



HAL
open science

**Quelles différences interindividuelles dans l'organisation
de l'activité d'aide à la mise en mots des
accompagnateurs VAE? Analyse différentielle de
l'activité d'aide à la mise en mots d'accompagnatrices
VAE de l'ARIFTS**

Benjamin Macé

► **To cite this version:**

Benjamin Macé. Quelles différences interindividuelles dans l'organisation de l'activité d'aide à la mise en mots des accompagnateurs VAE? Analyse différentielle de l'activité d'aide à la mise en mots d'accompagnatrices VAE de l'ARIFTS. Education. 2018. dumas-01848808

HAL Id: dumas-01848808

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01848808>

Submitted on 25 Jul 2018

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.

Quelles différences interindividuelles dans l'organisation de l'activité d'aide à la mise en mots des accompagnateurs VAE ?

Analyse différentielle de l'activité d'aide à la mise en mots d'accompagnatrices VAE de l'ARIFTS

Mémoire de Master 2 Professionnel en
Sciences de l'éducation et de la formation,
Parcours Didactique professionnelle

Mémoire présenté et soutenu par : Benjamin MACÉ
Sous la direction de : Grégory MUNOZ

Quelles différences interindividuelles dans l'organisation de l'activité d'aide à la mise en mots des accompagnateurs VAE ?

Analyse différentielle de l'activité d'aide à la mise en mots d'accompagnatrices VAE de l'ARIFTS

REMERCIEMENTS

Je tiens en premier lieu à remercier Monsieur Grégory MUNOZ pour sa disponibilité, ses conseils éclairés ainsi que sa grande sollicitude.

Je remercie également l'ARIFTS d'avoir contribué à la réalisation de ce mémoire, et plus particulièrement aux deux accompagnatrices qui ont bien voulu m'accorder un peu de leur temps malgré un emploi du temps plus que chargé.

Je remercie ma famille pour son soutien sans faille, et plus particulièrement mes parents.

Je tiens aussi à remercier ma compagne, Élise, pour son écoute, sa patience, et son amour.

Enfin, je remercie l'ensemble des personnes qui ont permis de rendre ce travail réalisable, et plus particulièrement Amélie, correctrice nocturne à ses heures perdues.

SOMMAIRE

| | |
|--|-----------|
| LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES | 1 |
| LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES | 2 |
| INTRODUCTION ET PROBLEMATISATION | 5 |
| CHAPITRE 1 : LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE | 15 |
| Histoire de la VAE | 16 |
| 1. La loi du 10 juillet 1934 : un premier pas vers la validation des acquis | 16 |
| 2. Décret du 23 Août 1985 : La VAP 85 | 16 |
| 3. Loi du 20 Juillet 1992 : La VAP 92 | 17 |
| 4. Loi de « Modernisation sociale » du 17 Janvier 2002 : La VAE | 18 |
| 5. Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale | 18 |
| 6. Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, dite « Loi travail » | 19 |
| L'expérience comme apprentissage | 19 |
| Les étapes de la VAE | 20 |
| 1. S'orienter et s'informer | 21 |
| 2. La recevabilité (Livret 1) | 21 |
| 3. Le financement | 22 |
| 4. Le Livret 2 | 23 |
| 5. La soutenance devant le jury | 23 |
| Quelques chiffres | 24 |
| CHAPITRE 2 : CE QU'ACCOMPAGNER EN VAE VEUT DIRE | 26 |
| L'accompagnement : une définition ? | 27 |
| 1. Complexité à définir ce qu'est l'accompagnement | 27 |
| 2. Étymologie du verbe « Accompagner » | 27 |
| 3. Tentative de définition | 28 |
| 4. Trois registres d'accompagnement | 29 |
| L'accompagnement à la VAE | 30 |
| 1. Qu'est-ce que l'accompagnement à la VAE ? | 30 |
| 2. La double implication de l'accompagnateur | 33 |
| 3. L'accompagnement VAE et la notion de tutorat | 33 |
| Un accompagnement hétérogène | 34 |
| 1. Différentes formes d'accompagnement | 34 |
| 2. Des différences entre accompagnateurs | 35 |
| CHAPITRE 3 : LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE | 37 |
| Présentation de la didactique professionnelle | 38 |
| Apports de l'ergonomie cognitive | 39 |

| | |
|---|-----------|
| 1. La « tâche prescrite » ou l'activité prescrite | 40 |
| 2. L'activité : entre redéfinition de la tâche, tâche effective et situation de travail | 41 |
| 3. Une activité parmi d'autres | 43 |
| La conceptualisation dans l'action | 43 |
| 1. De Piaget à Vergnaud : la notion de schème | 44 |
| 2. Invariants opératoires et concepts pragmatiques | 47 |
| 3. Invariants situationnels et invariants du sujet | 48 |
| CHAPITRE 4 : CONTEXTE ET MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE | 50 |
| Contexte de recherche | 51 |
| 1. L'Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social | 51 |
| 2. Le dispositif VAE au sein de l'ARIFTS | 52 |
| 3. Choix des situations de recherche | 54 |
| 4. Population de recherche | 55 |
| Méthodologie de recherche | 56 |
| 1. Recueil de données | 56 |
| 2. Méthodologie d'analyse des données | 63 |
| CHAPITRE 5 : ANALYSE DES DONNÉES ET RESULTATS | 66 |
| Analyse de la prescription | 67 |
| Analyse de la tâche redéfinie | 70 |
| 1. Définition de la Validation des Acquis de l'Expérience | 70 |
| 2. Représentation de typologie de candidats | 70 |
| 3. Définition de l'accompagnement et d'un « bon » accompagnement à la VAE | 71 |
| 4. Méthodologie d'accompagnement hors entretien | 73 |
| 5. Déroulement « type » d'un entretien | 73 |
| 6. « Entretien d'explicitation » | 74 |
| 7. « Conceptualiser » | 75 |
| 8. « Analyse de la pratique du candidat » | 75 |
| 9. « Prendre de la distance avec son expérience » | 76 |
| Analyse des organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation | 77 |
| 1. Comparaison des buts poursuivis par les accompagnatrices | 78 |
| 2. Schème générique d'aide à la mise en mots | 79 |
| 3. Comparaison interindividuelle des organisateurs de l'activité d'aide à la mise en mots | 83 |
| CHAPITRE 6 : DISCUSSION ET CONCLUSION | 85 |
| Hypothèses explicatives | 86 |
| Ébauche d'une structure conceptuelle de l'aide à la verbalisation | 87 |
| Limites de la recherche | 88 |
| Possibilités de prolongement de la recherche | 88 |
| BIBLIOGRAPHIE | 89 |
| SOMMAIRE DES ANNEXES | 93 |

SOMMAIRE DES TABLEAUX ET ILLUSTRATIONS

Tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau représentant la répartition des diplômes du secteur social et médico-social selon les organismes chargés de la recevabilité | 53 |
| Tableau récapitulatif des caractéristiques communes et distinctes des deux accompagnatrices à la VAE étudiées dans cette recherche | 56 |
| Tableau d'analyse des organisateurs de l'activité reprenant les éléments composant un schème | 64 |
| Tableau de confrontation des buts poursuivies par les accompagnatrices VAE | 78 |
| Tableau représentatif du schème générique d'aide à la mise en mots de AC | 80 |
| Tableau représentatif du schème générique d'aide à la mise en mots de AR | 82 |

Schéma

| | |
|---|----|
| Schéma représentant la chronologie de la mise en place de la VAE | 19 |
| Reproduction du schéma de M. Paul nommé : « Les zones frontalières du champ sémantique d'accompagner » | 29 |
| Schéma de P. Falzon nommé : « De la tâche à l'activité » | 42 |
| Schéma représentant le processus d'équilibration et d'apprentissage face à une nouvelle situation selon la théorie de J. Piaget | 44 |
| Schéma représentant le parcours VAE DDC à l'ARIFTS | 53 |
| Schéma représentant le parcours VAE DSB à l'ARIFTS | 54 |
| Schéma représentant une ébauche de la structure conceptuelle d'aide à la verbalisation | 87 |

Photographies

| | |
|--|----|
| Photographies anonymées du dispositif de recueil des traces de l'activité d'aide à la verbalisation des accompagnatrices VAE | 60 |
| Photographies anonymées du dispositif de recueil des entretiens d'auto-confrontation avec les accompagnatrices VAE | 62 |

Graphique

| | |
|---|----|
| Graphique de la DEPP représentant l'évolution du nombre de dossiers examinés, validés et validés totalement, entre 2002 et 2016, pour les diplômes de l'Éducation nationale | 25 |
|---|----|

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

A

AAH : Allocation aux Adultes Handicapés

AES (DEAES) : Accompagnant Éducatif et Social (Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social)

AF (DEAF) : Assistant familial (Diplôme d'État d'Assistant Familial)

AFPA : Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

AMP (DEAMP) : Aides Médico-Psychologiques (Diplôme d'État d'Aide Médico-Psychologique), remplacé par le DEAES

ANESM : Agence Nationale de l'Évaluation et de la qualité des établissements et services Sociaux et Médico-sociaux

ANFH : Association Nationale pour la Formation permanente du personnel Hospitalier

ARIFTS : Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social

AS : Aide-Soignant

ASKORIA : Centre de formation aux métiers de l'intervention sociale

ASP : Agence de Services et de Paiement

ASS (DEASS) : Assistant social (Diplôme d'État d'Assistant de Service Social)

AVS (DEAVS) : Auxiliaire de Vie Sociale (Diplôme d'État d'Auxiliaire de Vie Sociale), remplacé par le DEAES

B

BEP : Brevet d'Études Professionnelles

C

CAFDES : Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'intervention sociale

CAFERUIS : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CARIF-OREF : Centres d'Animation, de Recherche et d'Information sur la Formation - Observatoires Régionaux de l'Emploi et de la Formation

CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

CDD : Contrat à Durée Déterminée

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CEAS : Centre d'Étude et d'Action Sociale

CEFRAS : Centre de Formation et de Recherche à la Relation d'Aide et de Soins

CEREQ : Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications

CESF (DECESF) : Conseiller en Économie Sociale Familiale (Diplôme d'État de Conseiller en Économie Sociale Familiale)

CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CPF : Compte Personnel de Formation

CREN : Centre de Recherche en Éducation de Nantes

CPNE : Commissions Paritaires Nationales de l'Emploi

D

DARES : Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques

DAVA : Dispositif Académique de Validation des Acquis

DC : Domaine de Compétences

DDC : Dispositif de Droit Commun
DEA : Diplôme d'Études Approfondies
DAEU : Diplôme d'Accès aux Études Supérieures
DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance
DESS : Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées
DEUG : Diplôme d'Études Universitaires Générales
DRAAF : Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt
DRJSCS : Directions Régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale
DSB : Dispositif de Soutien à la Branche sanitaire, sociale et médico-sociale
DU : Diplôme Universitaire

E

EHESP : École des Hautes Études en Santé Publique
EJE (DEEJE) : Éducateur de Jeunes Enfants (Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants)
ENSFEA : École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole
ETS (DEETS) : Éducateur Technique Spécialisé (Diplôme d'État d'Éducateur Technique Spécialisé)
ES (DEES) : Éducateur Spécialisé (Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé)

F

FAF : Fonds d'Assurance Formation
FFAST : Master 2 Professionnel Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail (Ancien Master remplacé par le Master 2 professionnel Didactique Professionnelle)
FI : Formation initiale

G

GRETA : Groupement d'Établissements

I

IEM : Institut d'Éducation Motrice
IRSN : Institut de Radioprotection et de Sûreté Nucléaire
IRTS : Institut Régional de Travail Social
IS (DEIS) : Ingénierie sociale (Diplôme d'État d'Ingénierie Sociale)
ITEP : Institut Thérapeutique, Éducatif et Pédagogique

P

PRC : Point Relais Conseil VAE

L

LMD : Licence / Master / Doctorat

M

ME (DEME) : Moniteur Éducateur (Diplôme d'État de Moniteur Éducateur)
MECS : Maison d'Enfants à Caractère Social
MF (DEMF) : Médiateur Familial (Diplôme d'État de Médiateur Familial)

O

OPACIF : Organisme Paritaire Agréé pour le financement des Congés Individuels de Formation
OPCA : Organisme Paritaire Collecteur Agréé

P

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse
PRC : Point Relais Conseil

R

RH : Ressources Humaines
RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

S

SAVS-SAMSAH : Service d'Accompagnement à la Vie Sociale - Service d'Accompagnement Médico-Social pour Adultes Handicapés

T

TISF (DETISF) : Technicien d'Intervention Sociale et Familiale (Diplôme d'État de Technicien d'Intervention Sociale et Familiale)

U

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UMR EFTS : Unité Mixte de Recherche « Éducation, Formation, Travail, Savoirs »

UNIFAF : OPCA de la Branche associative, sanitaire, sociale et médico-sociale.

Unifformation : OPCA et l'OPACIF des entreprises et des salariés de l'économie sociale, de l'habitat social et de la protection sociale

V

VAE : Validation des Acquis de l'Expérience

VAP : Validation des Acquis professionnels

VAPP : Validation des Acquis Professionnels et Personnels

INTRODUCTION ET PROBLEMATISATION

Depuis la loi n°2002-73 du 17 janvier 2002, intitulée « Loi de modernisation sociale », la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE) s'est inscrite comme une nouvelle voie vers la certification professionnelle qui tend à se différencier de la formation, qu'elle soit initiale, continue, générale, technique ou professionnelle. Ce dispositif propose aux personnes le désirant, d'obtenir une certification professionnelle, inscrite dans le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), en faisant valoir les compétences acquises durant leur(s) expérience(s) professionnelle(s) (Salariée(s), non salariée(s), bénévole(s), en formation initiale ou continue).

Le candidat devra pour cela constituer deux « Livrets », pour reprendre la dénomination des Dispositifs Académiques de la Validation des Acquis (DAVA). Le premier, le « Livret 1 », se compose d'éléments administratifs et de preuves concernant l'expérience (Attestation, bulletin de salaire, relevé de carrière, diplôme, etc.), point central de ce document. En effet, pour que la demande soit jugée recevable, l'expérience du candidat doit être d'une « *durée d'au moins un an, de façon continue ou non, en rapport direct avec le diplôme ou titre à finalité professionnelle ou le certificat de qualification professionnelle pour lequel la demande est posée* » (Décret du 4 juillet 2017). Ce dossier sera envoyé par le candidat à l'organisme certificateur ou à un organisme délégué (Ex : l'Agence de Services et de Paiement (ASP) pour les diplômes du secteur social et médico-social). Pour autant, il ne s'agit en aucun cas, ici, de validation mais uniquement de la décision du caractère recevable de la demande VAE. Si la recevabilité est actée, le candidat pourra, cette fois-ci, demander une Validation de ses Acquis d'Expérience par le biais du « Livret 2 ». Ce dernier, qui peut également être nommé « Mémoire » ou « Dossier » selon les dispositifs, est l'écrit permettant au professionnel de mettre en avant les compétences qu'il a acquises lors de son ou ses expérience(s), et de les mettre en relation avec celles attendues dans le référentiel de compétences de la certification visée. Ce « Livret 2 » fera l'objet d'une soutenance face à un jury qui décidera de l'obtention, en tout ou partie, ou non du diplôme visé par le candidat. Une présentation plus précise de ces étapes sera faite dans la troisième partie du chapitre 1.

Par cette explication succincte de ce qu'est la Validation des Acquis de l'Expérience, il serait aisé pour ses détracteurs de la considérer comme un moyen d'obtenir un diplôme sans peine. Ce fut d'ailleurs le cas dans les débuts de son apparition au sein des universités si l'on en croit cet extrait de Y. Fermon¹ (2008) : « *Il était courant en 2002 d'entendre dire que la*

¹ Chargée d'études à la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur, bureau de l'apprentissage, de la formation continue et de la validation des acquis de l'expérience.

« communauté universitaire » n'était nullement prête à « brader ses diplômes », qu'elle ferait tout pour mettre des bâtons dans les roues de la VAE et, en définitive, nombreux étaient ceux qui pensaient que le dispositif n'arriverait pas à dépasser le stade de l'existence légale ».

