3 est présente dans les autres lieux de travail (a3) de la personne afin de créer du lien avec les autres professionnels (p4) (équipe, école, entreprise...) et favoriser un transfert des apprentissages d'un milieu à un autre (p1).

Y3 rencontre en cela certains freins :

- La régulation parfois difficile de la demande des familles dans les projets individuels afin de rester « concret » et proche des constats effectués par le professionnel (e2)
- La rareté des outils spécifiques pour commencer à travailler sur les compétences des personnes dans leur parcours professionnel (e1)
- Le manque de cohésion avec les professionnels de l'entreprise dans la manière de considérer les personnes (adaptations, potentialité) (e3)

Y3 considère que la mise en place d'un meilleur réseau structure-entreprise lui permettrait d'être plus efficient dans ce travail.

ACC DE Y3 AVEC M4

Nous avons filmé Y3 dans une autre situation pour laquelle est prévu, en rapport au projet individuel du jeune adulte avec trisomie, un déplacement autonome à pieds dans les rues de la ville (trajet structure<->collège). Un problème physique de la personne, signalé par Y3, a mis fin à cette activité.

ACC	MICRO ANALYSE
<u>Chercheur</u> : est –ce que tu peux me dire ce que tu fais ?	
Y3 : ben la jeune personne avait mal en marchant, je n'étais pas sûre de vraiment..., je me doutais bien que ...elle aurait boudé si ça l'embêtait donc, j'ai préféré avertir la maman, et demander...	a1 : demander un avis aux parents sur un choix d'action p1 : l'échange avec les parents est très important
<u>Chercheur</u> : c'est quelque chose que vous faites habituellement ça : contacter les parents, régulièrement, cela fait partie de votre activité ?	
Y3 : oui M4 : l'échange avec les parents, il est assez important	
<u>Chercheur</u> : il est suffisamment présent cet échange ?	
Y3 : pas tout le temps, ça dépend aussi des parents, moi j'appelle ça des anciens parents, très investis dans l'éducatif etc...et partie prenante du projet... et les parents « nouveaux » et plus consommateurs on va dire...et du coup c'est plus compliqué...	e1 : les comportements « typiques des parents »
<u>Chercheur</u> : c'est quelque chose que tu partages M4 ?	
M4 : oui c'est que la demande elle est plus vers eux, pour les faire adhérer à ce partenariat là... voilà je crois que c'est ça... Y3 : oui	p2 : l'adhésion au partenariat
<u>Chercheur</u> : il peut y avoir des contraintes par rapport à ça dans votre travail ?	
Y3 : oui, dans l'investissement des familles M4 : oui	e2 : faire malgré le manque d'investissement

En rapport à cette micro-analyse de l'ACC « Y3 + M4 » nous comprenons plus finement la nature importante (p1) du partenariat entre ces professionnels et les parents. Selon leur expérience vécue, ils divisent en deux catégories ces derniers (e1) :

- Des parents qui se positionneraient dans une « logique partenariale » soucieux de prendre part aux dimensions physiques, affectives et éducatives de leur enfant. La relation professionnel-parent semblerait plus fluide dans ce cas (a1).
- Des parents qui se positionneraient dans une « logique consommatrice » en faisant peser l'entière responsabilité de la prise en charge de leur enfant sur les professionnels. La relation professionnel-parent serait alors plus difficile.

Dans ce dernier cas, ces professionnels sont contraints dans leur activité (e2) pris entre la logique partenariale préconisée dans le prescrit (p2) et le manque d'investissement des parents voire leurs difficultés à formuler des demandes en rapport à l'élaboration du projet individualisé.

PROFESSIONNEL M4 ANALYSE EN DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE

Nous avons filmé M4 lors de deux situations :

- 1: Une prise en charge avec deux jeunes adultes dans un appartement « plateforme-pédagogique » lors d'une activité de ménage de ce lieu de vie (suite au repas pris collectivement entre jeunes adultes avec trisomie et professionnels de la structure)
- 2 : Une prise en charge individuelle avec une jeune adulte pour travailler les trajets domicile-structure en autonomie (en adéquation avec le projet individuel de la personne, projet réactualisé suite à la formation)

Voici quelques extraits choisis des deux entretiens dirigés dont les caractéristiques saillantes et émergentes de l'activité de M4 devraient nous permettre de renseigner les composantes de son schème professionnel, à l'image du travail que nous avons effectué avec S1.

POINT DE VUE INTRINSEQUE DE M4 DANS LA SITUATION 1

Chercheur : est-ce que tu peux me dire ce que tu cherches dans cette prise en charge là ?

M4 : On essaye de travailler les différentes tâches de la vie quotidienne, le but de l'association c'est l'intégration en milieu ordinaire, peut être qu'un jour certains seront capables de vivre seuls ou en semi-autonomie, proches des parents ou proche de leur environnement... ben, savoir-faire un peu de ménage, un peu de cuisine, toutes ces tâches de la vie quotidienne, c'est important de transférer ce qui a été fait là au sein de son environnement, grosso-modo, nettoyer une table, nettoyer le sol, l'évier, l'aspirateur, cela ressemble à des tâches, très très simples, toutefois on est quand même dans une organisation, une façon de faire, au niveau de l'hygiène déjà, ... et puis nettoyer l'évier avec la serpillère, je pense que si on laisse faire, un peu comme ça sans petites règles autour, un petit cadre, il y a des choses qui peuvent se croiser, ce n'est pas très hygiénique..

... voilà on essaie de poser le minimum requis je pense, qu'il y ait un minimum de « savoir-faire »... cela s'inscrit dans un projet individuel... un projet de vie même... parce que cela fait partie de la vie au quotidien et savoir-faire ça fait partie de la vie...

[...]

Chercheur : comment tu fais ?

M4 : j'essaie de trouver la meilleure stratégie possible pour que ce soit le mieux nettoyé [...] on cherche l'efficacité [...] j'étais sur les deux jeunes à gauche à droite, au début j'aime bien laisser faire pour voir s'ils se souviennent d'avant, parce que des fois en plus il y a une semaine d'écart, je laisse un peu faire donc je leur fais voir ce qui est bien fait, pas bien fait [...] si ce n'est pas bien fait, on refait, il faut rappeler, rappeler c'est ça l'apprentissage...

Chercheur : quelles peuvent être tes contraintes dans ce travail ? qu'est-ce que tu voudrais améliorer ?

M4 : tu souhaiterais aller au domicile en expliquant aux parents, et que les parents ferment la porte, ça ne m'est pas arrivé à moi directement, mais ça peut arriver : « je vous propose de passer à la maison parce que j'ai remarqué que... les parents peuvent fermer la porte par pudeur, ou par peur d'être jugé [...] »

Chercheur : pourquoi tu penses à ça ? tu fais le lien avec la situation ?

M4 : oui, là on utilise du matériel qui fait partie de la plateforme pédagogique, qui n'est pas le même que la maison, comment transférer quelque chose que tu apprends là pour la vie quotidienne si ce n'est pas le même matériel... pour eux c'est très important de ritualiser avec la même chose [...] c'est une limite qu'on a... peut-être c'est à nous aussi de demander aux parents : « est-ce qu'on peut passer à la maison pour travailler ce transfert là... »

POINT DE VUE INTRINSEQUE DE M4 DANS LA SITUATION 2

Chercheur : qu'est-ce que tu fais dans ce contexte avec cette personne et pourquoi ?

M4 : le projet de la personne est de prendre le bus pour faire domicile-service de soin, sessad, donc pour la deuxième fois on l'accompagne à prendre le bus, voilà, de la porte de chez elle à la porte du service...

Chercheur : qu'est-ce que tu as en tête, qu'est-ce que tu cherches dans ton action ?

M4 : je reste quand même à proximité du jeune, on l'a déjà fait une fois, je cherche à voir ce qu'elle a pu intégrer depuis la dernière fois, en étant pas loin là, ... la sécurité là, pour traverser... donc voilà c'est vraiment voir ce qu'elle a déjà intégré, si elle pris des réflexes ou pas, ou juste par déduction aussi, ...voir où est ce qu'elle en est, voir petit à petit si elle avance sans moi...

Voici l'analyse que nous obtenons grâce à ces verbatim.