Pourtant, la réalité en est tout autre. D'une part, la VAE a dépassé largement le stade de l'existence légale au vu du nombre important de candidats ayant obtenu la validation de leur(s) acquis. Pour exemple, entre 2002 et 2012, 129.000 personnes ont obtenu un diplôme à finalité professionnelle, dépendant du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, par le biais de la VAE (D. Abriac², 2014). D'autre part, face aux critiques portant sur la valeur des diplômes issus de la VAE, il peut être avancé que la constitution du « Livret 2 » peut s'avérer complexe. Certes, des méthodologies d'explicitation et d'écriture peuvent être proposées aux candidats (comme, par exemple, l'envoi par l'ASP de « Notice d'accompagnement du Livret 2 » pour les diplômes du secteur social et médico-social), mais le travail qu'ils doivent abattre est conséquent ; indépendamment de la remise en question professionnelle profonde qu'elle peut susciter par le regard réflexif qu'elle engendre. En effet, l'investissement nécessaire à la réalisation du dossier est important, car il nécessite de prendre part à un exercice peu habituel, à savoir la mise en lumière de ses propres compétences. Il peut paraître aisé pour chacun d'expliquer son travail, cependant un professionnel fait beaucoup plus que ce qu'il peut en dire. À ce sujet, P. Pastré³ (2001, p.7) écrit ceci : *« Une fois l'apprentissage effectué, la compétence n'a plus besoin de l'activité de la conscience, sauf quand survient un imprévu. [...] Ainsi, contrairement aux connaissances, dont on peut penser qu'elles s'accompagnent toujours de conscience quand elles sont évoquées, les compétences peuvent être mobilisées soit de façon consciente, soit le plus souvent de façon non-consciente, sous forme de compétences incorporées »*. La mise en mot de son activité demande une prise de conscience, au sens piagétien du terme, de ces compétences incorporées. Il s'agirait donc du passage d'une « Conscience non-consciente » (P. Vermersch⁴, 1994, p.74), à savoir la réalisation de l'activité en tant que telle, à une conceptualisation, une mise en mots de son activité, et donc une prise de conscience, une appréhension, une compréhension de son activité. J. Piaget⁵ écrit ceci : *« Comprendre consiste à dégager la raison des choses tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès, ce qui est certes une condition préalable de la*

² Chargé d'étude à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)

³ Professeur émérite du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), père de la didactique professionnelle

⁴ Chargé de recherche au Centre National de la Recherche Scientifiques (CNRS), psychologue et psychothérapeute de formation, père de l'« Entretien d'explicitation »

⁵ Psychologue et biologiste suisse ayant travaillé sur l'épistémologie cognitive, plus particulièrement chez les enfants, un des fondateurs du courant constructiviste (1896 – 1980)

compréhension mais que celle-ci dépasse puisqu'elle en arrive à un savoir qui précède l'action et peut se passer d'elle » (J. Piaget, 1974, p.237). Ainsi, cet exercice peu commun demande du temps. Comme S. Prost-Dambélé⁶ le mentionne, pour les diplômés de l'enseignement supérieur, après l'avis de recevabilité « *entre l'inscription à l'université et l'examen du dossier de VAE par un jury, il s'écoule, en moyenne, 8 mois et demi* » (S. Prost-Dambélé, 2017). Difficile donc pour certains de s'y retrouver entre la vie de famille, la vie professionnelle (lorsqu'il s'agit d'un candidat actif occupé) et le processus de la VAE. Il n'est donc pas surprenant de trouver dans les statistiques présentées par S. Prost-Dambélé, « *un taux d'abandon non négligeable entre la phase de recevabilité et la complétion du dossier à soumettre au jury* » (S. Prost-Dambélé, 2017), soit une perte de 2 000 candidats visant les diplômés de l'enseignement supérieur. De plus, les chiffres avancés par la Direction de l'Animation de la Recherche, des Études et des Statistiques (DARES) (2017) au sein du Ministère du Travail, mentionnent, pour 2014 et 2015, une perte, respectivement, de 19 956 et 18 159 candidats entre l'étape de la recevabilité et la soutenance devant un jury (chiffres provenant des ministères certificateurs, hors Ministère de la Culture et Ministère de la Jeunesse et des Sports, puis traités par la DARES) (Ministère des Finances et des Comptes publics, 2016). Concernant les diplômés de l'Éducation nationale, la durée de la VAE est « *estimée à 16 mois* » (D. Abriac, 2017) et le taux d'abandon est, quant à lui, évalué à « *un tiers* » des candidatures jugées recevables, pour l'année 2016 (D. Abriac, 2017).

Pour pallier ces difficultés, un accompagnement peut être proposé aux candidats, par les établissements certificateurs ou par des établissements du secteur privé. Celui-ci n'est pas obligatoire, mais des études ont démontré l'importance de celui-ci dans la réussite des parcours VAE. En effet, C. Bonaïti⁷ en 2008, ou C. Labruyère⁸ & J. Rose⁹ en 2004, ont démontré qu'« *avoir été accompagné par un organisme spécialisé avantage [...] les candidats dans la réussite de leur certification* » (C. Bonaïti, 2008, p.4). Mais pour comprendre en quoi consiste cet accompagnement, il faut avant tout distinguer deux visions de celui-ci en VAE. Premièrement, les Point Relais Conseil (PRC) qui vont aider les candidats à mettre en forme leurs aspirations professionnelles et les orienter vers les établissements concernés par leur demande. Ce pendant de l'accompagnement se trouve en amont de la démarche VAE car il s'agit davantage d'une prise d'information sur le dispositif et d'une construction du projet

⁶ Chargée d'études à la DEPP

⁷ Chargée d'études à la DARES (1976 – 2012)

⁸ Chargée de mission au Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ)

⁹ Directeur scientifique au CEREQ

professionnel de la personne. Le deuxième versant, auquel s'intéressera particulièrement cette recherche, se situe dans la constitution du dossier qui sera présenté au jury décisionnaire. Cet accompagnement se veut centré sur la mise en mots de situations dites « significatives », à savoir « *les plus représentatives des compétences requises par le diplôme* » (A. Lainé¹⁰, 2005, p.17), ainsi que la mise en relation de ces compétences avec le référentiel. Pour autant, et comme il le sera démontré dans la seconde partie du chapitre 2, l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience ne s'arrête pas qu'à ces deux objectifs.

Pour autant, bien qu'il y ait une certaine harmonisation dans les textes législatifs, les pratiques peuvent être hétérogènes, et c'est en cela que s'inscrit cette recherche et y trouve son intérêt. En effet, il est à noter différents éléments allant dans ce sens. Premièrement, et comme l'indique le Ministère du travail sur le site dédié à la VAE, « *Les modalités de réalisation de l'accompagnement peuvent être déterminées par l'organisme certificateur (ministères, organismes publics et privés délivrant des certifications). Certains ministères certificateurs ont fixé, par voie de circulaire ou d'instruction, les principes de l'accompagnement pour leurs certifications. Ces textes ne s'appliquent qu'aux organismes accompagnateurs relevant de leur autorité (DAVA, AFPA (Agence nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes), DRAAF (Direction Régionale de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Forêt), DRJSCS (Directions Régionales de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale) ...)* ». Ainsi, le dispositif d'accompagnement ne sera pas le même selon les établissements. Toujours selon le Ministère du travail, « *Il peut s'agir d'entretiens individualisés, en présentiel ou par téléphone, de travaux en petits groupes, d'accompagnement à distance via une plate-forme collaborative...* ». Bien que « *les ministères certificateurs se [soient] engagés dans une charte afin de garantir une même qualité d'accompagnement sur l'ensemble du territoire* », cette hétérogénéité des dispositifs laisse à penser une hétérogénéité des pratiques d'accompagnement.

Deuxièmement, s'ajoutant à cette pluralité des modalités d'accompagnement, apparaît également une hétérogénéité dans les caractéristiques intrinsèques des accompagnateurs. Une étude de G. Pinte¹¹ (2009), réalisée auprès de « *conseillers en VAE relevant du CNAM, de GRETA (GRoupement d'ETAbblissement), de services de formation continue d'universités, de lycées agricoles, d'écoles de commerce et enfin de l'IRTS (Institut Régional de Travail Social) et de l'AFPA* », dénombre pas moins de quatre critères de distinction (la fonction des

¹⁰ Conseiller technique et pédagogique au Ministère de la Jeunesse, des Sports et de la Vie associative, membre de l'équipe nationale de formation des accompagnateurs et jurés de la validation des acquis de l'expérience

¹¹ Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Européenne de Bretagne

accompagnateurs, la part qu'ils accordent à la VAE, leur expérience professionnelle antérieure, leurs motivations). Ces critères seront explicités dans la troisième partie du chapitre 2.

Troisièmement, pour G. Vergnaud¹², l'activité d'un professionnel est organisée (organisation qu'il nomme schème) de manière invariante pour une classe de situation. Il ne s'agit pas ici de stéréotype de l'activité, car ce n'est pas elle qui est invariable, du fait de la rencontre de situations toujours différentes, mais son organisation. Cette dernière est le fruit de la rencontre de situations sur lesquelles le sujet est amené à agir, mais qui agissent également sur lui, inscrivant cette théorie dans le courant constructiviste du développement. P. Pastré (2011) reprend ces mots de J. Brun¹³ : « *La théorie des champs conceptuels* [théorie de G. Vergnaud qui sera évoquée ultérieurement dans la troisième partie du chapitre 3] *marque une évolution (par rapport à Piaget) en donnant une place importante aux situations dans lesquelles les schèmes se forment et évoluent. Le couple schème-situation est fondateur d'un processus d'apprentissage par adaptation active* ». Ainsi, la notion de situation peut être pensée comme source d'individualité, car deux sujets n'ont pas rencontré exactement les mêmes situations, et même si c'était le cas, elles n'auraient pas le même sens pour chacun. Pour exemple, deux apprentis s'approprient différemment un même temps de travaux pratiques. Chaque personne, et donc chaque professionnel, possède donc des schèmes différents, à la fois dans leur complexité, mais aussi dans les situations qu'ils recouvrent. Il en va de même pour l'accompagnement à la VAE qui, comme il est donné à voir ici, peut se voir qualifié de composite. Ainsi, une question se pose : Qu'est ce qui diffère dans la pratique de l'accompagnement des professionnels de la VAE ?

Seulement, il est impossible dans le temps donné, de prendre en compte toutes les différentes facettes de l'accompagnement. Cette recherche va donc se focaliser sur l'aide à la mise en mots de situations significatives de travail, et donc des compétences issues de celles-ci ou exprimées dans celles-ci. Ce choix, et vous l'aurez compris par les différents éléments apportés précédemment, se base sur le postulat suivant : Face à la difficulté à mettre en mots son expérience, l'aide à la verbalisation de celle-ci est un moteur puissant de réussite pour les candidats à la VAE. Bien entendu, et comme tout postulat, celui-ci peut être critiquable, notamment si l'on se réfère aux écrits de C. Labruyère & J. Rose qui avancent que c'est dans l'aide aux choix des situations significatives « *que l'accompagnement par un professionnel s'avère généralement décisif en termes de qualité des dossiers* » (2004, p.31). Cependant, le

¹² Directeur de recherche émérite au CNRS et spécialiste de psychologie cognitive et de didactique ayant repris et complété la notion de schème de J. Piaget

¹³ Philosophe, anciennement professeur à l'Université de Dijon (1919 – 1994)

choix des situations significatives n'est qu'une étape, certes nécessaire, mais non-suffisante car si celles-ci ne sont pas exploitées, elles ne pourront servir de preuves quant à la « maîtrise » de certaines compétences. Ainsi, la question principale de cette recherche devient plus précise : Qu'est-ce qui diffère dans l'aide à la mise en mots des accompagnateurs à la VAE ? Pour pouvoir prétendre répondre à cette interrogation, cette recherche s'inscrira dans l'analyse de l'activité d'aide à la mise en mots par le prisme de la didactique professionnelle.

« *La didactique professionnelle a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences professionnelles* » (P. Pastré, P. Mayen¹⁴ & G. Vergnaud, 2006, p.145). Il s'agit par conséquent de « *construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence* » et d'« *utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences* » (P. Pastré, 2002, p.10). Ce mouvement est né de la rencontre entre deux courants. Premièrement, l'ergonomie cognitive, dont font partie J. Leplat¹⁵ et J.-M. Hoc¹⁶, qui distingue la tâche prescrite (ce qui doit être fait selon le prescripteur), la tâche redéfinie (ce qui est compris par le professionnel) et la tâche effective (ce qui est vraiment fait) dans ce que P. Pastré (2011, p.39) nomme le « *paradigme de Leplat* ». Ce dernier se définit par le fait « *qu'il y a toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite, car il y a dans le travail humain une dimension de création, d'adaptation fine à des circonstances infiniment variées, qui fait qu'un travail même taylorisé, représente plus qu'une simple application de la prescription* » (Pastré, 2011, p.39). Autrement dit, l'analyse de l'activité ne peut se contenter d'une analyse de la tâche prescrite, même si celle-ci se voit nécessaire. Deuxièmement, la psychologie du développement, et plus particulièrement le courant constructiviste, va apporter la notion de conceptualisation dans l'action. Cette dernière est à distinguer de la conceptualisation sur l'action, qui se réfère davantage à la prise de conscience piagétienne évoquée précédemment. La conceptualisation dans l'action trouve sa définition dans la « *théorie des champs conceptuels* » de G. Vergnaud. Celle-ci donne une grande importance aux notions de concept et de situation. En effet, face à une situation donnée, apparaissent de nombreux concepts sous-jacents à l'action dont certains restent implicites. Mais inversement, un concept ne concerne pas qu'une seule et unique situation. Cette conception de l'activité prend sens par le concept de schème, introduit précédemment. Un retour sur la didactique professionnelle, et plus particulièrement sur les deux théories qui viennent d'être abordées, sera fait dans le chapitre 3.

¹⁴ Professeur des Universités en Didactique professionnelle à Agrosup Dijon

¹⁵ Psychologue et ergonomiste, ancien directeur de l'École Pratique des Hautes Études à Paris

¹⁶ Psychologue et ergonomiste, ancien directeur de recherche au CNRS

S'appuyant donc sur ce courant théorique, le but de cette recherche sera de mettre en évidence les différences inter-accompagnateurs quant aux organisateurs de leur activité d'aide à la verbalisation des candidats VAE. Pour autant, la question du choix de la population de recherche se pose. En effet, il est nécessaire, en considérant la problématique, de trouver des accompagnateurs ayant des caractéristiques différentes. Ainsi, l'Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social des Pays de la Loire, plus connue sous le nom de l'ARIFTS, s'est vu être un choix judicieux, car elle présente la particularité de faire appel à des accompagnateurs VAE vacataires, et donc venant d'horizons différents. Cette recherche se concentrera sur deux accompagnatrices qui, comme il sera décrit dans la première partie du chapitre 4, présentent des similitudes mais aussi, et surtout, des différences. Le choix de réaliser cette recherche sur « seulement » deux accompagnatrices s'explique par l'approche qualitative de cette recherche. En effet, celle-ci se basera sur deux études de cas et leur comparaison à partir de l'analyse de leur activité d'aide à la verbalisation, pour accéder aux organisateurs de l'activité, mis en tension avec l'analyse de la « tâche redéfinie » de chacune des participantes. Ainsi, ceci nécessite un temps de formalisation et d'analyse conséquent.

Après ce choix de population de recherche, le choix du moment d'accompagnement à étudier se voit crucial, et a d'ailleurs fait l'objet de concertation avec la coordinatrice VAE ainsi que les deux accompagnatrices VAE. Tout d'abord, les temps d'accompagnement collectif ne permettent pas de mettre en place un appui à la verbalisation conséquent. En effet, ce temps étant consacré à la présentation de la VAE et de son accompagnement, puis à la préparation à l'épreuve de jury, l'aide à la verbalisation ne pouvait constituer l'activité principale des accompagnatrices. Ainsi, le choix s'est porté sur les entretiens individuels.

Ainsi, la problématique de cette recherche se voit finalisée par la question suivante : En quoi diffèrent les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation entre deux accompagnatrices à la VAE de l'ARIFTS dans le cadre des entretiens individuels ? L'objectif de cette recherche est donc de mettre en lumière les différences entre ces deux accompagnatrices au regard des schèmes guidant leur activité d'aide à la verbalisation. Pour tenter d'y répondre, cette recherche reposera sur l'utilisation d'une méthodologie spécifique, à savoir l'auto-confrontation, qui sera développée dans la seconde partie du chapitre 4, mais aussi, comme il sera abordé dans cette même partie, sur la base d'entretiens semi-directifs afin de mettre en lumière la tâche redéfinie.

Le développement de cette recherche se décomposera en cinq chapitres.

Le premier chapitre de ce mémoire concernera la présentation du contexte général dans lequel s'inscrit cette recherche, à savoir la VAE. Une première partie sera consacrée à son histoire et à son évolution. Dans une seconde partie, il sera question du principe fondateur de la Validation des Acquis de l'Expérience, à savoir la reconnaissance de l'expérience comme source d'apprentissage. Dans une troisième partie, l'accent sera mis sur les différentes étapes de ce dispositif. Dans une quatrième et dernière partie, quelques chiffres seront mis en lumière, plus particulièrement ceux avancés par D. Abriac (2017) afin de prendre la mesure de ce dispositif.

Dans un second chapitre, il s'agira d'une présentation de ce qu'est l'accompagnement. Dans une première partie, la référence aux travaux de M. Paul¹⁷ (2004, 2009, 2009) sera proposée pour tenter de définir cette notion d'accompagnement. Dans une seconde partie, il sera question plus particulièrement de l'accompagnement à la VAE. Enfin, dans une troisième partie, il s'agira de la présentation d'éléments qui tendent à qualifier l'accompagnement à la VAE d'hétérogène.

Le troisième chapitre de cet écrit sera consacré au cadre théorique de cette recherche : la didactique professionnelle. Une première partie viendra définir les bases de ce courant théorique. Une seconde partie, présentera les apports de l'ergonomie cognitive, au regard des écrits J. Leplat et J.-M. Hoc (1983) et de Y. Clot¹⁸ (2001, 2002). Enfin, une troisième partie abordera la notion de conceptualisation dans l'action par les apports de G. Vergnaud (1996, 2007, 2010), P. Pastré (2001, 2002, 2006, 2011) et I. Vinatier¹⁹ (2011, 2012).

Le quatrième chapitre présentera le contexte et la méthodologie de cette recherche. Dans une première partie, il s'agira d'une présentation de l'ARIFTS, ainsi que des accompagnatrices concernées par cette recherche. Dans une seconde partie, il s'agira de décrire la méthodologie de cette recherche, que ce soit les outils de recueil de données, comme l'auto-confrontation définie par les travaux de J. Theureau²⁰ (1994), ou l'outil d'analyse permettant de mettre en lumière les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation.

Le cinquième chapitre sera consacré à la présentation des résultats de cette recherche. Il s'agira dans une première partie de procéder à une analyse de la tâche prescrite. Dans un second temps, il sera question de mettre en lumière les différences interindividuelles concernant la

¹⁷ Formatrice consultante auprès des professionnels de l'accompagnement, doctorante en sciences de l'éducation

¹⁸ Professeur de psychologie du travail, titulaire de la chaire de psychologie du travail du CNAM

¹⁹ Docteur en sciences de l'éducation à l'université de Nantes, directrice de recherche au CREN

²⁰ Ancien chargé de recherche au CNRS

tâche redéfinie. Enfin, dans une troisième partie, il s'agira d'une analyse des entretiens d'auto-confrontation afin d'en ressortir les différences interindividuelles concernant les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation.

Enfin, le sixième chapitre viendra conclure cet écrit par la discussion des résultats de la recherche, et la proposition de problématiques prolongeant cette recherche. Il s'agira, dans une première partie, de poser des hypothèses sur les résultats mis en lumière. Dans une seconde partie, il sera question de l'analyse des résultats selon un autre paradigme que celui de la différenciation inter-accompagnatrice. Les limites de cette recherche seront mises en avant dans une troisième partie. Enfin, une quatrième partie présentera les prolongements possibles à donner à cette recherche

CHAPITRE 1:

LA VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPÉRIENCE

Le principe de la VAE est décrit, par le Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social, de la manière suivante : « *Toute personne, quel que soit son âge, sa nationalité, son statut et son niveau de formation, qui justifie d'au moins 1 an d'expérience en rapport direct avec la certification visée, peut prétendre à la VAE. Cette certification qui peut être un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle doit être inscrite au Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP)²¹ ».* Comme il a été présenté dans l'introduction, il s'agit de donner aux personnes, qui le souhaitent, l'opportunité de prétendre, en tout ou partie, à l'acquisition d'une certification sur la base de leurs expériences, sans passer par la formation.

Cependant, cette définition reste évasive car la VAE reste un dispositif complexe qu'il est bon de définir et de présenter davantage. Ce chapitre sera donc l'occasion de parcourir son histoire qui, malgré la jeunesse du dispositif (2002) trouve son origine en 1985. Afin de mieux comprendre sur quoi repose la VAE, il s'agira également d'en présenter le principe fondateur, en s'appuyant sur les travaux de R. Samurçay²² et P. Rabardel²³ (2004). Ensuite, les différentes étapes de la VAE seront présentées afin de comprendre, plus concrètement, le fonctionnement de ce dispositif. Enfin, une exposition des chiffres de la VAE sera réalisée, en référence à l'étude de S. Prost-Dambélé (2017).

²¹ <http://www.vae.gouv.fr/>

²² Chercheuse en didactique professionnelle au CNRS (1954 – 2001)

²³ Professeur émérite en psychologie et ergonomie à l'Université Paris 8

Histoire de la VAE

1. La loi du 10 juillet 1934 : un premier pas vers la validation des acquis

Tout commence le 10 juillet 1934 lorsque l'état décide de reprendre en main la délivrance du titre d'ingénieur diplômé. Il s'agit de fixer les règles de certification, cette dernière revenant aux écoles habilitées par une commission, créée pour l'occasion, appelée, encore aujourd'hui, « Commission des titres d'ingénieur ». « *On imagine alors une procédure spécifique qui, au risque d'un anachronisme, peut être considérée comme de la VAE. Une commission pourra délivrer à ces personnes le titre « d'ingénieur diplômé par l'État », dès lors qu'elles feront la preuve, à travers un dossier retraçant leur activité et une sorte de soutenance de ce dossier, de leur aptitude à exercer des fonctions d'ingénieur* » (V. Merle²⁴, 2007). Pour cela, les candidats doivent avoir « *vingt-cinq ans révolus et justifier de cinq ans de pratique professionnelle comme technicien et deux ans comme ingénieur* » (Site national officiel de la VAE²⁵). Il s'agit ici des premières pierres de l'édifice VAE d'aujourd'hui.

2. Décret du 23 Août 1985 : La VAP 85

Vient plus tard, le 23 Août 1985, la promulgation du décret n°85-906 fixant les conditions de validation de la formation initiale, des expériences professionnelles ou des acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur. Il s'agit donc de proposer aux personnes ayant arrêté leurs études depuis deux ans et étant âgées d'au moins vingt ans de faire valider leurs expériences professionnelles et personnelles, mais aussi les formations suivies, afin de pouvoir accéder aux études supérieures ou de pouvoir être candidat aux concours d'entrée d'établissements de l'enseignement supérieur. Cette Validation des Acquis Professionnels (VAP) se fait par le biais d'un dossier dont les établissements fixent les pièces à fournir et la date de dépôt. À la suite de cette candidature, des examens de connaissances peuvent avoir lieu, ainsi que des entretiens. Le président de l'université ou le directeur d'établissement fixe le nombre de candidats admissibles et constitue les commissions pédagogiques en charge d'évaluer les candidatures. Les candidats, en plus d'un accès à la formation visée, peuvent se voir dispenser de certains enseignements, ou bien, a contrario, en

²⁴ Professeur au CNAM, père de la VAE (1950 – 2013)

²⁵ <http://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/webographie/#148>

avoir en complément. Ce nouveau dispositif ne concerne cependant que les formations des établissements dépendant du Ministère de l'Agriculture et de l'Enseignement Supérieur.

3. Loi du 20 Juillet 1992 : La VAP 92

L'histoire de la VAE se poursuit en 1992 avec la mise en place de la « VAP92 » qui vient comme une actualisation de la VAP85, citée au-dessus. Le principe de ce dispositif est d'offrir la possibilité aux personnes ayant pour ambition de reprendre une formation, technologique ou du supérieur, de faire valider leur expérience, d'un minimum de cinq ans, afin d'être dispensées d'une partie de cette formation. Il ne s'agit donc plus d'un simple accès à la formation mais d'une dispense sur la base de l'expérience. Là encore, ce dispositif ne concerne que les certifications et diplômes dépendant des Ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Agriculture.

4. Loi de « Modernisation sociale » du 17 Janvier 2002 : La VAE

Les articles 133 à 146 introduisent le dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience. Il permet aux personnes ayant une expérience professionnelle, d'un minimum de trois ans et non plus cinq ans, de faire valider celle-ci afin d'obtenir tout ou partie d'un diplôme ou d'une certification professionnelle inscrits dans le RNCP. Bien entendu, l'expérience professionnelle pouvant être validée doit être ancrée dans le domaine professionnel de la certification visée. Mais cette validation prend aussi en compte les acquis personnels tels que les activités bénévoles et même personnelles (Exemple : un candidat visant une certification dans le domaine de la maçonnerie pourrait faire valoir le fait qu'il ait construit de lui-même sa maison). La VAE ne concerne plus seulement les diplômes et certifications des Ministères de l'Enseignement supérieur et de l'Agriculture, mais s'étend à l'ensemble des certifications professionnelles inscrites au RNCP. Autre changement, et non des moindres, il ne s'agit plus de dispenser certaines épreuves mais de donner la possibilité de valider l'ensemble du diplôme sans passer par une formation. On passe donc d'une validation constamment partielle à une validation pouvant être totale. Il s'agit donc là d'un tournant dans l'histoire de la formation car l'accès aux diplômes ne se veut plus exclusivement académique ou par la voie de l'apprentissage. Elle prend un nouveau visage avec la prise en compte de l'expérience professionnelle comme valeur d'évaluation.

La Validation des Acquis Professionnels, quant à elle, est toujours présente dans le

paysage de la formation. L'Université de Nantes, par exemple, propose ce type de validation. Elle indique qu'il s'agit de permettre « à une personne n'ayant pas les titres ou diplômes requis d'accéder à une formation en validant son expérience professionnelle, les formations suivies et ses acquis personnels. Le parcours peut être allégé au regard de l'expérience du candidat » (E. Tanguy²⁶, 2018). Par cette définition, la VAP, telle qu'elle est appliquée aujourd'hui, est un dispositif qui se rapproche de la VAP85, à la différence qu'elle concerne l'ensemble des certifications professionnelles.

5. Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale

Cette nouvelle loi du 5 mars 2014 va avoir deux conséquences notables. Premièrement, le DIF (Droit Individuel à la Formation) qui permettait aux salariés d'engranger ce que l'on nomme des heures de DIF (d'un maximum de 150h), pour lesquelles l'employeur recevait un financement pour proposer des opportunités de formation, et donc d'avoir la possibilité de réaliser, entre autres, une VAE, mais toujours avec l'accord de l'entreprise, a été remplacé par le CPF. Ce dernier constitue, comme son nom l'indique, un compte d'heures à « dépenser » dans la formation de manière personnelle et donc sans accord préalable de l'employeur. Ainsi, il n'est plus obligatoire d'être salarié pour pouvoir en bénéficier et ces heures engrangées ne sont jamais perdues, quel que soit la situation et ce même en cas de changement de celle-ci. Deuxièmement, cette loi permet la prise en compte des parcours de formation (initiale et continue), pour les personnes n'ayant pas atteint le niveau V, en ce qui concerne la recevabilité. Autrement dit, dans les trois années d'expérience demandées, les organismes chargés de juger de la recevabilité des candidats peuvent considérer les moments de formation comme faisant partis de la durée d'expérience exigée pour les personnes ayant un niveau inférieur au niveau V. Ceci permet ainsi d'ouvrir davantage l'offre de la Validation des Acquis de l'Expérience.

6. Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, dite « Loi travail »

Cette loi du 8 Août 2016 marque un tournant dans l'histoire de la VAE et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, la durée d'activité, continue ou non, demandée pour accéder au dispositif de VAE, qui était jusqu'ici de trois années, est ramenée à un an. Là encore, il s'agit d'une ouverture de la VAE aux personnes n'ayant qu'une année d'expérience dans le domaine

²⁶ Enseignant-chercheur en sciences et chargé de mission au département VAE à l'Université de Nantes.

du diplôme souhaité. Deuxièmement, les blocs de compétences validés pour un diplôme le sont désormais à vie. En effet, avant cette loi, les personnes n'ayant validé que certains domaines de compétences se voyaient dans l'obligation de valider l'entièreté du diplôme dans les cinq années suivantes. Cette validation définitive permet, d'une part, d'accéder à des dispenses dans la cadre d'une reprise d'études, mais permet aussi de répondre au contexte de vie des personnes ne pouvant pas s'investir entièrement dans le processus de la VAE. Troisièmement, la prise en compte de la formation initiale et continue est étendue à l'ensemble des candidats et plus uniquement aux personnes n'ayant pas atteint une qualification de niveau V. Quatrièmement, l'employeur se doit de mentionner, durant chaque entretien individuel annuel, la possibilité de réaliser une VAE. Enfin, concernant l'accompagnement en lui-même, il est possible que celui-ci soit « *renforcé pour certains publics, [...] prévu et financé par un accord de branche* », comme c'est le cas pour certains diplômes du secteur social.

L'histoire de la VAE peut être résumé de la manière suivante :



Schéma représentant la chronologie de la mise en place de la VAE

L'expérience comme apprentissage

La VAE a comme principe central le fait que l'expérience peut permettre l'apprentissage. Il s'agit par conséquent de donner une valeur développementale à l'action. Pour étayer ce propos, les travaux de R. Samurçay et P. Rabardel (2004) mettent en lumière deux types d'activité qui pourtant sont indissociables. Il y aurait tout d'abord l'activité productive qui serait, comme son nom l'indique, l'action du sujet sur le réel. Autrement dit, il s'agit du produit de l'action. L'activité constructive vient, pour le sujet, comme la part d'apprentissage et de construction de ressources pour l'action, en vue d'une activité productive plus élargie.

Ainsi, P. Pastré (2006), par le prisme de cette distinction, définit deux définitions au terme « Apprentissage ». Tout d'abord, la définition admise par l'école, au sens large, aurait comme but premier l'activité constructive, du fait de la volonté de construction de

connaissances chez les élèves. L'activité productive ne serait ici qu'un moyen d'atteindre l'objectif visé, à savoir l'activité constructive. Pour reprendre les mots de P. Pastré (2006), « *l'activité productive [...] devient le moyen de réalisation de l'activité constructive. On a alors un apprentissage [...] intentionnel* ». L'apprentissage se voit donc être, ici, la finalité suprême.