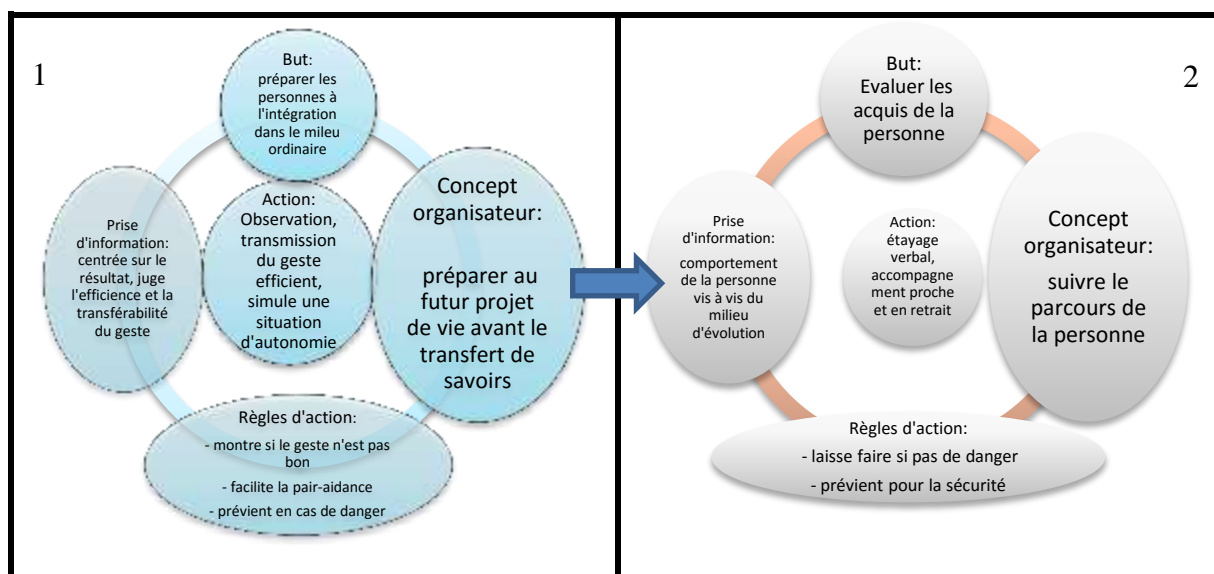


Figure 6 Analyse du professionnel M4 en didactique professionnelle de la situation 1 à 2

Nous constatons pour la seconde fois que les règles d'actions de M4 n'ont pratiquement pas changé, malgré les buts différents poursuivis dans les deux situations.

Les concepts organisateurs, eux ont évolué, suite au travail de réélaboration des projets individuels des personnes prises en charge (réélaboration initiée par le service, suite à la formation 1607 dispensée dans la structure).

Nous notons que la notion de « transférabilité » des compétences acquises par les personnes au sein de la structure, semble interroger voire contraindre l'activité de ces professionnels à l'aune de leurs organisateurs intrinsèques qui ont évolué avec le temps. Tout se passe comme s'ils s'apercevaient qu'ils ont le pouvoir d'agir autrement, plus près des valeurs de la fédération qu'ils partagent, dans d'autres contextes de travail, dans une autre organisation, tout en gardant leur identité et leurs gestes professionnels.

CONCLUSIONS

En lien avec notre postulat de départ, nous pouvons à présent renseigner de manière plus précise les facteurs freins (F) que rencontrent les professionnels de la structure. Dans le cadre de cette étude nous traduisons ces freins en pistes potentielles d'action de la formation 1607.

- Les acteurs ne seraient pas accompagnés dans la construction d'une rationalisation des rapports humains au sein de l'équipe **(F1) -> initiation à une organisation et une légitimation d'un réseau professionnel**

Dans le cas du sessad x, nous n'avons pas observé ces freins au sein de l'équipe. Néanmoins dans la perspective d'une restructuration du service en pôle-réseau, les professionnels ont déjà expérimenté, seuls, certaines réticences dans les implications lors de collaboration inter-service.

- Les acteurs ne souhaiteraient pas ou seraient dans l'impossibilité de passer d'une logique de service à une logique éducative **(F2) -> aide à l'émergence de la demande en fonction de la personne ou son environnement**

Ce qui semble prégnant ici est l'impasse dans laquelle sont les professionnels lorsqu'ils se retrouvent en position de faire émerger la demande des parents qui ne sont pas habitués à ce fonctionnement ou qui ne souhaitent pas rentrer dans ce fonctionnement.

- Les acteurs seraient traversés par une quête identitaire forte au sein de l'équipe **(F3) -> accompagnement à l'évolution des règles d'action de chaque catégorie de professionnels dans le respect de leur identité professionnelle.**

Les analyses ont montré que malgré les changements de buts et de concepts organisateurs des professionnels suite à la formation, leurs règles d'action n'ont pas évolué. Ceci pourrait être le signe d'une corrélation forte entre ces règles et l'identité professionnelle, j'émetts l'hypothèse qu'ils n'ont pas eu encore l'expérience et l'aide nécessaire pour changer ces règles tout en restant dans leur cadre de travail respectif.

- Les acteurs pourraient ne pas s'entendre du fait de leur statut social habituel (asymétries) **(F4) -> Échanges de pratiques expérimentées et régulées afin de favoriser la complémentarité/coopération entre professionnels.**

Nous n'avons pas observé d'asymétrie particulière au sein de l'équipe pouvant impacter le travail des professionnels. Néanmoins il apparaît que les rôles du directeur et du chef de service de structure sont primordiaux dans la mise en place des concepts diffusés par la formation (exemple : décision de la redéfinition des projets individualisés en partant de la demande des familles). Certains éléments nous conduisent à penser que ces asymétries apparaissent lors de la collaboration avec des professionnels hors structure ou avec les familles des personnes.

- Les acteurs ne seraient pas obligés de participer aux réunions (dynamique individuelle/ dynamique collective) **(F5) -> identification « d'objets frontières » pour la construction d'une dynamique collective.**

Les professionnels interrogés sont conscients qu'une collaboration inter-métier est efficace lorsque chaque acteur est impliqué dans un objectif commun et lorsque chacun fait preuve d'effacement et de souplesse.

- Les acteurs auraient des difficultés dans la division des tâches et la distribution des rôles en fonction de l'organisation habituelle de la structure en question **(F6) -> accompagnement didactique sur les apprentissages des personnes en contexte ordinaire.**

Les différentes méthodologies employées nous ont conduits à comprendre que les professionnels doivent s'affranchir de la notion de « transfert » des savoirs élaborés par les personnes en contexte protégé vers le contexte ordinaire.

- Les acteurs pourraient s'opposer aux vues de leurs institutions et leurs cultures d'appartenance qui seraient concurrentielles (F7). Nous n'avons pas d'éléments d'analyse à ce jour pour ce type de freins.

- Les acteurs ne s'accorderaient pas à donner du sens à l'instance nouvelle et à l'équipe (F8) -> **accompagnement didactique sur la mise en œuvre du concept de l'autodétermination en fonction des personnes**

Les analyses ne montrent pas de dysharmonie de valeurs entre les professionnels à ce sujet. Le concept d'autodétermination semble peu installé chez certains par manque de repères clairs entre ce qui semble réalisable ou non pour le professionnel en fonction de la demande et des caractéristiques des personnes (l'âge notamment).

MODELISATIONS

MODELISATION DE L'ACTIVITE DES PROFESSIONNELS D'UNE STRUCTURE

Si nous reprenons à présent le modèle de Roland Goigoux (2007), il est possible de le renseigner de manière plus précise avec les analyses effectuées plus haut. Il nous est difficile, de par le caractère restreint de cette étude, de pouvoir généraliser ces conclusions à l'ensemble des professionnels de toutes les structures, chaque acteur présentant des spécificités dans chaque contexte particulier. Nous avons cependant relevé des éléments qui sont apparus de manière récurrente lors des entretiens.

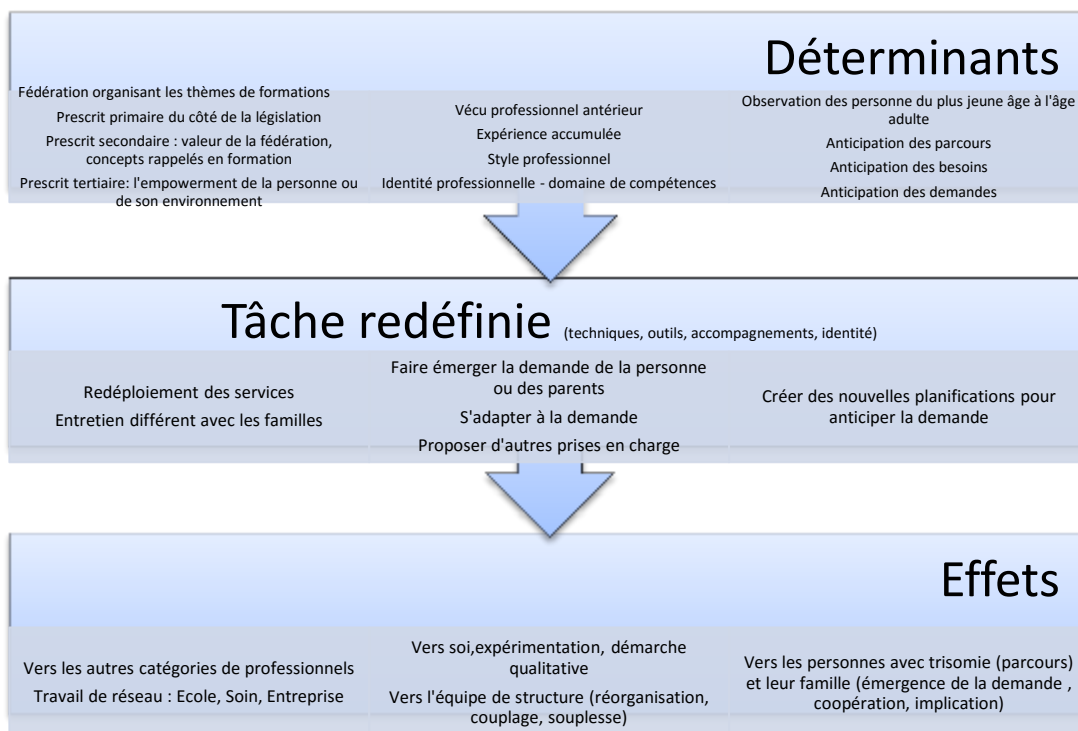


Figure 7 Schéma inspiré du modèle de l'activité selon R. Goigoux (2007) renseigné suite aux analyses

NOUVELLE MODELISATION DE LA FORMATION

À l'aune des différentes précisions sur les freins éventuels des professionnels des structures à mettre en œuvre les valeurs prônées par la fédération, nous pouvons enrichir, à présent, la modélisation de la formation étudiée.