Dans la seconde définition, donnée par P. Pastré (2006), de l'apprentissage, il s'agit, cette fois-ci, de le considérer comme pouvant être second à l'activité productive. Dans les situations de travail, c'est l'activité productive qui est visée. L'objectif premier n'est donc pas la connaissance mais l'action. Pour autant, ces situations peuvent être motrices d'acquis, et c'est en cela que s'inscrit la VAE. P. Pastré écrit à ce propos que « *Dans le travail, le but de l'action est l'activité productive ; et l'activité constructive n'est qu'un effet, qui n'est généralement ni voulu ni conscient. On peut parler alors d'apprentissage incident* », le différenciant donc de la précédente définition de l'apprentissage. S'ajoutant à cela, « *l'empan temporel n'est pas le même pour l'activité productive et pour l'activité constructive : l'activité productive s'arrête avec la fin de l'action. Mais l'activité constructive peut se poursuivre bien au-delà, dans la mesure où un acteur peut revenir sur son action passée et la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension : d'où l'importance, dans l'apprentissage, des moments d'analyse des pratiques, de debriefing, c'est-à-dire de tout ce qui relève de l'analyse réflexive et rétrospective de sa propre activité* » (P. Pastré, 2006). Autrement dit, l'activité constructive n'est pas limitée au temps de l'action et peut prendre ses racines dans l'analyse de son activité, que celle-ci soit consciente ou non.

Comme vous l'aurez compris, cette distinction constitue un point essentiel de la Validation des Acquis de l'Expérience. Par cette dernière, il est donné à voir que l'apprentissage de nouveaux savoirs ne dépend pas uniquement de l'école, et qu'il peut se réaliser dans d'autres situations, dans une autre temporalité et de manière, parfois, non-consciente. Cette conception de l'apprentissage dans l'action peut être vue comme une réponse aux critiques émanant des détracteurs de la VAE précédemment citées.

Les étapes de la VAE

Après avoir abordé la VAE par le prisme de son cadre théorique et législatif, cette partie met en lumière les différentes étapes, de la prise d'information par le candidat à la validation

en toute ou partie de la certification visée. Par conséquent, il s'agira de présenter le parcours dans lequel s'inscrit le candidat, ainsi que les professionnels de la VAE.

1. S'orienter et s'informer

Cette première étape est symbolisée par les Point Relais Conseil (PRC) VAE qui ont été mis en place par les régions. Ce premier accompagnement, déjà mentionné précédemment, prend la forme d'entretiens personnalisés. Le but de celui-ci est de recevoir les personnes désirant effectuer une VAE afin de les informer de ce qu'est ce dispositif, mais aussi d'élaborer un projet professionnel concret et cohérent. Il s'agit donc de vérifier que le candidat remplisse les conditions d'accès à la VAE, de lui permettre de définir quel diplôme viser et, par conséquent, quel établissement certificateur contacter. Dans les cas où la VAE n'est pas adaptée à la situation de la personne, le conseiller peut la réorienter vers d'autres choix professionnels ou vers d'autres dispositifs de validation tels que la VAPP. Bien entendu, et comme son nom l'indique, il ne s'agit ici que de conseils. Par conséquent, quand bien même le conseiller VAE émettrait des doutes sur la faisabilité de la VAE, il est possible pour la personne le désirant de poursuivre sa démarche.

Hormis les PRC, certains organismes certificateurs organisent des réunions d'information afin de présenter le dispositif, tel qu'il est mis en place dans leur établissement. Il est même parfois possible de contacter directement les accompagnateurs VAE qui seront à même de répondre aux questions des potentiels futurs candidats ainsi que de les conseiller.

2. La recevabilité (Livret 1)

Le Livret 1, à savoir la demande de recevabilité, est la première étape dans le cursus de la VAE. Comme il a été décrit précédemment, le candidat doit envoyer un dossier (1 maximum durant une année civile), dont le caractère est plutôt administratif, à l'organisme certificateur ou bien à un opérateur externe tel que l'ASP pour les diplômes du secteur social et sanitaire. Il s'agit là de présenter son projet mais aussi, et surtout, de justifier sa demande en incluant des preuves de son expérience (bulletins de salaire, diplômes, attestations, etc.). Le but est d'attester administrativement de son expérience, de donner la preuve que les conditions requises sont remplies, à savoir la durée et la cohérence avec la certification visée. Ce livret sera évalué par les établissements certificateurs, ou bien par les organismes dont ils dépendent, qui vont statuer sur le caractère recevable de la demande. Si les conditions sont réunies et que la demande du

candidat est jugée « recevable », se pose la question du financement.

3. Le financement

Il existe différents types de financement possibles selon la situation professionnelle du candidat. Aborder de manière exhaustive l'ensemble des spécificités qui en découlent n'étant pas envisageable, du fait de leur complexité, il s'agit là d'un résumé des possibilités de prise en charge pour les situations les plus courantes, s'appuyant sur les informations données par le site national consacré à la VAE²⁷.

Le coût de la VAE pour les personnes salariées peut être pris en charge par l'employeur lorsqu'il s'agit d'un plan de formation au sein de l'entreprise. Si la démarche est individuelle, le financement de la formation est à hauteur des heures disponibles sur le CPF. Le coût de la VAE peut aussi être couvert par le biais des OPACIF (Organismes Paritaires Agréés pour le financement des Congés Individuel de Formation), tels que le Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation (FONGECIF) qui gèrent les congés VAE. Les CARIF-OREF (Centres d'Animation, de Recherche et d'Information sur la Formation - Observatoires Régionaux de l'Emploi et de la Formation) peuvent eux aussi prendre en charge une partie de la VAE.

Pour les demandeurs d'emploi, la prise en charge peut être effectuée par la région parce que l'on appelle le « chéquier VAE » ou bien par le Pôle emploi. Le cas échéant, le demandeur d'emploi peut aussi utiliser son CPF. Il peut aussi faire appel aux OPACIF s'il a une période de CDD (Contrat à Durée Déterminée) de vingt-quatre mois sur cinq ans ou de quatre mois sur un an.

Pour les non-salariés, c'est-à-dire les personnes exerçant une profession libérale, les FAF (Fonds d'Assurance Formation) peuvent prendre en charge les coûts de la VAE. Ces FAF portent différentes appellations selon les secteurs d'activité.

Tous les moyens de financement sont inscrits dans un contrat tripartite entre le candidat, l'établissement certificateur et l'organisme de financement.

Le financement ne se fait pas exclusivement par des organismes externes. En effet, le candidat peut aussi choisir de prendre en charge lui-même les coûts de la VAE. Il établira alors des contrats bipartites avec les différents organismes qu'il sera amené à rencontrer.

²⁷ <http://www.vae.gouv.fr/espace-ressources/fiches-outil/financer-une-demarche-vae-particuliers.html?recherche=financement>

4. Le Livret 2

Ce livret 2 est le cœur même de la VAE. C'est dans celui-ci que le candidat va mettre en mots son activité professionnelle pour en ressortir les compétences qu'il a pu développer lors de son parcours professionnel. Autrement dit, il s'agit dans cet écrit de fournir la preuve de ces compétences, connaissances et aptitudes, par la description et l'analyse d'activités considérées comme significatives. Cette description peut être accompagnée de documents annexes pour justifier la véracité des activités évoquées. Alex Lainé (2005, p.16-19) décrit ceci par la méthode « *Choisir, décrire, prouver* ». Le candidat va, en effet, dans un premier temps, choisir les expériences qui sont à même d'être « *les plus représentatives des compétences requises par le diplôme qu'il veut obtenir* » (A. Lainé, 2005, p.17). Dans un second temps, il procédera à une description précise de ses activités. Enfin, il lui faudra apporter des preuves de son activité.

Ce Livret 2 est aussi l'occasion de mettre en lien les compétences qui ont émergé dans l'écrit avec celles indiquées dans la fiche RNCP de la certification envisagée.

Pour ce qui est de la forme de ce Livret 2, il peut être envisagé de différentes façons pour chaque diplôme, avec, par exemple, un livret constitué de questions, comme pour le Diplôme d'État d'Accompagnant Éducatif et Social (DEAES), ou bien se basant sur la présentation de situations pour illustrer les différents domaines de compétences, comme pour le Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé (DEES)²⁸.

5. La soutenance devant le jury

Les moyens d'évaluation du jury, quant à l'adéquation entre les compétences du candidat et celles attendues, ne se trouvent pas uniquement dans le Livret 2, bien que celui-ci se trouve être l'outil central de la VAE. En effet, un entretien entre le candidat et le jury est réalisé afin de vérifier l'exactitude du dossier, et la véracité des compétences, par des questions et des échanges, même si ces derniers peuvent être aussi considérés comme une occasion de partager les expériences de chacun. Cette phase de questions fait suite à une présentation du candidat de son parcours professionnel et personnel, d'abord de manière générale puis en se recentrant sur quelques activités, ainsi que de son vécu de la VAE.

En plus de cet entretien, et pour certains diplômes, le jury peut aussi demander une mise en situation professionnelle du candidat. Autrement dit, il lui sera demandé de démontrer ses

²⁸ Bien entendu, il s'agit ici d'une présentation succincte de deux types de livret 2 pour illustrer le propos qui le précède, celle-ci n'étant pas exhaustive, et, surtout, ne donnant pas à voir la complexité de ceux-ci.

compétences par la pratique et pas uniquement par le biais de la description de ses activités. Cela peut prendre plusieurs formes selon la certification visée. Il peut s'agir de situations fictives, d'interventions du jury dans le cadre professionnel du candidat afin d'observer son activité, ou encore d'une étude de cas à réaliser et à incorporer dans le Livret 2.

Le jury est composé de représentants professionnels (salariés, travailleurs indépendants, ou retraités) ainsi que de formateurs, dont fait partie le « président de jury » qui s'assurera de l'impartialité et du bon déroulement du processus de validation. Un accompagnateur peut aussi être présent mais seulement à titre consultatif et avec l'accord de l'ensemble du jury. Il ne pourra intervenir qu'à la demande de ce dernier.

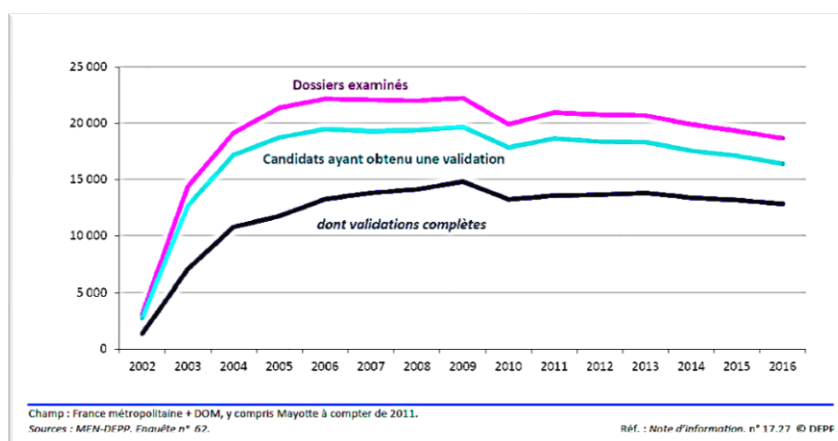
À l'issue de cet entretien, la VAE peut être considérée comme :

- Totale : le candidat obtient son diplôme
- Partielle : le candidat obtient certains domaines de compétences, et ce, de manière définitive depuis la Loi du 8 août 2016. Le jury lui indiquera un travail à effectuer, une lecture à faire ou bien une formation à suivre, dans un délai de cinq ans, pour obtenir la validation totale.
- Refusée : le candidat n'obtient aucun domaine de compétences

Quelques chiffres

Il est important, pour prendre la mesure de ce dispositif, de présenter quelques données quantitatives concernant la Validation des Acquis de l'Expérience. Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de D. Abriac (2017) concernant la VAE dans les diplômes de l'Éducation nationale, voici, ci-dessous, quelques chiffres permettant de mettre en perspective cette dernière :

- 12 840 diplômes accordés sur 18 660 candidatures examinées par les jurys, représentant un taux de validation de 69%, soit une augmentation de 4 points depuis 2011
- Une baisse de 6% concernant la recevabilité (passe sous la barre des 28 000)
- Une baisse de 5% pour la candidature déposée (passe sous la barre des 19 000)



Graphique de la DEPP représentant l'évolution du nombre de dossiers examinés, validés et validés totalement, entre 2002 et 2016, pour les diplômes de l'Éducation nationale

- Une baisse de 3% du nombre de candidatures examinées par les jurys
- Une baisse de 13% des candidats accompagnés par les services spécialisés sous l'égide des DAVA
- « Hors BEP et baccalauréats technologiques, 2,1 % du total des diplômes ont été délivrés par la VAE en 2016 »
- Un tiers des candidatures concerne le secteur du travail social

CHAPITRE 2 :

CE QU'ACCOMPAGNER

EN VAE VEUT DIRE

Comme en témoignent les études de D. Abriac (2017), S. Prost-Dambélé (2017) ou encore le Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social (2013), le taux d'abandon est conséquent, comme il a été donné à voir dans le chapitre précédent. Il a également été mis en lumière par les recherches de C. Bonaïti (2008) et C. Labruyère & J. Rose (2004) que l'accompagnement favorise le taux de validation des candidats, et donc, par conséquent, venait comme un frein à l'« abandon de projet » (Abriac, 2017). De plus, comme en témoigne une étude de V. Gosseume²⁹, C. Foucher³⁰ & P. Caillaud³¹ sur les abandons dans les parcours VAE au sein des universités ligériennes (2015), « *Bien que l'accompagnement soit facultatif, les discours des personnes interviewées témoignent de son importance et de son utilité pour garantir le succès de la démarche. Cette aide est principalement attendue dans la rédaction, dans la mise en correspondance des expériences avec le contenu du diplôme visé.* » (V. Gosseume, C. Foucher & P. Caillaud, 2015, p.73).

Ainsi, dans ce chapitre, une première partie sera consacrée à la définition de ce qu'est l'accompagnement, et plus particulièrement par la référence aux travaux de M. Paul (2004). Dans une seconde partie, l'accompagnement sera abordé plus spécifiquement dans le cadre de la VAE. Une définition sera proposée ainsi qu'une mise en perspective par la notion d'étayage de J. Bruner³² (1915 – 2016). Enfin, il sera proposé une mise en lumière du caractère hétérogène de l'accompagnement VAE en abordant ses différentes formes et les caractéristiques intrinsèques des accompagnateurs.

²⁹ Ingénieure d'études en sociologie au Centre associé au CEREQ des Pays de la Loire

³⁰ Chargée d'études Formation Continue au Centre associé au CEREQ des Pays de la Loire

³¹ Chargé de recherche CNRS, Directeur du Centre associé au CEREQ des Pays de la Loire

³² Psychologue américain spécialiste de l'apprentissage et de la cognition chez l'enfant.

L'accompagnement : une définition ?

1. Complexité à définir ce qu'est l'accompagnement

L'accompagnement peut être aujourd'hui considéré comme un mot-valise. En effet, dans bon nombre de secteurs professionnels, ce terme est utilisé pour qualifier différentes pratiques qui pourtant ne révèlent, au premier abord, rien de commun. Par exemple, peut être mentionné l'accompagnement à la fin de vie, l'accompagnement tutoral, l'accompagnement de structures associatives, l'accompagnement de voyages, d'activités culturelles ou sportives, etc. Pour autant, l'accompagnement ne se limite pas au champ professionnel. En effet, il est l'affaire de tous. *« Avec l'accompagnement, on se trouve bien en présence d'une réalité qui, non seulement déborde largement les champs disciplinaires et les secteurs professionnels, mais dont l'expression formelle et les usages donnent l'impression qu'il peut tout désigner. Le flou qui en résulte confronte à un double mouvement puisqu'il faut à la fois embrasser cette diversité et s'efforcer d'effectuer une démarche unificatrice »* (M. Paul, 2004, p.8). Ainsi, difficile de lui donner une véritable définition.

2. Étymologie du verbe « Accompagner »

M. Paul (2004, p.62) donne à voir l'étymologie du mot « Accompagner », donnant quelques indications quant à sa définition :

- « Ac- » (Variante de « Ad ») : exprime « la direction, la visée, le passage d'un état à un autre »
- « Com- » : exprime « Avec » et désigne « la relation entre personnes », « l'idée temporelle de simultanéité », et le « le moyen, la manière (à l'aide de, grâce à) d'effectuer une action »
- « Pagn- » : issu du latin « Panis » qui veut dire « Pain » et qui « symbolise le partage et, par extension, la nourriture, la subsistance »

Ainsi, par cette étude étymologique, il est possible de dégager trois idées qui amorcent une définition de ce qu'est l'accompagnement :

- L'idée de mouvement : désignée par le préfixe « Ac- »
- L'idée d'une simultanéité dans la relation : révélée par « Com- »
- L'idée de partage : symbolisée par « Pagn- »

Pour résumer, l'accompagnement se caractériserait par une relation de partage s'inscrivant dans un mouvement simultané vers un but, une direction, un état. Pour autant, il ne s'agit pas là d'une définition mais plutôt d'une présentation des caractéristiques qui émane d'une étude étymologique du terme.