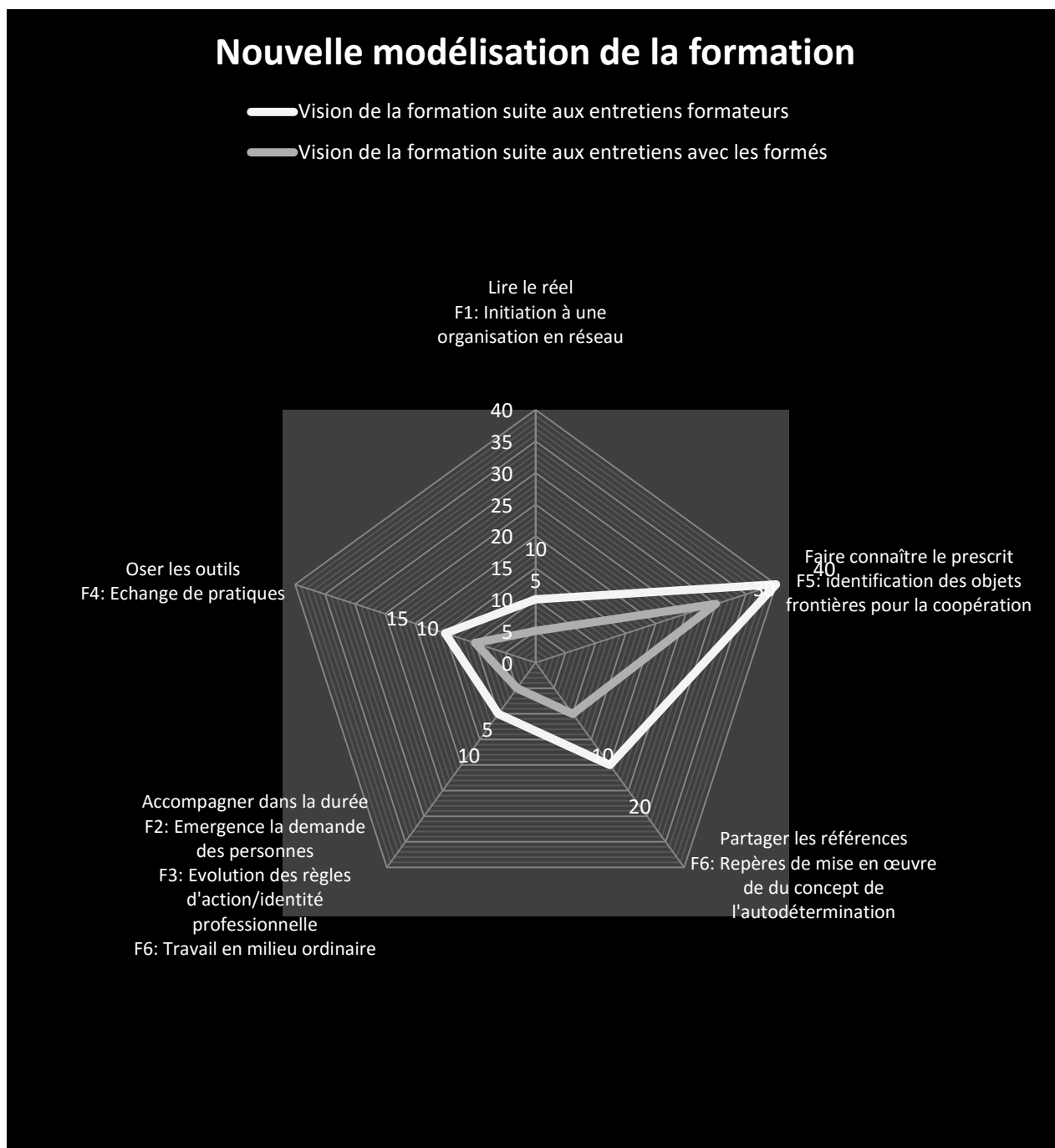


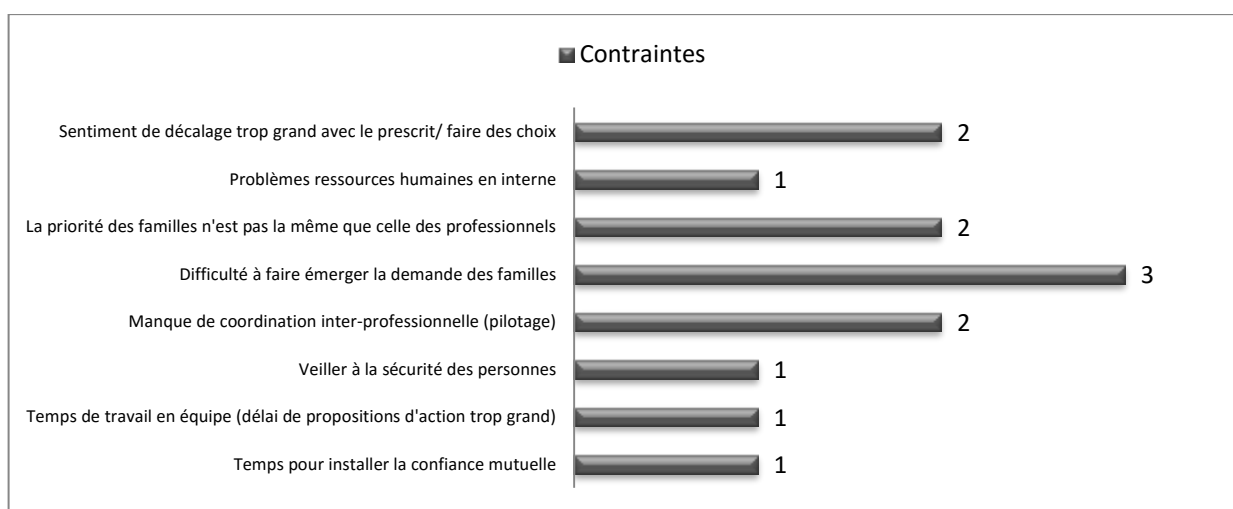
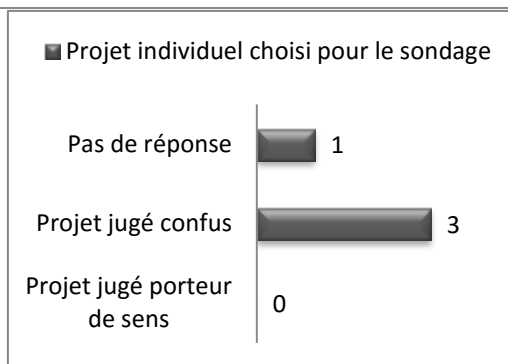
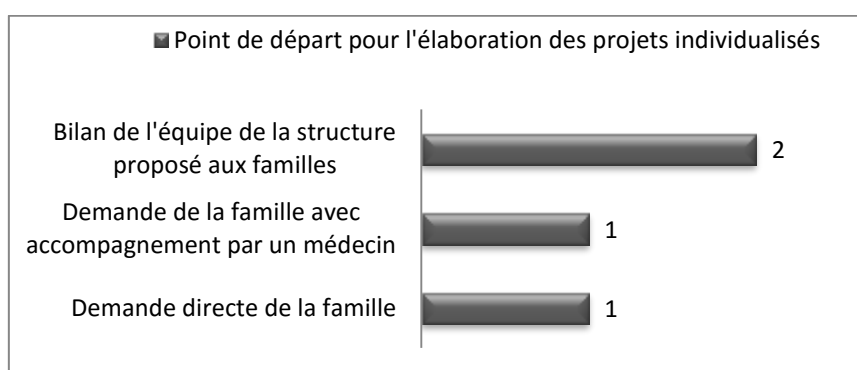
Figure 8 Modélisation complète de la formation 1607 et de ses effets

ECHANTILLONNAGE CONTRASTE

Nous avons questionné d'autres structures de la fédération ayant suivi la formation par l'intermédiaire d'un questionnaire interactif « sondage » détaillé ci-dessous qui a sollicité des réponses de la part des professionnels de toutes catégories. Nous leur avons demandé de situer leurs réponses dans l'espace-temps post-formation. Les données recueillies par saturation dans l'échantillon devraient nous permettre de nuancer les conclusions émises précédemment et d'entrevoir des pistes d'évolution du dispositif.

Questions	Composantes associées
<p>1. Choisissez un exemple d'élaboration d'un projet individualisé qui vous a particulièrement interpellé.</p> <p>2. Quel a été votre rôle dans l'élaboration de ce projet individualisé ?</p>	<p>A. Remise en situation du questionné</p> <p>B. Identité professionnelle</p>
<p>3. Décrivez chronologiquement et avec précision votre démarche et vos actions pour aboutir à un tel projet ?</p> <p>4. Quels autres membres de l'équipe ont travaillé avec vous ? (domaine ou profession)</p>	<p>C. Méthodologie pour initier le projet individualisé des personnes</p>
<p>5. Quels ont été les freins qui vous ont empêché de réaliser ce projet comme vous l'auriez souhaité ? (freins personnels, freins de l'équipe, freins de la personne ou de son environnement, freins institutionnels...)</p> <p>6. Que pensez-vous améliorer dans votre pratique lors d'un prochain projet ?</p>	<p>D. Contraintes du professionnel interrogé</p> <p>E. Prospective</p>
<p>7. Cette situation en particulier l'avez-vous traitée de manière différente en rapport à ce que vous faisiez avant la formation ? Précisez.</p> <p>8. Quels éléments, pistes, pratiques, conseils vus en formation 1607 ont pu être transférés directement dans votre pratique au quotidien concernant les projets individualisés ?</p> <p>9. Quels éléments, actions, pratiques, conseils vus en formation 1607 n'avez-vous pas pu mettre en place dans votre activité au quotidien suite à la formation sur les projets individualisés ?</p> <p>10. Pourquoi ? Quelles contraintes ? (Suite de la question précédente)</p>	<p>F. Cheminement du conseil suite à la formation</p>
<p>11. Ressentez-vous le besoin ou l'envie de continuer à vous former dans ce domaine ? Expliquez</p> <p>12. Quel seraient pour vous les moyens idéaux pour vous former sans trop de contraintes et avec un maximum d'efficacité ?</p>	<p>G. Représentation et évolution de la formation de la part du questionné</p>

Ce questionnaire a été bâti de telle sorte que les interrogés puissent répondre à travers des exemples précis pour pouvoir extraire une maximum de validité des questions. Un premier questionnaire « alpha » a été envoyé en un seul exemplaire afin de pouvoir juger de ses effets et le modifier en conséquence pour le reste de l'étude. L'intérêt de l'exploitation des données chiffrées et de pouvoir appuyer ou compléter les résultats des analyses précédentes. Sur une quinzaine de professionnels sollicités, nous n'avons eu que quatre réponses, essentiellement des coordonnateurs de structures. Nous émettons l'hypothèse que des réunions d'équipe ont permis de faire remonter certains résultats de manière globalisée afin de ménager le temps des salariés. Voici plusieurs synthèses obtenues.



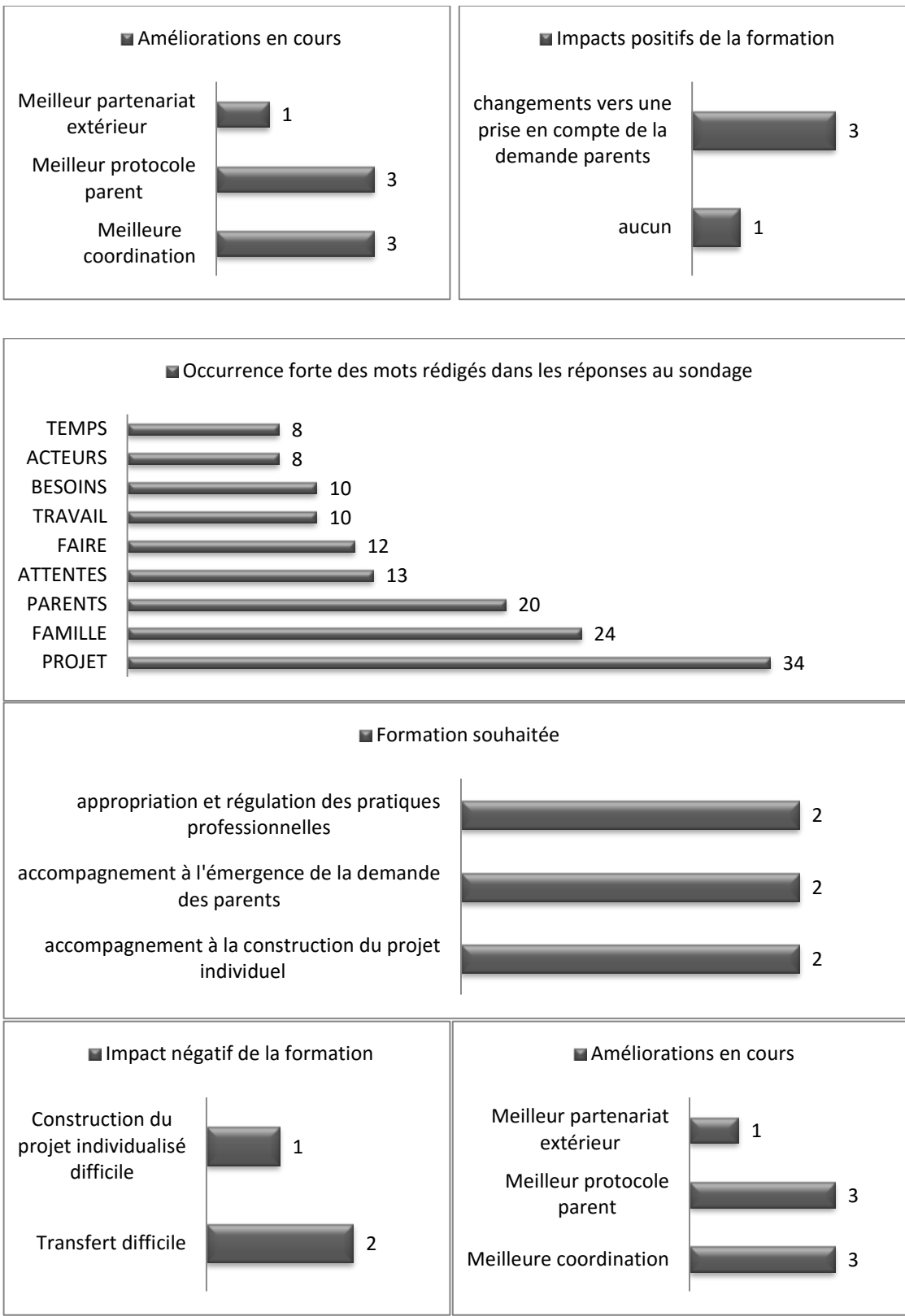


Figure 9 Graphiques illustrant les réponses aux questionnaires

ANALYSE

Nous extrayons trois conclusions fortes à la lecture des résultats du sondage.

Premièrement nous comprenons que le but premier de la formation 1607⁶ semble vérifié, la construction du projet individuel à partir des demandes des familles constituant une préoccupation majeure des acteurs formés. Notons un écart significatif avec le prescrit puisque la construction du projet personnalisé à partir de la « demande des personnes » s'est transformée en construction à partir de la « demande des familles ». Ces résultats confirment que les professionnels sont en tension entre la volonté de changer de fonctionnement et le souci de garder un cadre sécurisant pour les personnes ce que nous avons perçu dans les analyses cliniques. Nous faisons également l'hypothèse qu'il est plus facile pour un professionnel de garder certains repères dans la négociation avec les parents plutôt qu'avec les personnes elles-mêmes. Nous en avons pour preuve certaines réponses contradictoires qui expriment une certaine confiance dans ce changement de paradigme sans montrer toutefois de réels changements dans le protocole de mise en œuvre du projet. Cet écart peut résulter également d'un dilemme récurrent entre l'injonction des tutelles centrée sur l'accompagnement des familles et les fondements conceptuels des certains métiers, comme celui des éducateurs, davantage centrées sur les personnes prises en charge.

Deuxièmement et en ce qui concerne la formation, les acteurs ont exprimé majoritairement le besoin d'en savoir plus sur le « comment faire émerger la demande des familles ? » s'étant parfois trouvé dans des situations dans lesquelles les parents étaient eux-mêmes gênés par ce changement.

Enfin ces résultats semblent en concordance avec ceux résultants de l'analyse de l'activité, ceci peut nous permettre donc de monter en généralité dans les conclusions pour nous autoriser à penser à des pistes d'évolution de la formation.

⁶ Formation 1607 : L'élaboration du projet individualisé d'accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral.

Suite à une modélisation de la structure conceptuelle de la formation 1607 à partir du point de vue intrinsèque du formateur, nous avons précisé comment les différents concepts dispensés ont pu être mis en œuvre sur le terrain. Nous avons pu mettre au point un reflet de cette mise en œuvre grâce aux données riches de l'analyse de l'activité des professionnels du sessad x.

Grâce au questionnaire envoyé dans d'autres structures, nous avons trouvé de nombreux points de concordance avec ces résultats, ce qui nous permet de conclure que cette image tend à se retrouver dans l'ensemble des structures de la fédération.

Le postulat de départ, soutenant l'idée qu'une rééquilibration post-formation était nécessaire, est confirmé.

En effet et en comparaison à la modélisation d'une formation « idéale » trois axes au moins méritent d'être développés : un accompagnement durable des professionnels dans leurs pratiques, un développement plus efficient des outils qui pourraient être mis en place dans la formation et une meilleure prise en compte des contraintes du réseau interprofessionnel.

Je retiens enfin un élément important. Si l'on se positionne, de manière restrictive, dans une logique « éducative » similaire à celle qui est à l'origine de cette formation, je peux observer qu'il persiste des écarts avec le prescrit par exemple dans la transmission des « Objets Frontières » (Thomazet & Merini, 2015) qui pourraient constituer des points d'accroche dans la collaboration interprofessionnelle ou dans la présentation de certains concepts comme celui de l'autodétermination qui semble se situer hors de la zone d'articulation avec le terrain, faute de précision à l'heure actuelle.