3. Tentative de définition

M. Paul (2004, p.308) définit le verbe « Accompagner » « *comme un processus dynamisant trois logiques* » :

- Logique relationnelle : « *Entre deux personnes d'inégales puissances* »
- Logique de déplacement : « *Déplacement du rapport à soi, aux autres, au monde* »
- Logique de synchronicité : « *Entre éléments qui, pour être distincts, n'en sont pas moins impliqués dans une même aventure* »

Ainsi, les caractéristiques issues de l'étude étymologique précédente se retrouvent dans ces trois logiques. S'ajoutant à cela, M. Paul (2004, p.309) vient définir les caractéristiques immuables à tout accompagnement : « *Il n'y aurait d'accompagnement que s'il y a :* »

- Une « relation impliquante » : signifiant que, dans cette relation d'accompagnement, chacun met de soi, d'où son caractère impliquant.
- Une « dissymétrie » : désignant une « *recherche de l'égalité sur fond d'inégalité, de différenciation sur fond de similitude* ».
- Une « intersubjectivité » : caractériser par un échange où est pris en compte la subjectivité de l'autre.
- Une « transition » : signifiant que la relation d'accompagnement relève d'un « *passage (et non pas une forme de compagnonnage)* », avec un début et une fin.
- Un « processus » : l'accompagnement est à voir comme une « *maturation* » orientée « *vers un mieux* », où il s'agirait donc d'un développement plutôt qu'une performance.
- Une « démarche » : que M. Paul qualifie de conjoncturelle car elle nécessite une « *capacité (à) profiter du potentiel suggéré par une situation [...] et à accueillir ce qu'elle produit* », faisant demeurer une notion d'inattendu.

Encore une fois, du fait de la diversité des pratiques et des situations d'accompagnement (M. Paul y définit une « *Nébuleuse de pratiques* »), il paraît difficile de conclure d'une définition unique et synthétique. M. Paul propose pourtant ceci : « *La définition minimale de toute forme d'accompagnement est : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur*

symbolique, celle du partage » (2009, p.95), et reprenant par la même occasion les éléments étymologiques constitutifs du verbe « Accompagner ». Il n'y a donc pas un accompagnement mais plusieurs formes (M. Paul en dénombre sept : *le counselling, le mentoring, le parrainage, le sponsoring, le compagnonnage, le coaching et le tutorat*) qui trouve leur origine dans ce consensus.

4. Trois registres d'accompagnement

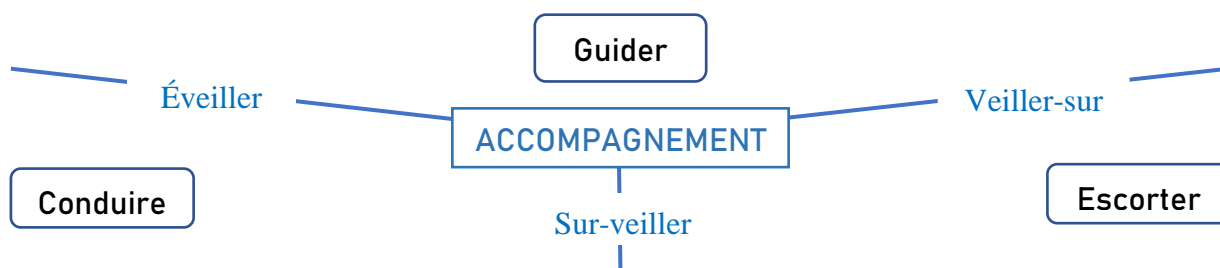
Comme il a été présenté précédemment, l'accompagnement parcourt de nombreuses situations. Pour autant, M. Paul, en analysant le champ sémiotique du verbe « accompagner », a mis en lumière trois registres d'accompagnement, recouvrant l'ensemble des situations, et correspondant à trois synonymes de ce terme. « Au verbe accompagner sont attribués de manière récurrente trois synonymes : escorter, guider, conduire » (M. Paul, 2004, p.67)

Ainsi, premièrement, le registre « conduire », désigne une posture d'autorité, hiérarchisée avec un accompagnateur sollicitant l'action de l'accompagné, l'influençant dans ses choix. M. Paul écrit : « *Registre de la direction, centré sur une conduite à tenir – et, par extension, registre des fonctions éducatives : instruire, enseigner, élever, éduquer, former, initier, ne s'effectuant qu'au regard d'une direction donnée* » (2004, p.68).

Deuxièmement, le registre « guider » qui se caractérise par une volonté d'éclairer, de conseiller, avec une posture « côte à côte », sans hiérarchie et sans imposer une direction à suivre. M. Paul écrit : « *Registre du conseil et de l'orientation* » (2004, p.68).

Troisièmement, le registre « escorter » qui a pour principale caractéristique une volonté d'aider l'accompagné à franchir les obstacles et de venir en soutien lorsqu'il se trouve en souffrance ou en difficulté. M. Paul écrit : « *Registre du soin, de la protection, de l'aide et de l'assistance* » (2004, p.68).

Ces différents registres trouvent leur illustration dans le schéma suivant :



Reproduction du schéma de M. Paul (2004, p.73) nommé : « Les zones frontalières du champ sémantique d'accompagner »

M. Paul, par la mise en place de termes comme « Clôtures internes » (2004, p.73), à savoir « Éveiller » (entre Guider et Conduire), « Veiller-sur » (entre Guider et Escorter) et « Sur-veiller » (entre Conduire et Escorter), permet de délimiter l'espace de chacun des registres tout en garantissant une cohérence dans ce paradigme et une articulation entre ceux-ci. En effet, un accompagnateur ne reste pas figé dans un seul et unique registre, mais va, selon la situation, et même au sein d'une situation, naviguer entre ces différentes « manières » d'accompagner. M. Paul écrit : « *Le travail d'accompagnement réside donc encore dans la capacité à « jouer » ces différents registres, selon les personnes, au moment opportun et en fonction de l'objet de travail [...] reliant les protagonistes de la situation* » (2004, p.75).

L'accompagnement à la VAE

1. Qu'est-ce que l'accompagnement à la VAE ?

Comme il a été indiqué auparavant, le Livret 2 correspond à une description et une analyse d'activités significatives du candidat afin d'en ressortir les acquis de l'expérience. Cependant, cette analyse ne va pas de soi. En effet, Pour P. Mayen, les acquis de l'expérience trouvent leurs « *origines (dans) l'action et les situations, par les finalisations auxquelles ils sont censés répondre, par leur caractère combinatoire qui fait que toutes les ressources sont mobilisées pour une fin, par le fait qu'ils sont pertinents ou pas, avant d'être vrais ou vérifiables* » (P. Mayen, 2009, p.57). Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de la part explicite de l'action. « *Les acquis de l'expérience ne sont pas seulement constitués de la part d'exécution de l'action, gestes et enchaînements d'opérations, mais aussi de prises d'informations pertinentes qui permettent d'identifier l'état d'une situation avant de prendre des décisions d'action, ou en cours et fin d'action pour contrôler et évaluer* » (P. Mayen, 2009, p.57). Cette définition est à rapprocher de celle donnée par G. Vergnaud au schème, qui sera présenté dans le chapitre suivant. P. Mayen donne à voir le fait que les acquis de l'expérience sont éminemment ancrés dans et pour l'action. Ainsi, la mise en mots de ceux-ci est difficile car l'activité du professionnel, et plus particulièrement expérimenté, peut être considérée comme relevant d'une routine professionnelle où la conscientisation de la conceptualisation dans l'action n'est plus nécessaire. La VAE demande donc un travail de prise de conscience conséquent que

l'accompagnateur va guider et faciliter. Pour appuyer ce propos, la théorie de L. Vygotski³³ (1896 – 1934) met en lumière le fait que cette prise de conscience se passe par le dialogue avec l'autre et par conséquent avec soi-même du fait de sa mise en mots. « *Je me connais seulement dans la mesure où je suis moi-même un autre pour moi* » (L. Vygotski, 1994, p. 46). En explicitant son activité, le professionnel en découvre une nouvelle facette qui ne lui était pas disponible auparavant. En effet, la mise en mots permet à la personne de prendre conscience de son activité et de son caractère implicite, qui lui échappait jusque-là. Par conséquent, elle permet de questionner l'activité et d'en faire un objet de réflexion. C'est donc ici que va se jouer la nécessité de l'accompagnement.

Pour M. Paul, accompagner en VAE c'est « *contribuer à faire prendre conscience, nommer, s'approprier ce que chacun a appris, donner sens à la diversité* » (2009, p.48). Autrement dit, l'objectif est de faire naître chez le candidat une conscientisation de son activité. Il s'agit donc d'identifier les « savoirs d'expérience ». C'est en faisant l'expérience de son expérience que l'on met en lumière ces « savoirs d'expérience ». J. Piaget nomme ceci « *décentration* » ou « *métacognition* », car le candidat va abandonner la conceptualisation dans l'action, au profit de la conceptualisation sur l'action, ceci permettant de mettre en lumière l'ensemble de son activité et en découvrir les savoirs incorporés. L'accompagnement serait par conséquent un temps d'échange amenant à la réalisation de cette conscientisation d'un objet principal qu'est l'activité réelle du candidat. « *Pour Vermersch, [...] le formateur doit jouer un rôle actif pour aider la personne à aller plus loin que les évidences et les éléments apparents de l'expérience ou de l'action passée* » (P. Mayen & C. Mayeux³⁴, 2003, p.26).

Cependant, l'accompagnement ne concerne pas uniquement la mise en mots. En effet, le dispositif VAE exige une certaine mise en cohérence entre les expériences du candidat, et par conséquent ses compétences, avec les compétences attendues pour l'obtention du diplôme. Il s'agit donc d'une double médiation. La première concerne ce qui a déjà été évoqué, à savoir la médiation entre les expériences du candidat et le candidat lui-même. Il s'agit d'aider la personne à avoir un regard réflexif sur son activité professionnelle pour en ressortir les « savoirs d'expérience » et par conséquent les mettre en valeur dans le Livret 2. Cette médiation a pour principe central, le langage, dans sa définition la plus large. En effet, c'est en mettant en mots son activité pour l'autre que l'on devient lecteur de celle-ci, et par la suite acteur. C'est donc

³³ Professeur russe à l'institut de psychologie de l'Université de Moscou, père de la théorie historico-culturelle du développement

³⁴ Chargée d'études, de recherche et de formation à Agrosup Dijon

dans ce passage de la pensée vers le langage que s'opère cette médiation. La deuxième médiation se joue entre ces « savoirs d'expérience » et les attentes du jury. Il ne suffit pas de décrire son parcours professionnel et d'avoir un regard réflexif sur celui-ci pour obtenir la validation de ses acquis. En effet, ces derniers doivent être mis en relation avec les compétences de la certification, au regard du RNCP. Ici, l'accompagnateur va avoir un autre rôle. Ce dernier va accompagner le candidat pour qu'il mène l'analyse de son activité vers les compétences attendues. Cependant, l'accompagnateur doit être le plus impartial possible et, donc, ne doit pas entraîner une déformation de l'expérience pour que celle-ci rentre dans les cases des compétences attendues. Il doit donc catalyser plutôt qu'astreindre. Cela passe, entre autres, par les choix des activités dites « significatives ». L'accompagnateur va devoir guider, dans son sens générique, le candidat dans ses choix d'activités en prenant en compte à la fois l'expérience personnelle et les attentes de la certification visée. Ces activités « significatives » peuvent se définir comme les activités donnant le plus à voir le professionnel dans son travail, que ce soit dans son expertise ou son habilité à dépasser les situations posant problème ou inconnues. Les critères seront donc multiples :

- La fréquence : révélatrice de la centralité de l'activité
- Le degré de compétence engagé : mettra en lumière l'expertise du professionnel
- La part d'inconnu ou d'imprévu d'une situation : permet de montrer comment la personne s'adapte et donc met en œuvre les ressources qui sont les siennes mais aussi celles qu'il est capable de mobiliser pour mener à bien son action.

Ces deux médiations se trouvent résumées par la définition de G. Pinte de l'accompagnement : « *L'accompagnement en VAE consiste de manière générale à aider le candidat à sélectionner ses expériences et à les hiérarchiser, à rendre cohérentes des expériences diverses, à ne pas forcément rejeter des expériences qui paraissent sans intérêt pour un candidat parce que routinières, à mettre en lien des expériences et un référentiel de diplôme, à relier l'expérience et les acquis attendus et à permettre le développement d'une distance critique avec son expérience* » (2009, p.109).

Pour autant, il existe une dernière facette de l'accompagnement, bien que celle-ci ne soit pas évoquée dans la définition que donne G. Pinte. L'accompagnateur vient également comme un appui motivationnel dans le dur labeur qui incombe au candidat lors du processus de la VAE. G. Pinte décrit « *une fonction de « tranquillisation », de réassurance* » (2009, p.101) lors de l'épreuve du jury. Il s'agit donc là d'un apport psychologique qui vient contribuer à la réussite du candidat dans la constitution de son dossier. De plus, l'accompagnateur peut être amené à

réfléchir, avec le candidat, à diverses solutions lorsque ce dernier éprouve des difficultés, que celles-ci soient liées à la complétion du Livret 2 en tant que telle, ou bien l'environnement, professionnel ou personnel, dans lequel cet écrit se réalise.

2. La double implication de l'accompagnateur

Au-delà de la double médiation, présentée ci-dessus, pour M. Paul (2009), l'accompagnateur se trouve dans une double implication faisant écho à cette première. Il y a tout d'abord une implication personnelle car le cœur même de l'accompagnement relève de relations humaines, d'intersubjectivité, et non uniquement de quelque chose de purement technique. Cependant, cette implication personnelle fait face à une seconde. En effet, l'accompagnement peut être vu comme éminemment ancré dans le rapport humain mais n'en reste pas moins un dispositif institutionnel. L'accompagnateur doit donc « *répondre aux critères d'équité, efficacité et faisabilité* » (2009, p.49). C'est ici toute la complexité de cette profession, s'il en est, devant agir dans une tension entre ces deux facettes de la VAE. L'accompagnateur doit considérer l'humain comme éminemment essentiel du fait de la démarche personnelle que représente la VAE, tout en conservant, dans le même temps, le caractère impersonnel du dispositif afin d'en maintenir l'impartialité.

3. L'accompagnement VAE et la notion de tutorat

La définition de l'accompagnement VAE, décrit précédemment, peut être mise en lien avec la théorie de J. Bruner. En effet, par l'étude de l'apprentissage des enfants, J. Bruner a mis en lumière la notion d'étayage. Cette dernière peut se définir comme « *l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte (ici l'accompagnateur) permettant à l'enfant (ici le candidat) d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ* » (J. Bruner, 1983, p.148). Il dénombre six fonctions d'étayage :

- L'enrôlement : chercher l'intérêt de l'apprenant
- La réduction du degré de liberté : simplifier la tâche ou réduire le nombre d'actes vers l'objectif
- Le maintien de l'orientation : rappel de l'objectif de la tâche
- La signalisation des caractéristiques déterminantes : donner les caractéristiques essentielles à l'exécution de la tâche, informant sur l'écart entre ce qui est fait et ce qui doit être fait

- Le contrôle de la frustration : valoriser les aspects positifs et atténuer les négatifs, encourager
- La démonstration ou présentation de modèle : réalisation de la tâche afin que l'apprenant puisse lui-même la réaliser

Ces différentes fonctions donnent à voir comment peut se réaliser l'accompagnement en VAE. Pour J- F Marcel³⁵ & Garcia³⁶ (2009), il y aurait à la fois :

- « Une fonction de guidance » : qui prendrait forme par une prise en compte du candidat dans son individualité mais sans oublier l'objectif final et ce par le maintien de l'orientation ainsi que la signalisation des caractéristiques déterminantes
- « Une fonction d'intervention » : avec pour objectif d'apporter une expertise que n'a pas le candidat avec la réduction du degré de liberté et la démonstration
- « Une fonction relationnelle » : axée davantage sur la motivation du candidat avec l'enrôlement et le contrôle de la frustration.