Dans la partie suivante et en lien avec ces dernières conclusions, je compte proposer en quoi une évolution de la formation 1607 permettrait de réduire ces écarts et d'être plus complète au regard des formés en leur permettant de fonctionner de manière plus « horizontale »

Nous avons pu comprendre que si les différents acteurs des structures ont fait évoluer leurs concepts organisateurs suite à la formation, leurs règles d'action semblent se sédimenter, mouvement dont l'origine tient sans doute d'un sentiment de dessaisissement dans leur champ d'expertise et dont les conséquences, sur la sécurité des personnes prises en charge, seraient trop lourdes à porter.

Ainsi envisager des pistes d'évolution pour la formation 1607 m'amène à entrevoir deux modes de réflexion.

Le premier (1) est celui de suivre la logique de la formation telle qu'elle est à l'heure actuelle pour imaginer des « suites » dans un esprit de rééquilibrage des pratiques professionnelles à posteriori comme je l'ai présenté dans le postulat de départ.

La seconde (2) est de finalement s'interroger sur le temps de la formation elle-même, dans l'idée d'apporter quelques éléments théoriques pour une approche différente, déjà initiée par le formateur P1, mais plus affirmée dans le glissement d'une fonction d'imposition de la formation pour ses salariés à une fonction d'étayage.

ENVISAGER LES POSSIBLES SUITES DE LA FORMATION (1)

ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS DANS LA DUREE

NOTION D' « APPREANCE »

Le cadre théorique de la notion d'apprenance (Carré, 2000) s'appuie sur le fait que l'apprentissage ne doit pas être conçu comme le seul produit des instituts et le cadre de formation. Ces derniers doivent maximiser pour les formés les occasions d'apprentissage dans la vie ce qui implique, pour un organisme, d'équiper les environnements pour que les salariés puissent apprendre en utilisant notamment les outils numériques qui pourraient faciliter ce processus.

Encourager l'apprenance des professionnels implique un respect de trois axes permettant d'inclure leur investissement à travers les objectifs de la formation proposés puisqu'interpellant les « trois registres de la vie psychique » :

- L'axe affectif : apprendre ou se former sur un mode émotionnel positif.
- L'axe cognitif : apprendre ou se former dans des conditions suffisamment sécurisantes pour mobiliser son attention, pour traiter efficacement les informations, pour élaborer des stratégies, pour adopter une attitude réflexive...
- L'axe conatif : mieux apprendre ou mieux se former avec son entière adhésion et intention.

En ce qui concerne le système de formation 1607, j'entrevois une première piste qui permettrait de développer cette notion d'apprenance au sein de la fédération en respectant ces trois axes :

- Mobiliser une équipe « ressource » de professionnels de terrain ayant fait preuve de mises en œuvre effectives de projets individualisés au sein de la structure et dans le cadre des valeurs partagées de la fédération.
- Permettre à cette équipe d'intervenir pour parler de ces expériences et faire émerger d'autres expériences positives de la part des formés.
- Permettre à cette équipe d'intervenir à la demande des associations selon les besoins ou les envies des équipes à un moment clé de leur évolution.
- Créer un espace numérique accessible à tous les professionnels afin de « conserver » les traces de ces activités, les outils utilisés et de pouvoir s'y référer à n'importe quel moment.

FORMATIONS HYBRIDES

D'autre part certaines recherches de l'institut français de l'éducation (IFE) se sont portées sur l'organisation, sur un plan technique, des environnements de formations des enseignants et notamment sur les paramètres qui impactent cette organisation positivement (Flandin, Ria, & Picard, 2015).

L'idée est que ce sont les acteurs qui évoquent ce qui est pertinent pour leur activité. Ainsi la construction par l'organisme de formation d'un espace partagé de co-développement peut entraîner pour les formés de bonnes capacités à assimiler, transférer puis mettre en œuvre dans leur contexte certains concepts, pratiques ou outils.

Ainsi les formations hybrides permettent d'insérer, de manière souple dans le cursus professionnel, des séquences vidéo d'observations et d'analyses de situations de travail et des pistes de mise en œuvre. Créer cet espace d'actions possibles et encouragées, permet de réduire le sentiment chez les formés d'un trop grand écart avec le prescrit et donc permet d'augmenter l'accessibilité aux concepts sous-jacents aux actions.

Les séquences observées ou les situations expérimentées par les acteurs peuvent faire l'objet d'une formation en présentiel à postériori, dans laquelle ils pourront discuter, analyser, confronter leurs opinions et ainsi fabriquer, partager une culture commune et un creuset commun dans lequel peut converger toutes leurs préoccupations en rapport au projet de cette formation. Le formateur peut se positionner alors comme un médiateur et mieux se renseigner par la même occasion des réussites et des contraintes des acteurs sur le terrain.

Pour aller plus loin, une suite du système de formation 1607 serait finalement de se muter en dispositif de formation (Fusulier & Lannoy, 1999), en insérant par exemple entre les deux temps de formation de P1 et de P2, une séquence d'observation filmée par une équipe de volontaires ayant réfléchi et mis en œuvre une expérimentation particulière, l'enjeu étant de pouvoir maintenir par la suite une « dynamique organisationnelle, motivationnelle, via la mobilisation d'une multiplicité de régulations [...] qui assure le maintien du but et de sa reconnaissance tant par l'apprenant que par l'institution éducative » (Paquelin & Choplin, 2003). Ce sont ces régulations à visée transformatrice qui permettront aux équipes d'accéder petit à petit à l'autorégulation de leurs actions vers une autonomie de fonctionnement.

Le dispositif 1607 pourrait alors s'envisager comme suit, selon les trois critères pour l'évaluation des Environnements informatiques pour l'Apprentissage Humain (Tricot et al., 2003) : l'utilisabilité et l'accessibilité prérequis pour l'utilité, vers l'autonomie de l'apprenance. Je renseigne ces items selon les qualités requises pour les utilisateurs des EIAH (Albero, 2000).

	Phase 1 / Formateur P2 Historique, présentation des valeurs fédérales (présentiel)	Phase 2/ Envoi à distance d'une séquence vidéo d'une situation professionnelle en rapport avec l'objectif de formation avec propositions de mise en œuvre. (distanciel)	Phase 3/ Formateur P1 Régulation, analyse et discussion en articulant : Les retours de l'équipe Les concepts fondateurs sur le projet personnalisé (présentiel)	Phase 4/ Intervention du pôle ressource (distanciel synchrone)
<u>Utilité</u> Le dispositif peut permettre de répondre à :	La diffusion de la structure et le sens du prescrit sur le projet personnalisé.	Une accessibilité pour l'équipe à une réelle mise en œuvre favorisant leur adhésion et réduisant leur sentiment d'écart avec le prescrit. Faciliter l'adhésion et l'intention de se former.	Un apport théorique et des outils pour encourager ou réguler à la pratique en fonction des contextes de travail. Faire évoluer les pratiques et les règles d'action.	Une régulation transformative par l'échange de pratique et la création d'un collectif de travail. Favoriser l'émergence d'un style professionnel.
<u>Utilisabilité</u> Potentialité de mise en œuvre	(Déjà opérationnel) Régulation des émotions. (Difficulté 1/5)	Construire, filmer et diffuser une telle situation. Outiller les équipes d'un espace numérique partagé avec aide pour difficulté technique. (Difficulté 3/5)	(Déjà opérationnel) Compléter la documentation proposée dans le cadre de la formation Réguler en fonction des situations proposées. (Difficulté 1/5)	Partager les informations dans le cas d'un travail collaboratif. Se donner du cadre par rapport aux objectifs de la formation. (Difficulté : 5/5)
<u>Acceptabilité</u> Problème d'intégrité, de déontologie, éthique, viabilité personnelle	Continuer à travailler sur le partage des valeurs en adaptant le discours pour l'ensemble des personnels et les personnes handicapées. (FALC)	Disposer de personnes ressources Droits à l'image, équipe volontaire, situation de travail « réelle » et non « idéale » à présenter.	Permettre au formateur de maîtriser des techniques d'analyse de pratique professionnelle Différencier objectifs personnels et objectifs institutionnels.	Permettre aux passeurs d'être « utiles » sans être « utilisés » Envisager une mobilité des « passeurs » ou personnes ressources malgré leurs contraintes professionnelles dans leur structure respective.

INITIER LE TRAVAIL EN RESEAU

Les résultats de l'analyse clinique de l'activité ont montré que pour mettre en œuvre la construction des projets individualisés, les professionnels de terrain ont besoin de « s'harmoniser » entre eux et surtout avec les acteurs des autres champs professionnels et les familles des personnes, ce qui constitue une contrainte majeure dans leur métier. Je cherche par la suite des solutions pour faciliter ce travail en rapport avec les conclusions des analyses précédentes.

QUESTION DU TRANSFERT

Dans ce travail de redéfinition de la tâche suite à la diffusion du prescrit en formation, nous avons observé que les professionnels étaient finalement contraints par la question de la transférabilité des compétences sociales des personnes dont le développement est soutenu par les acteurs dans la structure, vers la mobilisation de ces compétences dans le milieu ordinaire.

Hormis le fait de transmettre des règles de vie et de sécurité pour les personnes, une partie de cette logique s'apparenterait plus à une dimension intégratrice de la prise en charge dont l'objectif est de préparer les personnes à l'évolution dans un milieu donné.

Les professionnels de la structure interrogés à ce sujet soutiennent à juste titre que ces moments de prises en charge de groupe pour travailler les compétences sociales sont aussi des occasions pour que les personnes puissent créer et construire leur vie sociale et sentimentale.

Qu'en est-il des points de la recherche sur ce sujet du transfert des compétences au sens large ?

Les études réalisées dans le cadre de modélisations pédagogiques (Désilets & Tardif, 1993) indiquent plusieurs facteurs pour que des savoir-faire ou savoir-être assimilés, deviennent des compétences, autrement dit des savoir-faire et des savoir-être mobilisables dans des contextes différents de ceux dans lesquels ils ont été construits :

- L'action d'enseigner ces savoirs par l'enseignant doit être suffisamment structurée pour que l'apprenant assimile en contexte des procédures explicitées et réalisables en contexte
- L'apprenant doit avoir l'occasion de rapidement mobiliser ces savoirs dans d'autres contextes, tout en recevant de l'enseignant une régulation claire de l'impact de son action à ce moment.

Ainsi peut-on penser, dans le cas des personnes en déficience intellectuelle, que le milieu ordinaire, dans la mesure où les adaptations requises sont réalisées, « est le milieu le plus valorisant et le plus stimulant pour favoriser chez l'élève une saine prédisposition à apprendre et à se développer » (Petit, 2001) à la condition qu'elles puissent reconnaître les problèmes surmontés et en les amenant, par une régulation active, à prendre conscience de leur potentiel.

Dans le milieu du soin, d'autres expérimentations confortent cette idée (Univ. Québec Trois-Rivières, dép. sci. éducation, CAN et al., 1995) lors d'entraînements aux habiletés sociales et à la discrimination des stimuli sociaux auprès d'adolescents ayant une limitation intellectuelle modérée. Les résultats expriment que les « sujets possèdent un bagage important de notions théoriques qu'ils peuvent mettre en rappel » lorsqu'ils sont sollicités, mais ils montrent également que les personnes ne peuvent discriminer ces stimuli de façon spontanée.

Revenant à notre objet d'étude, cet ensemble me porte à croire que, pour rendre plus efficiente l'activité des professionnels dans les services de la fédération, les acteurs gagneraient à tout de suite accompagner les personnes dans leur environnement afin de leur permettre de s'adapter et de se réguler en fonction des caractéristiques de ce milieu. Autrement dit passer d'une logique d'action à visée « intégrative » vers une logique d'action « à visée inclusive ». Il s'agirait alors de développer davantage cet aspect dans les objectifs de formation.

OBJETS FRONTIERES POUR LES EQUIPES PLURIDISCIPLINAIRES

D'un point de vue clinique, nous avons pu constater que si les professionnels des structures souhaitent et doivent se placer dans l'inter-métier (enseignants, autres éducateurs, autres thérapeutes), ils peuvent se confronter à des contraintes de l'ordre des asymétries entre les individus. Ils sont conscients que l'objectif d'une collaboration, voire d'un partenariat effectif avec les autres professionnels, n'est réalisable qu'à travers le partage de valeurs et de visées de chacun. En effet certains dilemmes de métier peuvent apparaître dans cette forme de travail « collectif » (Thomazet, Merini, & Gaime, 2014), lors d'une co-construction de projet pour des personnes prises en charge, entre « collaborer » et « s'imposer », « agir formellement » et « trouver des solutions informelles » ou encore « aider » ou « déléguer de l'aide ».

Cet espace où se joue la collaboration, l'élaboration et l'échange de pratiques, correspond à un concept nommé « Objet Frontière » (OF) (Star, 2010). Il peut se définir en plusieurs dimensions : du conflit entre plusieurs points de vue différents sources de négociation, de l'espace de régulation à construire, du partage des mots et des gestes de métier.

En résumé, engager les professionnels pour des OF tel que « l'école inclusive » (Thomazet & Merini, 2015) permettrait de rendre le « travail collectif » en « collectif de travail ». Autrement dit les OF seraient des espaces, plus propices que d'autres, pour leur permettre de créer le réseau nécessaire afin de se libérer de certaines contraintes que nous avons identifiées:

- Faciliter la présence et l'action du professionnel hors de son milieu de référence
- S'appuyer sur une complémentarité entre professionnels pour mieux répondre à la demande des personnes ou des familles.

Nous avons pu constater à ce sujet que les professionnels cherchaient à expérimenter de manière individuelle, différents positionnements ou différents objets de négociation, il semble donc important pour la formation de pouvoir orienter ces formés vers les espaces que j'ai définis, afin de pouvoir leur préciser un cadre de travail précis à l'intérieur duquel ils devraient obtenir plus d'efficience.

Dans un positionnement réflexif par rapport à la visée « éducative » de la formation, je m'intéresse à présent, dans une potentialité plus restreinte, à comment modifier ses paramètres intrinsèques afin qu'elle puisse mieux prendre en compte les besoins des formés tels que nous les avons décrits précédemment.

FONCTION D'IMPOSITION ET FONCTION D'ETAYAGE

Dans sa recherche sur les fonctions du discours de l'adulte, les travaux d'A.Thabuy (Thabuy, 1996) aboutissent à une grille des différentes fonctions du discours des formateurs observés et interviewés dans des situations d'enseignement, fonctions que j'attribuerai aux formateurs au sens large.

Nous avons vu que les objectifs de la formation 1607 se sont plutôt introduits auprès des professionnels à travers un discours situé sur le plan de l'imposition. Il y a fonction d'imposition du discours à chaque fois que l'adulte en charge de la formation « construit à la place » du formé. C'est-à-dire à chaque fois que le discours diffère, évite ou ne tient pas compte des contraintes qu'il génère chez les formés.

Ainsi le cours d'action de la formation considérée n'a plus que deux « options » dans sa forme : « démontrer la performance » vers laquelle les formés doivent s'accomplir ou « donner la solution » sans prendre en compte leurs capacités d'adaptation et de compréhension. Ainsi est imposé un contingent de valeurs et de méthodes « agréées » par l'institution qui considère alors les écarts qu'entretiennent les acteurs-formés avec ce contingent, comme des « manques à corriger ».

Il serait donc intéressant de pouvoir envisager tout ou partie du discours de formation 1607 qui se situerait sur un plan de l'étayage. Le processus d'étayage aurait alors pour but de faire construire par les formés de nouveaux « cadres cognitifs de référence » qui leur permettraient de pouvoir réellement mettre en œuvre le prescrit, activité complexe qui ne pourrait être possible sans ce processus. Nous en avons pour preuve les conclusions de nos analyses sur la sédimentation des règles d'actions chez les professionnels observés malgré le changement de paradigme. J'ai émis l'hypothèse que ce phénomène était certainement consubstantiel de l'expression de l'identité de chacun.

DES MESSAGES STRUCTURANTS AUX COMMENTAIRES

Dans le cadre méthodologique en psycho-phénoménologie de P. Vermersch, N. Faingold reprend une modélisation de l'action qui serait déterminée par quatre facteurs prépondérants : le contexte, les buts, les commentaires et les savoirs (Faingold, 2013), des facteurs que nous avons déterminés avec précision dans nos recherches puisque participant chacun du faisceau décisionnel des professionnels-sujets.

Néanmoins, lors de sa recherche, dans la classification des verbalisations recueillies par l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1990), certains items ne pouvaient être classés dans ce premier modèle. Il s'agissait notamment de manifestations émotionnelles, verbales ou non verbales, de la part des sujets laissant « supposer que ce qui se joue [...] n'a pas seulement trait aux stratégies mises en œuvre en termes d'action pure, mais engage la personne à un autre niveau qui n'est plus seulement le « ce que je fais », mais véritablement le « qui suis-je quand je fais ça » ».

Ainsi ces recherches ont abouti à un autre modèle, de deuxième niveau, sous-jacent au premier, prenant en compte les paramètres satellitaires de l'identité : les enjeux, les messages structurants, les expériences et toujours le contexte, participant chacun de l'émotion vécue par le sujet.

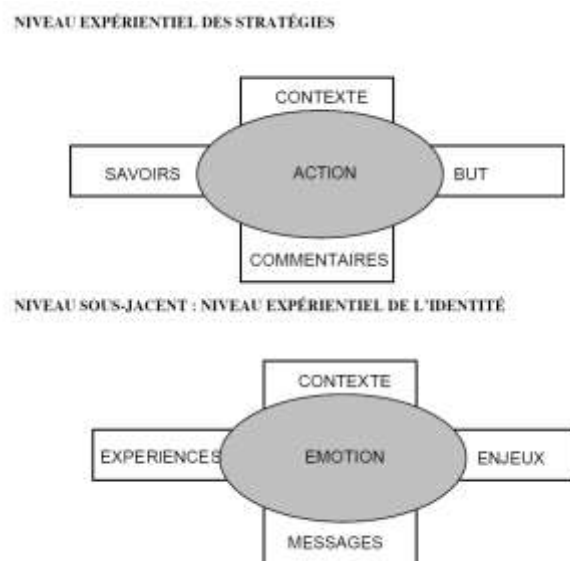


Figure 10 Niveau expérientiel des stratégies et Niveau sous-jacent (P.Vermersch, N.Faingold)

Grâce à cette approche, j’entrevois un champ de recherche plus vaste, non exploité et qu’il ne serait pas judicieux de développer ici. Néanmoins je comprends que le discours de la formation 1607, dans sa fonction d’imposition, pourrait faire déchoir les acteurs formés sur un niveau sous-jacent qui les amèneraient à exprimer des émotions, parfois négatives comme peut le craindre le formateur P1 dans ses propos.