Un accompagnement hétérogène

Bien qu'une définition générale de l'accompagnement à la VAE ait été donnée, il n'en demeure pas moins que celui-ci se trouve hétérogène, comme il a été présenté dans l'introduction de cet écrit. Ainsi, seront exposées ci-après les différences quant aux formes de l'accompagnement, mais aussi quant aux caractéristiques intrinsèques des accompagnateurs, en s'appuyant sur les travaux de G. Pinte (2009).

1. Différentes formes d'accompagnement

L'accompagnement peut prendre deux formes qui sont les suivantes : les ateliers collectifs et les entretiens individuels. Les ateliers collectifs ont pour objectif, dans la plupart des cas, de fournir aux candidats les outils méthodologiques ainsi que les informations essentielles à la constitution du dossier VAE. Les accompagnateurs se voient donc adopter une posture pouvant se référer aux professionnels de la formation, bien que la VAE n'en soit pas une. Il n'est donc pas inexact de qualifier cette forme d'accompagnement VAE d'académique.

³⁵ Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, directeur de l'UMR EFTS

³⁶ Doctorante en sciences de l'éducation à l'Université de Toulouse 2 Le Mirail

Cette dernière permet de créer une dynamique de groupe pouvant donner lieu à des échanges de pratiques, d'expérience, et à un soutien motivationnel supplémentaire étant donné le partage d'un même objectif.

La deuxième forme d'accompagnement, qui n'est pas opposée à la première, d'autant plus que les deux peuvent cohabiter dans un même dispositif VAE, se situe dans les entretiens individuels. L'accompagnateur va, ici, individualiser son action en partant, avant tout, de l'expérience de la personne. De plus, cet accompagnement plus individualisé permet de prendre en compte la singularité de la personne, que ce soit au niveau de ses difficultés ou, au contraire, de son potentiel. Ainsi, les entretiens permettent une adaptabilité face au candidat.

S'ajoutant à cela, il est à noter le fait que certains organismes accompagnateurs proposent un accompagnement à distance basé sur des échanges de mails et des entretiens téléphoniques.

2. Des différences entre accompagnateurs

S'ajoutant à ces différentes formes d'accompagnement, l'hétérogénéité de l'accompagnement peut également s'exprimer par les caractéristiques intrinsèques des accompagnateurs, que celles-ci concernent : leur fonction, le temps qu'ils consacrent à l'accompagnement VAE, leur parcours professionnel, ou encore leur motivation.

Ainsi, la première distinction, que met en lumière G. Pinte (2009), concerne la fonction qu'occupe l'accompagnant. En effet, il établit une distinction entre, d'un côté, l'accompagnateur « *rattaché à un service de formation continue ou à une cellule VAE, et l'enseignant ou formateur référent d'un diplôme ou d'un titre* » (G. Pinte, 2009, p.102). Autrement dit, il s'agit de différencier les accompagnateurs professionnels de la VAE, qui vont nommer leur fonction en conséquence : « *Formatrice et accompagnatrice en VAE, prestataire indépendant pour la VAE, responsable du bureau VAE, conseillère en VAE, conseillère VAE et reprise d'études, chargé de mission ou de projet VAE* » (G. Pinte, 2009, p.102), etc. ; et les accompagnateurs/formateurs référents de leur diplôme, qui, eux, vont enlever le terme VAE dans l'intitulé de leur fonction, montrant ainsi une prédominance de l'enseignement : « *Formateurs, maîtres de conférences, enseignants, responsables de formation, formateurs-coordonateurs de formation* » (G. Pinte, 2009, p.102).

La deuxième distinction se trouve dans la part accordée à l'activité d'accompagnement VAE par les professionnels. En effet, pour 66 % des accompagnateurs interrogés dans le cadre de sa recherche, cette dernière n'est qu'une facette de leur activité. En effet, ils occupent

d'autres fonctions en parallèle, telles que « *gestion de projet, formateur ou enseignant* » (G. Pinte, 2009, p.103). Seul 25 % des interrogés déclarent que la VAE concentre toute leur attention mais pas uniquement l'accompagnement. Ils vont aussi procéder à l'accueil des candidats, à l'examen de leur recevabilité. Enfin, « *seuls 9 % des répondants font de l'accompagnement une activité à temps complet* » (G. Pinte, 2009, p.103).

La troisième distinction qu'opère G. Pinte concerne l'expérience professionnelle antérieure des accompagnateurs VAE. Quatre catégories d'expériences ont été mises à jour (2009, p.103-104) : « *parcours administratif dans le domaine de la formation continue, de la formation professionnelle, ou de l'insertion et de l'emploi* », parcours de « *formateurs ou d'enseignants* » avec une facette qui dépasse la seule pédagogie, les « *conseillers en bilan de compétences* » et les « *psychologues du travail* » notamment à l'AFPA.

La dernière distinction concerne les motivations des accompagnateurs les ayant amenés à s'inscrire dans la VAE. G. Pinte établit quatre catégories. Premièrement, les conseillers ayant développé la formation continue et qui voient dans la VAE une continuité à leur travail. Deuxièmement, les militants de la VAE qui donnent une fonction sociale réparatrice à ce dispositif. La VAE viendrait comme la possibilité d'acquérir une certification que le candidat devrait avoir au vu de son expérience. Le troisième groupe concerne les ingénieurs de la VAE, autrement dit les accompagnateurs qui, selon G. Pinte, considèrent la VAE comme « *une affaire d'outils et de méthodes qui a des points communs avec la démarche qualité des professionnels des ressources humaines* » (2009, p.104). Enfin, les « *utilitaristes* » de la VAE qui considèrent le dispositif comme un produit de la formation continue.

L'ensemble de ces démarcations montre le caractère multiple de l'accompagnement. Pour Gaudin³⁷ et Guinaudeau³⁸ (2009), ceci peut trouver son explication dans la non-législation de ce dernier. En effet, seul le financement, l'objectif et la durée de l'accompagnement, sont pris en compte, en n'en précisant ni les modalités, ni les caractéristiques des professionnels de la VAE. Il n'y a pas un type d'accompagnement mais de multiples façons de faire avec une diversité d'applications du fait de l'adaptation du dispositif à l'organisme accompagnateur ainsi qu'aux candidats.

³⁷ Responsable VAE et formation à l'Université Catholique de l'Ouest

³⁸ Enseignante spécialisée, référente handicap en Loire-Atlantique, chargé de cours à l'Université Catholique de l'Ouest

CHAPITRE 3 :

LA DIDACTIQUE

PROFESSIONNELLE

Après avoir tenté de définir ce qu'était l'accompagnement et de l'avoir présenté au regard de la Validation des Acquis de l'Expérience, il a été donné à voir que celui-ci est à penser comme étant hétérogène. Cette recherche, s'inscrivant dans cette idée, a pour but de mettre en évidence ce qui différencie deux accompagnatrices dans leur pratique d'aide à la verbalisation dans le cadre de l'accompagnement VAE. Ceci passe donc par l'analyse de leur activité.

Ainsi, cette analyse va s'inscrire dans le courant de la didactique professionnelle. Celle-ci, née de la rencontre entre l'ergonomie cognitive et le courant de la conceptualisation dans l'action, permet de mettre en lumière l'activité d'un professionnel en dépassant l'objectivable en s'intéressant aussi à la part implicite de celle-ci.

Dans une première partie, il s'agira de présenter un peu plus précisément ce qu'est la didactique professionnelle en la confrontant à la didactique des disciplines. Dans une seconde partie, il sera question des apports de l'ergonomie cognitive avec les travaux de J. Leplat et J.-M. Hoc (1983), distinguant la tâche et l'activité, et d'Y. Clot (2001, 2002), qui viendra poser les limites de leur conception d'activité réelle. Dans une troisième partie, il s'agira de mettre en lumière la notion de schème au regard du courant de la conceptualisation dans l'action, avec les travaux de G. Vergnaud (1996, 2007, 2010), P. Pastré (2001, 2002, 2006, 2011) et I. Vinatier (2011, 2012).

Présentation de la didactique professionnelle

La didactique professionnelle, initiée par P. Pastré, a pour but d'« analyser l'activité des hommes au travail pour aider au développement de leurs compétences » (P. Pastré, 2011, p.1). La didactique, dans son sens le plus large, est définie par G. Vergnaud, cité par P. Pastré, comme « « L'étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances en vue de les améliorer » » (G. Vergnaud cité par P. Pastré, 2011, p.7). Pour autant, la didactique professionnelle se démarque de la didactique disciplinaire, et ce sur deux points que P. Pastré met en lumière.

Premièrement, l'objet d'étude de chacune. En effet, quand la didactique des disciplines va s'interroger sur le savoir, « *sa transmission et son assimilation* » (2011, p.50), la didactique professionnelle va porter son intérêt vers l'activité, et plus particulièrement l'activité d'apprentissage. Il y aurait donc, d'un côté, l'apprentissage de savoirs, et, de l'autre l'apprentissage d'une activité (un savoir-faire). De ce fait, quand la didactique des disciplines va s'intéresser « *aux conditions d'accession au savoir* », avec un savoir explicite, la didactique professionnelle va se concentrer « *sur les modalités de déploiement de l'activité* » (P. Pastré, 2011, p.51). Deuxièmement, et de manière plus visible, la didactique professionnelle se voit singulière face à la didactique des disciplines. En effet, cette dernière est souvent décomposée selon le savoir qu'elle concerne (didactique des mathématiques, didactique des langues, etc.). Pour P. Pastré, il y a « *autant de didactiques que de savoirs* » car « *il n'y a de didactique que de quelque chose* » (2011, p.52). Or, du côté de la didactique professionnelle, le point de focalisation est toujours le même : l'activité.

La didactique professionnelle trouve son origine au sein de trois courants théoriques que sont la didactique, comme il vient d'être décrit, la psychologie constructiviste et l'ergonomie cognitive, qui seront présentées toutes deux dans les parties suivantes. P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud (2006, p.145-146) donnent à la didactique professionnelle trois orientations, citées ci-dessous :

- « *L'analyse des apprentissages ne peut pas être séparée de l'analyse de l'activité des acteurs. Si on prend au sérieux une perspective de développement, il faut reconnaître une continuité profonde entre agir et apprendre de et dans son activité* » : ceci rejoint la première distinction entre la didactique professionnelle et des disciplines présentées précédemment.

- « Si on veut pouvoir analyser la formation des compétences professionnelles, il faut aller les observer d'abord, non pas dans les écoles, mais sur les lieux de travail » : ainsi, la didactique professionnelle va s'appuyer sur l'analyse de l'activité en situation de travail.
- « Pour comprendre comment s'articulent activité et apprentissage dans un contexte de travail, il vaut la peine de mobiliser la théorie de la conceptualisation dans l'action, qui, issue de Piaget et reprise par Vergnaud, utilisant les concepts de schème et d'invariant opératoire, permet de comprendre comment peut se développer une intelligence de l'action » : par conséquent, la didactique professionnelle va trouver son intérêt dans la mise en lumière des concepts mobilisés dans l'activité par le professionnel, dépassant ainsi la part objectivable, observable, de celle-ci. Les notions de schème et d'invariant opératoire seront davantage explicitées dans la partie concernant les apports de la psychologie constructiviste. Mais auparavant, il s'agira de présenter les apports de l'ergonomie cognitive.

Apports de l'ergonomie cognitive

La didactique professionnelle, comme mentionné précédemment, s'appuie sur une notion centrale : l'activité. Ainsi, en s'appuyant sur les travaux de J. Leplat et J.-M. Hoc (1983), cette partie tend à lui donner une définition, ancrée dans l'ergonomie cognitive et reprise par la didactique professionnelle, comme il a été donné à voir dans l'introduction par la définition de P. Pastré du « *Paradigme de Leplat* » (2011, p.39).

Ces deux auteurs vont distinguer deux entités que sont la tâche, ou activité prescrite, et l'activité réelle. Cette catégorisation s'appuie sur le fait que la prescription n'est pas toujours suivie à la lettre par le professionnel et que par conséquent, l'activité du professionnel se distinguerait des consignes qui lui ont été données, s'expliquant par une redéfinition de celles-ci. « *Que l'activité finisse toujours par déborder la tâche et sa prescription n'est pas vrai seulement des activités à forte dimension cognitive, comme les activités de conception. C'est aussi vrai, bien que de façon différente, des activités d'exécution* » (P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud, 2006, p.147). Il est donc nécessaire d'opérer cette distinction afin de repérer les éléments théoriques permettant l'analyse de l'activité d'aide à la mise en mots des accompagnateurs dans le cadre de la VAE, objectif de cette recherche.

1. La « tâche prescrite » ou l'activité prescrite

L'activité prescrite peut se caractériser par A. Lainé comme « *une définition théorique de ce qui doit être réalisé* » (2005, p.43). Autrement dit, il s'agit de ce qui est attendu de la part du professionnel. Celle-ci peut se retrouver dans les fiches de poste ou encore les contrats de travail. Pour J. Leplat et J.-M. Hoc, elle est composée de buts, autrement dit l'état final avec ses critères de réussite, ainsi que de conditions. Ces conditions seraient de trois types. Premièrement, les contraintes sur les états, qui consistent en une division de la tâche en plusieurs étapes avec des « *valeurs de variable* » (J. Leplat & J.-M. Hoc, 1983, p.52). Autrement dit, il s'agit de la description de chacune des étapes étant, par conséquent, évaluables pour juger de leur accomplissement. Pour expliciter ce propos, l'exemple de l'usinage d'une pièce en bois, telle une table, peut s'avérer propice à la compréhension générale de ces différentes conditions. L'état initial serait ici la matière brute et l'état final, la table. Pour atteindre le but fixé, plusieurs étapes seront nécessaires. Ainsi, la découpe de la matière s'effectuera avec, comme contrainte, des cotes prédéfinies, que J. Leplat et J.-M. Hoc nomment « *valeurs de variable* », et qui viendront servir d'échelle d'évaluation de l'activité du professionnel. Le deuxième type de contraintes concerne les opérations admissibles pour atteindre l'état, soit les règles à suivre. Autrement dit, il s'agit de ce qui peut être fait et par conséquent ce qui ne peut l'être. Pour reprendre l'exemple de la fabrication d'une table, il pourrait s'agir des règles de sécurité que doit respecter le professionnel. La troisième et dernière catégorie décrite par J. Leplat et J.-M. Hoc se rapporte à la procédure, au « *comment faire* ». Il s'agit donc des étapes à suivre pour atteindre le but fixé. Reprenons une dernière fois l'exemple précédemment cité : les conditions sur la procédure pourraient être une liste chronologique d'opérations à effectuer où, pour la découpe, il s'agirait, en premier lieu, du traçage des lignes de découpe, puis le positionnement de la pièce sur la machine, et enfin la découpe en elle-même (où là aussi une procédure peut être présente au regard du type de machine utilisé). Il y aurait donc des contraintes sur les états (cotes de la découpe), des contraintes sur les opérations (règles de sécurité) et des contraintes sur la procédure (succession d'étapes pour effectuer la découpe). L'activité prescrite peut donc se définir par les buts et les conditions qui lui incombent.