Nous avons conclu précédemment que la formation 1607 est plutôt performante dans la diffusion du prescrit. Mais alors, dès qu’elle souhaiterait se positionner du côté procédural, en engageant ses salariés à l’action et à la restructuration, elle paraîtrait ne pas atteindre cet objectif, dans le sens où les acteurs formés continueraient à réfléchir, produire, collaborer sur un registre sous-jacent aux procédures souhaitées, les paramètres identitaires n’étant pas pris en compte dans le système actuel.

VERS UNE EDUCABILITE DE LA FORMATION

Une piste à exploiter pour une évolution de la formation se situerait ainsi du côté du discours employé.

Si la transmission des concepts et valeurs de la fédération aux associations et à leurs salariés est indispensable, une phase constitutive de cette formation permettant à ses formateurs de simuler un nouveau contexte concret de travail, suscitant et puis s’écarter de l’émotion, les engagerait à basculer dans un processus d’étayage.

Tel que le décrit J.S Bruner (Vannier, 2011) les interventions des formateurs rendraient l’acteur-formé capable « [...] d’atteindre un but qui aurait été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités [...] de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétences et de les mener à terme ».

Ces interventions, en proposant un cadre concret de réflexion, comprendraient alors :

- Un enrôlement à la tâche pour susciter l'adhésion et l'envie envers les exigences de la tâche.
- Une réduction des degrés de liberté correspondant à une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs pour atteindre le but de la formation dans cet exemple.
- Un maintien de l'orientation visant les formés à poursuivre ce but.
- Une signalisation des caractéristiques de la tâche visant à favoriser une appréhension des écarts avec les attendus pour les formés.
- Une démonstration visant à montrer des solutions que les formés sont en capacité de reconnaître.
- Une atténuation de la frustration rendant la résolution moins périlleuse.
- Un maintien de la frustration par la reformulation des exigences en faisant le pari d'une éducatibilité cognitive des formés.

Un basculement d'une formation « éducative » à une formation favorisant « l'éducatibilité » pourrait alors permettre aux acteurs-formés un meilleur investissement et donc une potentialité accrue des transformations de leurs procédures ou de leurs règles d'action pour se rapprocher du prescrit.

Une « difficile », mais néanmoins « nécessaire », « transformation » de la formation 1607 au regard des résultats de l'analyse, ne peut être rendue possible que si les formateurs maîtrisent et mettent en œuvre ces différentes fonctions d'étayage afin de faire travailler les équipes pluri-catégorielles formées sur le champ du procédural, hors du champ de l'émotion, en « contournant ou apaisant » les messages structurants liés aux paramètres identitaires de chaque acteur.

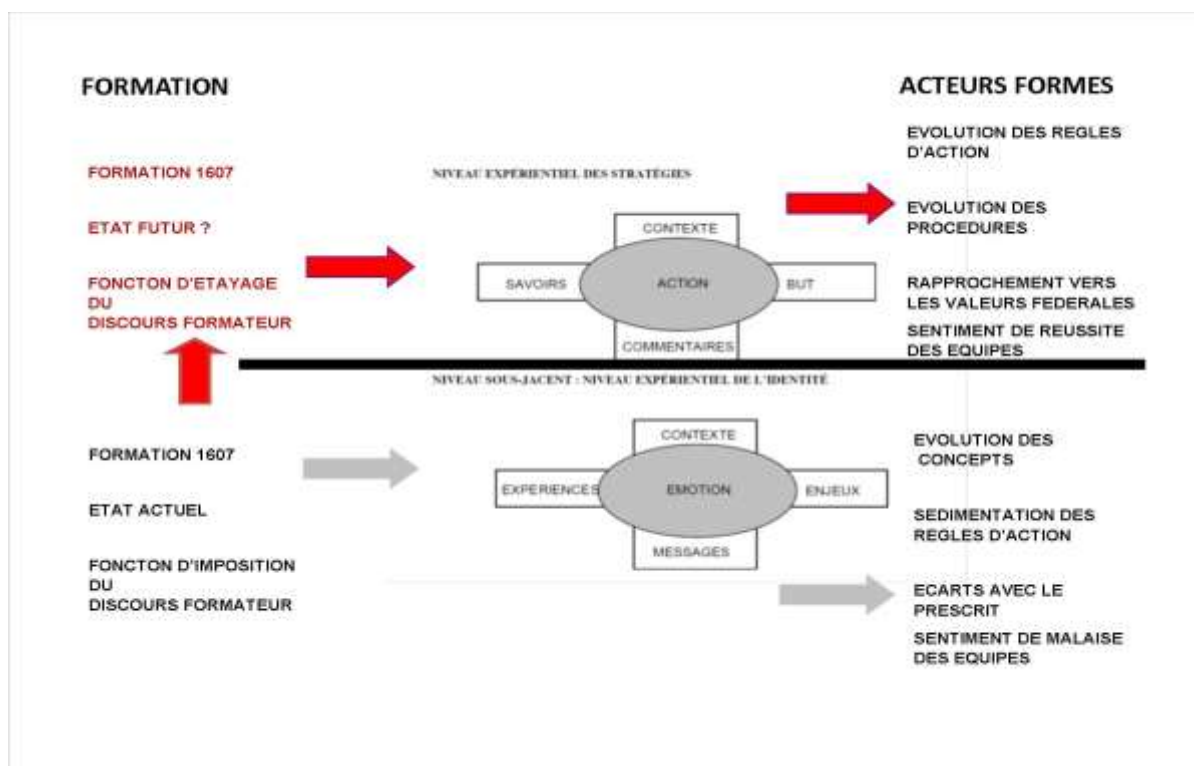


Figure 11 Possible Evolution de la formation 1607

Les formateurs pourraient alors inscrire ces « situations expérimentales en formation », comme je l'ai détaillé plus haut, dans le cadre d'Objets Frontières, par exemple l'OF : « s'investir dans l'inter-métier pour favoriser le transfert des compétences des personnes dans le milieu ordinaire » ou « accompagner, sans soigner, une personne tout au long de sa vie » ou enfin l'OF « soutenir la demande des personnes et des familles ».

CONCLUSION

Pour les personnes concernées les premiers pas « en institution » sont vécus en terme antagonistes. Entre espoir d'une prise en charge efficiente, la plupart du temps « hors réalité » (puisque la demande sous-jacente se situe invariablement dans le champ de la « rémission ») et l'opposabilité sociétale du moment qui, elle, se définit en termes de moyens attribués, l'intrusion d'inévitables « compromis » aura dans la plupart des cas une incidence majeure sur la dynamique de projet.

De l'idéal espéré au potentiel opposé, il n'est jamais simple de susciter une adhésion à la pertinence de la prise en charge à mettre en place. « Faire de son mieux » sera nécessairement perçu comme une sorte de fonction « économique-dépendante » du savoir-faire « thérapeutique et éducatif » institutionnel escompté.

Dans un passé à forte valeur symbolique ajoutée et aujourd'hui révolue, se sont mis en place les lieux institutionnels dédiés : la prise en compte du « handicap » eut tendance à se « sectoriser ». Instituts thérapeutiques, services de soins... proposaient ses variantes « institutionnelles » voire son « savoir être » liés à de médiatiques projets. L'espace enseignement/formation, adossé à ces particularités, s'est vu contraint aux mêmes exigences institutionnelles : une entrée « originale » ou dynamique conduisant à une éventuelle assimilation à une formation reconnue en termes de référentiels et de possibilités diplômantes. L'accès à ces espaces de formation respectait une norme d'attribution et la prise en charge se révélait être d'obédience « pyramidale ». Autrement dit : on laissait le champ libre à une équipe de « sachants » dont on attendait une « obligation de résultats ». Les dissensions se traitant alors par le seul moyen d'action qu'il reste possible : le changement d'institution.

La prise en compte et la gestion de ces « écarts » ont servi de vecteurs de réorganisation des conduites institutionnelles : placer la personne prise en charge au cœur d'un dispositif « adaptable » où les compromis vont être appréhendés en termes de dynamique d'action redéfinit les termes du contrat institutionnel. Pour devenir tolérables les écarts entre le souhaité et le réel se devront d'être définis en notion de moyens mis en œuvre afin que l'obligation de résultat ne soit plus à même de figer un projet. De « pyramidale » les moyens d'action seront définis entre « pairs », chacun amenant son champ d'expertise, ses savoir-faire, ses savoir-être, ses réseaux et ses demandes.

Dans le cadre d'une étude sur la mise en place, à l'intérieur de l'espace institutionnel, de pratiques amenant à un fonctionnement « horizontal », l'analyse qualitative de ce processus de formation⁷ validé par l'équipe, nous a amenés à mieux cerner, dans cette perspective, les obstacles rencontrés par les professionnels, certainement traversés par des injonctions contradictoires, des préoccupations affectives et l'expression de leur identité professionnelle.