Dans le cadre de la prescription, les conditions de réalisation de la tâche peuvent être différemment présentées et appréciées. Il existe une multitude de possibilités de prescription, pour une même tâche, qui vont plus ou moins s'accorder avec les acquis de la personne. « *Certaines lui permettent d'exécuter la tâche directement ; d'autres l'aideront plus ou moins*

dans cette exécution, d'autres enfin seront inefficaces, voire perturbantes » (J. Leplat & J.-M. Hoc, 1983, p.53). La description de la tâche peut donc être qualifiée soit comme « complète », où l'exécution peut être effectuée immédiatement ; soit comme « incomplète », et donc nécessitant une « *élaboration de la procédure* » (J. Leplat & J.-M. Hoc, 1983, p.54). Chaque tâche prescrite s'adresse à une vision idéale-typique du professionnel quant à ses prédispositions de connaissances et de savoir-faire. Pour J. Leplat et J.-M. Hoc, « *Ce qui est explicite dans la description de la tâche correspond à ce qui est censé n'être pas connu de ce sujet ; ce qui est implicite correspond à ce qu'il est jugé inutile de dire parce que déjà connu du sujet* » (1983, p.53). La prescription serait donc une induction de l'activité du professionnel. Or, chaque individu est différent et porte en lui des connaissances et des savoir-faire qui lui sont propres. La prescription sera donc analysée différemment et aura des effets qui vont varier selon le professionnel.

2. L'activité : entre redéfinition de la tâche, tâche effective et situation de travail

C'est donc ici que se trouve la « tâche redéfinie » ou « tâche appropriée ». Cette dernière, comme son nom l'indique, est une redéfinition, une reformulation personnelle, de la prescription. En d'autres termes, il s'agit de la tâche que se donne le travailleur, se basant sur la compréhension et l'appropriation de la tâche prescrite, soit la « tâche comprise », et sur ce que le professionnel va juger le plus adapté à la réalisation de la « tâche prescrite ». « *C'est à la fois (la tâche) qu'il s'est approprié et celle qu'il estime plus appropriée que la tâche comprise, en fonction de ses propres priorités, de son système de valeurs, etc.* » (P. Falzon³⁹, 2004, p.25) En rejoignant l'exemple précédemment cité, la prescription pourra mentionner le fait que, pour la réalisation d'une nouvelle table, il faudra basculer la pièce de bois sur le côté afin de garantir la sécurité du professionnel lors de l'utilisation de la machine de découpe. Celui-ci comprend bien la demande formulée par le prescripteur, qui se trouve ici explicite. Pour autant, il sait, du fait de son expérience, que s'il se tient à cette règle, son travail se trouvera ralenti et il sera moins productif. Ainsi, la « tâche redéfinie » de ce travailleur ne prendra pas en compte cette règle. Pour autant, en situation réelle de travail, la « tâche redéfinie » n'est peut-être pas celle qui sera appliquée, contrairement à la « tâche effective ».

Cette tâche effective peut se définir comme la tâche effectivement prise en compte par le professionnel en situation de travail. Celle-ci contient, elle aussi, des buts et des contraintes plus ou moins détaillés, mais qui, cette fois-ci, concernent une situation spécifique et située.

³⁹ Professeur, chaire d'ergonomie et neurosciences du travail, au CNAM

Ainsi, et comme l'indique J. Leplat et J.-M. Hoc (1983), « *la tâche effective [se trouve] à l'intersection de l'objectif et du subjectif* » (1983, p.56). En effet, du fait qu'elle soit explicitable de la même manière que la tâche prescrite, avec des buts et des contraintes, elle se trouve être objective. Pour autant, elle « *représente aussi le but et les contraintes effectivement intériorisés par le sujet : elle est alors du domaine du subjectif* » (J. Leplat et J.-M. Hoc, 1983, p.56). Cette tâche effective peut donc être amenée à évoluer au fil des apprentissages du fait de l'acquisition de certaines connaissances ou capacités, mais aussi au fil d'une même situation.

J. Leplat et J.-M. Hoc définissent l'activité comme une application de cette tâche effective. Il s'agirait donc de la mise en œuvre du « modèle d'activité » que le professionnel a construit. Autrement dit, l'activité « *peut se définir alors par tout ce que le sujet met en œuvre pour répondre à cette tâche (la tâche effective)* » (J. Leplat et J.-M. Hoc, 1983, p.57). Ainsi, l'activité est vue comme « *déclenchée et guidée par une tâche* » (J. Leplat et J.-M. Hoc, 1983, p.58) avec un but et des contraintes, mais que celle-ci est amenée à être modifiée au cours de l'activité du professionnel du fait des éléments situationnels ou bien des caractéristiques du sujet (fatigue, stress, etc.). Le cheminement vers cette activité peut être illustré par le schéma suivant :

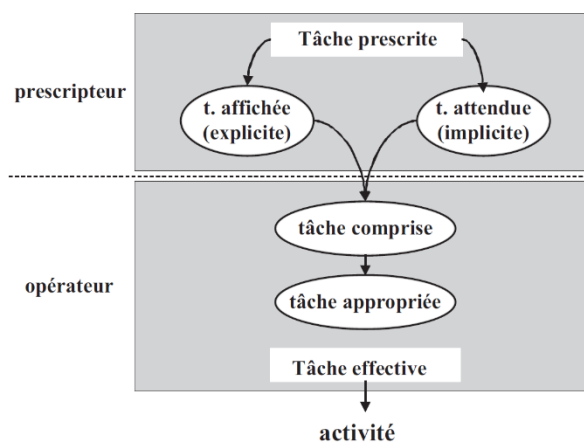


Schéma de P. Falzon (2004, p.26) nommé : « De la tâche à l'activité »

Pour autant, l'activité de travail ne concerne pas uniquement la tâche effective. En effet, l'activité étant la finalité de ces différentes étapes de compréhension et d'appropriation, elle les contient en elle-même, elle s'en réfère, du fait de la subjectivité qu'elle contient. Ainsi, H. Veyrac⁴⁰ et M.-H. Bouiller-Oudot⁴¹ écrivent ceci : « (L'activité) *inclut la subjectivité du sujet, notamment avec le concept de tâche appropriée. (...) Les représentations des tâches sont une*

⁴⁰ Maître de conférences en didactique des savoirs professionnels à l'ENSFEA, membre de l'équipe de recherche UMR EFTS à l'Université de Toulouse

⁴¹ Inspectrice générale de l'agriculture de 2e classe au sein du Ministère de l'agriculture, de l'agroalimentaire et de la forêt

partie de l'activité et, à ce titre, peuvent être l'objet d'analyses » (2011, p.223).

De plus, il est à noter que l'activité n'est pas que l'affaire de ce qui est observable. En effet, l'activité se voit aussi définie par son caractère cognitif (raisonnements, prise d'information, etc.). Ce dernier nécessitera, pour sa verbalisation, l'appui de méthodologies d'explicitation, telles que l'auto-confrontation, outil méthodologique utilisé dans le cadre de cette recherche qui sera explicité dans la deuxième partie du chapitre 4.

3. Une activité parmi d'autres

Y. Clot reprend les travaux de J. Leplat et J.-M. Hoc qui, comme il a été présenté ci-dessus, opèrent une distinction entre tâche prescrite et activité réelle. Il convient de la validité de cette séparation mais y voit une limite. Pour celui-ci, l'activité réelle ne peut être vue comme une représentante de l'entièreté de l'activité. En effet, dans toute activité, de nombreuses possibilités s'offrent au professionnel.

L'activité réelle n'est donc qu'une option choisie parmi d'autres. « *Le réel de l'activité a plusieurs destins possibles qu'aucune réalisation particulière ne peut prétendre résumer à elle seule* » (Y. Clot, 2001, p.124). Celui-ci peut se définir comme l'activité réalisée mais aussi « *ce qu'on cherche à faire sans succès et qui nous échappe, ce qu'on s'interdit de faire, ce qu'on fait sans vouloir le faire, ce qu'on fait pour ne pas faire ce qu'on nous demande de faire, autrement dit les activités suspendues, empêchées ou, au contraire déplacées* » (Y. Clot, 2002, p.119). Le réel de l'activité est donc porteur de potentiel d'action.

La conceptualisation dans l'action

Outre sa référence à l'ergonomie cognitive, la didactique professionnelle s'attache à analyser l'activité professionnelle en s'inscrivant dans le paradigme de la conceptualisation dans l'action. Il convient donc, dans cette partie, d'en décrire les principes théoriques, et plus particulièrement la notion de schème, chère à J. Piaget et G. Vergnaud, et reprise par P. Pastré et I. Vinatier.

1. De Piaget à Vergnaud : la notion de schème

J. Piaget s'inscrit dans le courant constructiviste en postulant que l'apprentissage de nouvelles connaissances relèverait de l'interaction entre le sujet et son environnement. En effet, c'est par l'action que va exercer le sujet sur les objets de son environnement qu'il va construire ses structures mentales. J. Piaget nomme ces dernières « schèmes ». Un schème serait « *la structure ou l'organisation des actions, telles qu'elles se transfèrent ou se généralisent lors de la répétition de cette action en des circonstances semblables ou analogues* » (J. Piaget & B. Inhelder⁴², 1966, p.11). Autrement dit, il s'agit de la part transférable de l'action. Cette part transférable de l'action est nommée par J. Piaget, « invariant logique » et peut se définir comme un concept construit par le sujet qui se dégage de l'ici et maintenant, permettant un pouvoir d'agir. La connaissance n'est donc pas qu'une théorie applicable mais elle représente une forme d'organisation de l'action. Seulement, face à un environnement évoluant par la découverte de nouvelles choses, le sujet se voit contraint de s'adapter. C'est ici que se joue l'apprentissage pour J. Piaget. En faisant l'expérience de la nouveauté, le sujet va construire de nouvelles connaissances par deux processus d'adaptation qui sont les suivants :

- L'assimilation : qui consiste à incorporer l'élément extérieur tel quel au sein du schème
- L'accommodation : qui, lorsque l'assimilation échoue, consiste à modifier le schème pour que l'élément nouveau puisse être incorporé.

L'adaptation conduit donc à un confortement, une transformation, ou une création des structures mentales, voire une suppression de certaines. Cette conception de l'apprentissage peut être illustrée par le schéma suivant :

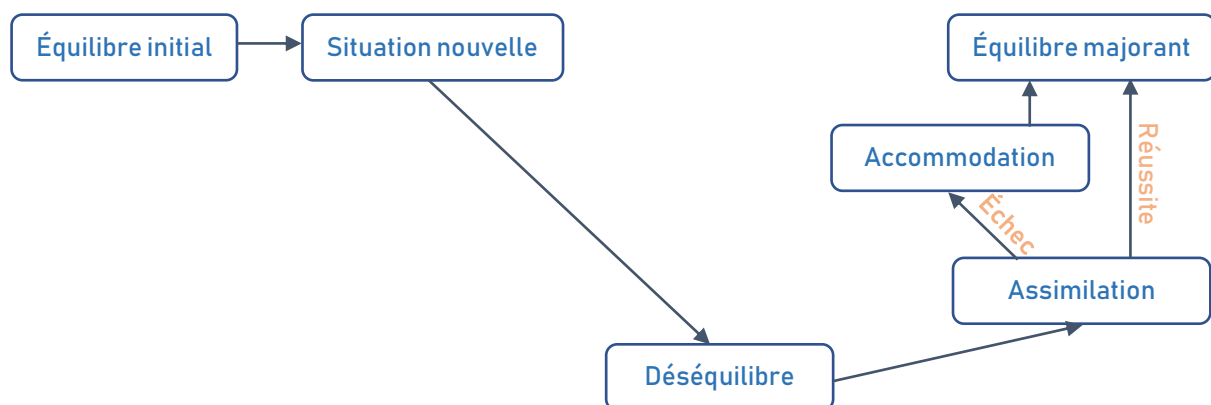


Schéma représentant le processus d'équilibration et d'apprentissage face à une nouvelle situation selon la théorie de J. Piaget

G. Vergnaud (1996, 2007, 2013) va reprendre cette notion de schème et la définir de la manière suivante : « *organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de*

⁴² Psychologue suisse, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Genève (1913-1997)

situations » (1996, p.283). La connaissance serait dans la conceptualisation et donc pour l'action. Ce schème est à différencier d'un stéréotype d'action car, justement, il donne à voir une flexibilité d'activité. Il n'y a que l'organisation de celle-ci qui reste inchangée. Il est représentatif à la fois de ce qui est de l'ordre du répétitif mais aussi des ressources que l'on va utiliser pour s'adapter à une nouvelle situation. C'est justement cette notion de situation, chère à la didactique professionnelle, que va apporter G. Vergnaud. En effet, la théorie de Piaget va considérer l'apprentissage dans une confrontation entre le sujet et l'objet sans en préciser les termes. Vergnaud va donc apporter le couple « schème-situation » qui, du fait de l'adaptation des schèmes à différentes situations, permet l'apprentissage de connaissances.

Pour poursuivre cet éclairage de la notion de schème, G. Vergnaud en donne quatre composantes qui sont les suivantes :

- Buts et sous-buts et anticipations : il s'agit ici des intentions, des désirs, des motivations, etc. Ils sont donc là avant l'action et pendant l'action de manière hiérarchisée.
- Règles d'action, de prise d'information et de contrôle : il s'agit de la composante qui engendre l'activité et pas uniquement l'action. Autrement dit, il s'agit de règles valables dans l'action observable du sujet mais aussi implicite (inférences ou recherches en mémoire).
- Les invariants opératoires : ils ont une fonction de conceptualisation et d'inférence de l'action. C'est-à-dire qu'ils vont permettre de « *sélectionner l'information pertinente à traiter et d'en inférer des conséquences utiles pour l'action, le contrôle et la prise d'information subséquente* » (G. Vergnaud, 2007, p.18). Seulement, cette inférence ne peut se faire sur les concepts car ils ne sont ni vrais ni faux mais jugés sur leur pertinence. C'est en cela que G. Vergnaud introduit la notion de théorème-en-acte qui se définit comme une proposition tenue pour vraie dans l'activité. Un seul concept peut donc être porteur de nombreux théorèmes qui peuvent s'avérer vrais ou faux. Bien entendu, et comme Pastré l'indique, ces invariants opératoires évoluent. En effet, ils se développent de manière verticale par l'acquisition d'un niveau supérieur mais tout en intégrant le niveau précédent.
- Les inférences : le plus souvent implicites, elles sont de l'ordre de « SI... ALORS... ». Vergnaud développe ceci par l'inférence suivante : « *SI... telle variable de situation a telle valeur, et SI... telle autre variable de situation a telle valeur... ALORS... l'action X, la prise d'information Y, ou le contrôle Z doivent être effectués* » (Vergnaud, 2007, p.19).

G. Vergnaud, dans cette théorie qu'il nomme « théorie des champs conceptuels », donne une grande importance aux notions de concept et de situation. En effet, et comme décrit dans

l'introduction de cet écrit, lors de l'analyse d'une situation de travail, il apparaît de nombreux concepts sous-jacents à l'action. Mais inversement, un concept ne concerne pas qu'une seule et unique situation. C'est donc ce que G. Vergnaud appelle « champs conceptuels » et définit de la manière suivante : « *Un champ conceptuel est un ensemble relativement large de situations, d'invariants et de signifiants, dans lesquels plusieurs concepts de nature différente sont en interaction, avec plusieurs compétences, plusieurs systèmes symboliques* » (G. Vergnaud cité par G. Munoz⁴³, E. Sylvestre⁴⁴ & E. Soulard⁴⁵, 2013, p.46). Un concept est donc « *un produit de l'expérience* » et est défini par G. Vergnaud (2013, p.142) de la manière suivante :

CONCEPT = (S, I, L)

S représente les situations qui donnent du sens au concept, autrement dit le référent ou objet du concept. I indique les invariants opératoires qui structurent les schèmes, à savoir le signifié ou la représentation mentale ou son contenu. Enfin, concernant L, il s'agit des représentations langagières et symboliques permettant l'explicitation des concepts, à savoir le signifiant.