Outre la transmission interne et indispensable des valeurs et des concepts résultant de cette réorganisation institutionnelle, les données recueillies me confortent dans l'idée que cette formation doit aussi permettre aux professionnels de mieux fixer leur cadre de travail au sein de ce nouvel espace.

Pour ces derniers et dans ce contexte, si l'expression des messages structurants et des bénéfiques secondaires semblent inévitables dans un premier temps, résultat d'une « complicité » ontologique encore trop forte entre leur structure conceptuelle et les structures de leur espace social habituel, il me semble nécessaire qu'ils soient mieux « accompagnés » à entreprendre un « compromis » dynamique d'équipe, de plus en plus large, dans l'intérêt recherché pour les personnes.

Abordées en filigranes au cours de cet écrit, les limites organisationnelles et didactiques de ma recherche, font que je ne prétends pas généraliser l'ensemble des conclusions énoncées ici à l'ensemble des formations de l'institution concernée ou à l'ensemble des formations en général. Il n'en est pas moins que mon curriculum professionnel, enrichi par les bienfaits de cette étude, me permet d'entrevoir un certain rôle du formateur.

Entre « argument d'autorité » et « autorité de l'argument » relevant à mon sens d'une approche organique et frontale, il me semble nécessaire de ne pas perdre de vue une approche « fonctionnelle modérée » de nos actions formatrices, en amenant les « formés » à « diffracter » leur champ d'expertise et leur rôle social respectifs autour d'un objet ou « tiers symbolique » qui serait peut-être celui de l'expression concrète d'un besoin formalisé en commun.

⁷ Formation 1607 : L'élaboration du projet individualisé d'accompagnement et sa mise en cohérence avec le projet fédéral.

BIBLIOGRAPHIE

- Albero, B. (2000). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance: instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur* (p. 139–159). Laboratoire Paragraphe, Université Paris VIII-Vincennes-St Denis. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000270/>
- Anadón, M. (2006). La recherche dite «qualitative»: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5–31. Consulté à l'adresse [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26\(1\)/manadon_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26(1)/manadon_ch.pdf)
- Bazile, J., & Mayen, P. (2002). Le développement des concepts scientifiques à partir des conceptualisations dans l'action. Proposition de didactique professionnelle. *Aster*, 2002, 34« Sciences, techniques et pratiques professionnelles ». Consulté à l'adresse <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8789>
- Caroly, S., et Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail: développer des stratégies d'expérience: Autour de l'expérience et de sa validation. *Formation emploi*, (88), 43–55. Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=16426994>
- Carré, P. (2000). L'apprenance: rapport au savoir et société cognitive. *Formes et formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan. Consulté à l'adresse <http://www.blog-eformation.com/wp-content/uploads/foad/apprenance.pdf>
- Désilets, M., & Tardif, J. (1993). Un modèle pédagogique pour le développement des compétences. *Pédagogie collégiale*, 7(2), 19–23. Consulté à l'adresse [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Cognitivism_Constructivism/D%C3%A9silets-Tardif%20\(07,2\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Th%C3%A8mes/Enseignement_Apprentissage/Cognitivism_Constructivism/D%C3%A9silets-Tardif%20(07,2).pdf)
- Ebersold, S. (2012). Parcours de scolarisation et coopération: enjeux conceptuels et méthodologiques. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 55–64. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=NRAS_057_0055

- Ébersold, S. (2015). Inclusif. Vous avez dit inclusif? L'exemple du handicap. *Vie sociale*, (3), 57–70. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2015-3-page-57.html>
- Faingold, N. (2013). Accompagner l'émotion: explicitation, décryptage du sens et parties de soi. *De l'explicitation des pratiques professionnelles au décryptage du sens*, 95. Consulté à l'adresse <http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Expliciter%20100%20Faingold.pdf>
- Flandin, S., Ria, L., & Picard, P. (2015). Aider les formateurs à analyser et faire analyser le travail: un programme de recherche-conception en vidéoformation des enseignants. In *L'activité en débat. Dialogues épistémologiques et méthodologiques sur les approches de l'activité*. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01147705/>
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap. *Service social*, 45(3), 31. <http://doi.org/10.7202/706736ar>
- Fusulier, B., & Lannoy, P. (1999). Comment «aménager par le management». *Hermès, La Revue*, (3), 179–198. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=HERM_025_0179
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, 1(3), 47–69. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2007-3-page-47.htm>
- Haelewyck, M., & Nader-Grosbois, N. (2004). L'autorégulation: Porte d'entrée vers l'autodétermination des personnes avec retard mental? *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15(2), 173. Consulté à l'adresse http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/05/HAELEWYCK_V15_0.pdf
- Le projet fédéral | Trisomie 21 France. (s. d.). Consulté 11 avril 2016, à l'adresse <http://www.trisomie21-france.org/qui-sommes-nous/le-projet-federal>
- Le Regroupement pour la Trisomie 21 - RT21. (s. d.). Consulté 18 juin 2016, à l'adresse http://trisomie.qc.ca/apropos/regroupement/#en_detail
- Moussay, S., Malo, A., & Méard, J. (2013). Apprendre le métier d'enseignant face à des élèves et avec des formateurs. *Recherche & formation*, (1), 135–148. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=REFO_069_0135

- Paquelin, D., & Choplin, H. (2003). Du prescrit au vécu: l'enjeu des régulations. *Autoformation et enseignement supérieur*, 167–183. Consulté à l'adresse <http://www.lerif.net/AGRAF/membres/Textes/Autoformation%20et%20enseignement%20superieur%20Chapitre%2009.doc>
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 9–17. Consulté à l'adresse <http://www.jstor.org/stable/41201763>
- Petit, C. (2001). De l'intégration scolaire. *VST-Vie sociale et traitements*, (1), 35–39. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-vie-sociale-et-traitements-2001-1-page-35.htm>
- Plaisance, E. (2010). *L'éducation inclusive; genèse et expansion d'une orientation éducative. Le cas Française*. Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Consulté à l'adresse <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-oraales/premiers-auteurs-en-p/Leducation%20inclusive.pdf>
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17(11-23). Consulté à l'adresse http://education.cuso.ch/fileadmin/education/document/Article-Reuter_3.pdf
- Roger, J.-L., Ruelland, D., & Clot, Y. (2007). De l'action à la transformation du métier: l'activité enseignante au quotidien. *Education et sociétés*, (1), 133–146. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2007-1-page-133.htm>
- Serres, G. (2006). *Analyse de la construction de l'expérience professionnelle au gré des diverses situations de formation initiale des enseignants du second degré*. Université Blaise Pascal-Clermont-Ferrand II. Consulté à l'adresse <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528371/>
- Sève, C., Theureau, J., Saury, J., & Haradji, Y. (2012). Drôles d'endroits pour une rencontre: STAPS, Ergonomie & Cours d'action. *Les Sciences du sport en mouvement–Innovations et traditions théoriques en STAPS*, 39–64. Consulté à l'adresse <http://www.coursdaction.fr/12-Histoire%20du%20programme%20de%20recherche/2012-CS-JS-JT-YH-O64.pdf>
- Star, S. L. (2010). Ceci n'est pas un objet-frontière! *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 18–35. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RAC_009_0018

- Thabuy, A. (1996). Expliciter les pratiques. *Expliciter n, 19*. Consulté à l'adresse <http://www.grex2.com/assets/files/expliciter/Expliciter%20les%20pratiques%2019%20mars%201997.pdf>
- Theureau, J. (2006). Le cours d'action: méthode développée. Consulté à l'adresse <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01107065/>
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue d'anthropologie des connaissances, 4(2)*, 287–322. Consulté à l'adresse <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.html>
- Thomazet, S., & Merini, C. (2015). L'école inclusive comme objet frontière. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (2)*, 137–148. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=NRAS_070_0137
- Thomazet, S., Merini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, (1)*, 69–80. Consulté à l'adresse http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=NRAS_065_0069
- Tricot, A., Plegat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G., & Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité: interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. In *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391–402). ATIEF; INRP. Consulté à l'adresse <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000154/>
- Univ. Québec Trois-Rivières, dép. sci. éducation, CAN, G. P., D. B., C. P., I. G., & A. A. (1995). Entraînement aux habiletés sociales et discrimination des stimuli sociaux auprès d'adolescents ayant une limitation intellectuelle modérée
Training in social abilities and stimuli discrimination in adolescents with moderate mental retardation
. *Revue francophone de la déficience intellectuelle, 6(2)*, 101-116. Consulté à l'adresse <http://www.refdoc.fr/Detailnotice?idarticle>
- Vannier, M.-P. (2011). Chapitre 6 Les fonctions d'étayage du chercheur-formateur dans une approche collaborative, *Conseiller et accompagner: Un défi pour la formation des enseignants, 233*.

Vermersch, P. (1990). Questionner l'action: l'entretien d'explicitation. *Psychologie française*, 35(3), 227–235.

Consulté à l'adresse <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=19473461>

Viau-Guay, A. (2010). Le cadre sémiologique du cours d'action: des outils théoriques et méthodologiques pour l'analyse de l'activité enseignante. Yvon, F. & Saussez, F. *Analyse de l'activité enseignante, des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec. Les Presses de l'Université Laval, 117–138.