Par cette définition de la notion de concept, G. Vergnaud rapproche la théorie de J. Piaget de celle d'un autre théoricien du développement constructiviste : L. Vygotski. En effet, pour ce psychologue, le développement cognitif a un double ancrage. Ce dernier se définit dans le fait que chaque apprentissage est vu comme social, étant donné la prédominance du facteur humain, mais qu'il est aussi à considérer comme culturel puisqu'il est rendu possible par l'utilisation d'outils de médiation que sont les signes ou le langage. L. Vygotski qualifie donc le développement d'historico-social du fait que l'individu soit imprégné dans l'ici et maintenant, désignant donc une culture spécifique avec ses codes, ses normes. En incluant les représentations langagières et symboliques, G. Vergnaud prend acte de cette conception du développement, tout en le mettant en lien avec la théorie de J. Piaget pour qui ce dernier résulte de l'interaction entre le sujet et son environnement.

G. Vergnaud présente finalement une théorie qui donne à voir une continuité entre les savoirs d'action, qu'il nomme la « *forme opératoire de la connaissance* », permettant d'agir en situation (connaissance-en-acte), et qui est difficilement verbalisable car implicite, voire inconsciente ; et les savoirs mis en mots, dont les savoirs théoriques, qu'il nomme la « *forme prédicative de la connaissance* ». Ils peuvent être opposés mais ils n'en sont pas moins

⁴³ Maître de conférences en Sciences de l'Éducation, chercheur au CREN

⁴⁴ Docteur en Sciences de l'Éducation à l'Université Lyon 1

⁴⁵ Chargée de mission en formation continue à l'Université de Nantes

complémentaires car ils sont tous deux compris dans la conceptualisation de l'action. Cependant, il ne faut pas réduire cette conceptualisation, et l'action qui en découle, à la forme prédictive de la connaissance. En effet, ce qu'un professionnel met en œuvre dans son activité dépasse bien souvent ce qu'il peut en dire. « *La forme prédicative de la connaissance est toujours moins riche que la forme opératoire de la connaissance* » (G. Vergnaud, 2010).

2. Invariants opératoires et concepts pragmatiques

P. Pastré va reprendre les travaux de G. Vergnaud en mettant en lumière, au sein des invariants opératoires, la notion d'invariant pragmatique. Il s'agirait d'un « *genre particulier de « concept en acte », c'est-à-dire un invariant opératoire au sens où l'entend Vergnaud* » (P. Pastré, 2011, p.171). En effet, selon P. Pastré (2011, p.173-174), ces concepts pragmatiques ont quatre propriétés qui tendent à les différencier des autres :

- « C'est un concept organisateur de l'action, en ce sens qu'il fonde un diagnostic de situation » : ainsi, ce type de concept est à retrouver dans l'action, et uniquement dans l'action, et, par conséquent se rapporte, à des indicateurs sur lesquels le professionnel va établir un diagnostic. « *On pourrait même penser qu'à la limite le concept lui-même disparaît de la représentation de l'opérateur : son attention se fixerait sur l'indicateur, c'est-à-dire ce qui permet d'évaluer la valeur prise par le concept* ».
- « Il se construit dans l'action » : Les concepts pragmatiques trouvent donc leur origine dans la confrontation à l'action, et non dans la théorie ou la formation. « *Ils sont construits dans l'usage, non à partir d'une définition* ». Pour autant, certains concepts pragmatiques trouvent leurs origines dans des concepts scientifiques ou techniques du fait de la pragmatisation de ceux-ci. « *En étant utilisés comme instruments de diagnostic, (les concepts organisateurs) subissent une subtile mutation épistémologique* ». Pour G. Munoz, « *la pragmatisation (d'un concept scientifique ou technique) est un processus au cours duquel le professionnel expert est amené à réaliser une progressive adaptation de (celui-ci), tant en fonction du contexte dans lequel il évolue, qu'en fonction de la représentation qu'il a pu construire de (ce concept) et des conditions de sa mise en œuvre* » (2007, p.45).
- « Cela ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de dimension sociale » : Les concepts pragmatiques sont donc partagés et transmis entre professionnels, mais hors du langage, ou plutôt accompagnés d'une communication non-verbale (mouvements, expressions, pointages du doigt). « *On parle, mais surtout on montre, on accompagne la parole du geste* ».

- « Tout le monde sait de quoi on parle, mais personne ne prend l'initiative de définir le concept » : Le concept pragmatique n'a pas besoin d'être défini car il est partagé et se trouve dans l'action et non dans la théorie. « *Les professionnels ont besoin de concept, ils n'ont pas besoin de sa définition, ni de sa « théorie »* ».

Ainsi, selon P. Pastré, il y aurait deux types de concepts organisateurs de l'action :

- Concepts pragmatiques : Concepts construits dans la pratique
- Concepts pragmatisés : Concepts théoriques pragmatisés

P. Pastré va également reprendre le terme de « théorème en acte », cher à G. Vergnaud, et, comme il a été donné à voir, constitutif des invariants opératoires. Pour ce premier, la teneur mathématique donnée par ce second lui donne la caractéristique d'être « *une proposition démontrée* » (P. Pastré, 2011, p.191). Or, la démonstration n'est pas toujours de rigueur pour une « *proposition tenue pour vraie par le sujet* (mais qui peut être fausse) » (P. Pastré, 2011, p.191). P. Pastré préférera donc le terme de « jugement pragmatique » avec l'idée que « *toute proposition est un énoncé qui correspond à un jugement* » (2011, p.191). Il lui donne trois propriétés (2011, p.191-192) :

- Propriété de véri-conditionnalité : autrement dit, il pose les conditions de la vérité du professionnel qui, par ce jugement pragmatique « *affirme ou [...] nie quelque chose, même de façon implicite* ». C'est donc une confrontation au sens d'un énoncé.
- Propriété de subsumption : un jugement peut se référer à une certaine « circonstance » et être « situationnel », mais il peut aussi être « général » et donc justifier ces jugements factuels par un effet d'inclusion.
- Propriété opérative : « *un jugement pragmatique n'a pas besoin d'être énoncé explicitement pour être effectif* ».

3. Invariants situationnels et invariants du sujet

I. Vinatier va proposer d'aller plus loin que la théorie de l'activité de G. Vergnaud, en la complétant. En effet, par ses travaux, elle considère que les invariants opératoires seraient de deux types : les invariants situationnels et les invariants du sujet. Les invariants situationnels, à savoir les invariants opératoires, dont font partie les concepts pragmatiques, sont vus comme la part opérationnelle de la connaissance. Il s'agit donc ici de prendre en compte les éléments jugés importants par le sujet afin de conceptualiser son action et de la mener à bien. En d'autres termes, il s'agit d'un diagnostic de la situation pour pouvoir y répondre au mieux. Mais I. Vinatier propose une conception plus subjective de la conceptualisation dans l'action en

intégrant, à la théorie de Vergnaud, le recours à la notion d'invariants du sujet. Ces derniers « expriment une dimension opérationnelle de la personnalité des acteurs » (I. Vinatier, 2011, p.107). Il y aurait une relation dialectique entre ces deux types d'invariants où les invariants du sujet pourraient faciliter l'adaptation des invariants situationnels, mais aussi, inversement, venir comme un obstacle à cette adaptation.

Pastré voit dans les invariants de sujet, une perspective identitaire. En effet, comme il a pu l'écrire : « *Ces organisateurs de l'activité [les invariants du sujet] renvoient à une identité en acte* » (P. Pastré, 2011, p.140) qui se manifeste « *en interaction avec d'autres sujets* ». En effet, du fait des actions qu'un professionnel est amené à effectuer, ainsi que de son expérience, il construit une identité qui lui est propre et qui influe donc sur son activité par le biais des invariants du sujet. Comme le signale I. Vinatier, c'est par « *ses actes et tout au long de la vie qu'un sujet exprime et construit cette identité en acte* » (Vinatier, 2012, p.139).

Seulement, cette conception de la conceptualisation de l'action ne peut être étendue à l'ensemble des activités. En effet, lors d'activités, que P. Pastré nomme « *à dominantes techniques* », l'identité en acte n'est que peu visible car elles ne nécessitent pas, ou peu, « *d'investissement de soi* ». Cependant, pour les activités mettant en jeu le dialogue et le relationnel, comme l'accompagnement VAE, la prise en compte de l'identité en acte devient centrale pour analyser l'activité car elle permet de mettre en avant les invariants du sujet.

CHAPITRE 4 :

CONTEXTE ET

MÉTHODOLOGIE DE

RECHERCHE

Par l'apport de l'ergonomie cognitive et de la psychologie constructiviste, et plus particulièrement le courant de la conceptualisation dans l'action, certaines notions vont diriger cette recherche, que ce soit dans la mise en place de la méthodologie comme dans l'analyse des résultats :

- La notion de tâche prescrite qui est à différencier de l'activité (sinon, il s'agit d'une grève du zèle, soit l'application stricte des prescriptions), mais à inclure dans l'analyse de cette dernière car venant comme une référence pour la redéfinition de la tâche, qui sera étudiée dans cette recherche.
- La notion d'activité comme regroupant l'appropriation de la tâche, l'activité réelle ainsi que le réel de l'activité, mais aussi comme dépassant l'observable, l'explicite.
- La notion de schème de G. Vergnaud : tout en y incorporant les notions de concepts et jugements pragmatiques de P. Pastré et d'invariants du sujet de I. Vinatier.

Ainsi, dans ce chapitre, le cadre méthodologique de cette recherche sera présenté. Dans une première partie, la population de cette recherche, ainsi que la structure dans laquelle elle intervient, à savoir l'ARIFTS, seront présentées. Dans une seconde partie, la méthodologie de recueil des données d'une part, et la méthodologie de leur analyse d'autre part, seront explicitées.

Contexte de recherche

1. L'Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social

L'ARIFTS est un centre de formation, spécialisé dans le secteur social, qui se déploie sur deux sites que sont Angers (49 – Maine-et-Loire) et Rezé (44 - Loire-Atlantique). Elle se compose de quatre services. Premièrement, un service de formation initiale proposant des formations diplômantes que sont le CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) Accompagnant Éducatif Petite Enfance, le DEME (Diplôme d'État de Moniteur Éducateur), le DEETS (Diplôme d'État d'Éducateur Technique Spécialisé), le DEES (Diplôme d'État d'Éducateur Spécialisé), le DEASS (Diplôme d'État d'Assistant de Service Social) ainsi que le DEEJE (Diplôme d'État d'Éducateur de Jeunes Enfants). Deuxièmement, un service de formation continue permettant, aux salariés qui le souhaitent, de développer leurs compétences par des formations sur certaines thématiques (« *Travailler en équipe* », « *Encadrer, manager et diriger* », « *Intervenir auprès des familles* », etc.) ou par de l'analyse de pratiques. Dans ce service de formation continue, sont aussi proposées des formations qualifiantes comme celles préparant aux fonctions de maîtresse de maison ou de formateur terrain. S'ajoutent à cela les formations préparatoires aux épreuves d'entrée aux différentes formations du travail social ainsi qu'au CAFDES (Certificat d'Aptitude aux Fonctions de Directeur d'Établissement ou de Service d'intervention sociale) et au CAFERUIS (Certificat d'Aptitudes aux Fonctions d'Encadrement et de Responsable d'Unité d'Intervention Sociale). Enfin, ce service comprend la Validation des Acquis de l'Expérience, qui sera présentée dans le point suivant. Troisièmement, un service communication et développement qui crée des événements, organise des conférences ou des journées d'étude. Il gère également les formations menant au CAFDES et au CAFERUIS. Enfin, un dernier service regroupe la direction générale, le pôle des ressources humaines et le pôle comptabilité.

Bien que l'ARIFTS se déploie sur deux sites, peu de différences apparaissent. En effet, seules certaines formations sont proposées sur une seule des structures (CAFERUIS à Angers, CAFDES à Rezé, ou la formation de surveillant de nuit à Rezé). Autre nuance, les effectifs pour chaque formation peuvent varier selon le site. Ce peu de différences s'explique par la régionalisation de l'ARIFTS, intervenue en 2009. Ainsi, ce ne sont pas deux établissements distincts qui s'allient, mais bien la formation d'une institution déployée sur deux pôles.

2. Le dispositif VAE au sein de l'ARIFTS

Le service de Validation des Acquis de l'Expérience de l'ARIFTS s'est lui régionalisé plus tard, en 2013, en se rattachant au service de la formation continue. En effet, avant cette date, chaque site avait une vision particulière de l'accompagnement et présentait des caractéristiques d'effectifs professionnels différentes. Le site d'Angers était d'avantage tourné vers un accompagnement individuel, avec un temps collectif avant la présentation devant le jury. Les accompagnateurs étaient tous permanents et réalisaient la majorité des accompagnements. Pour ce qui est du site de Rezé, l'accompagnement était davantage orienté vers un enchaînement de temps collectifs et individuels. L'équipe accompagnant les candidats à la VAE était composée d'une formatrice pour les temps collectifs et d'accompagnateurs vacataires pour les temps individuels.

Du fait de la régionalisation du service VAE, il a fallu harmoniser ces deux idées de l'accompagnement VAE. Cette mission a été confiée à une coordinatrice VAE (qui sera nommée CVAE dans cette recherche) qui aujourd'hui fait du lien entre les deux sites par le biais de leur secrétariat VAE respectif, mais qui intervient aussi parfois sur l'accompagnement (notamment en collectif). Elle a dû effectuer un travail d'analyse et de comparaison entre ces deux manières d'accompagner, et faire face à des contraintes financières et organisationnelles, pour arriver au fonctionnement actuel du service VAE. Ce dernier va allier des temps d'accompagnement collectif (en début et fin de cursus VAE), des entretiens individuels et la possibilité de temps de formation. Cependant, l'accompagnement va être, dans la majorité des cas, externalisé. En effet, l'ARIFTS va faire appel à des accompagnateurs vacataires qui vont accompagner un certain nombre de candidats lors des entretiens individuels, selon leurs disponibilités. Pour ce qui est des temps collectifs, la coordinatrice peut être amenée à intervenir ainsi que, là encore, des accompagnateurs vacataires (une quinzaine sur le pôle de Rezé et une dizaine sur celui d'Angers). Ces derniers viennent d'horizons divers. En effet, certains occupent encore une place dans le secteur social (éducateur spécialisé, éducateur pour jeunes enfants, etc.), d'autres proviennent du secteur de la formation en tant que travailleurs indépendants. C'est par cette caractéristique que l'ARIFTS a été choisie pour cette recherche.

L'ARIFTS a la particularité de proposer deux types d'accompagnement : le DDC (Dispositif de Droit Commun) et le DSB (Dispositif de Soutien à la Branche). Le Dispositif de Droit Commun est, comme son nom l'indique, à considérer comme l'accompagnement « basique » proposé par la majorité des établissements accompagnateurs, avec les mêmes conditions d'accès, à savoir la recevabilité, et s'étalant, en discontinu, sur une durée de vingt-quatre heures. Cette dernière est à mettre en relation avec le Congé VAE qui ne peut excéder ces vingt-quatre heures. Ce DDC se déploie à l'ARIFTS de la manière suivante :

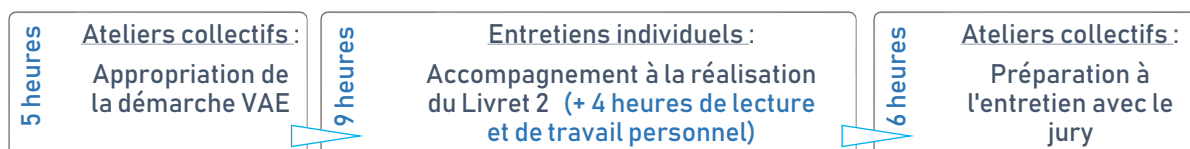


Schéma représentant le parcours VAE DDC à l'ARIFTS (reprenant les éléments du document fourni par CVAE, à retrouver dans l'annexe 2)

Aussi, peuvent être proposées des séquences de formation, mais qui, cependant, seront à la charge du candidat.

L'ARIFTS, reconnue dans le secteur du travail social, accompagne des candidats inscrivant leur projet dans celui-ci. La recevabilité de l'ensemble de ces diplômes est répartie entre trois organismes de la manière suivante :

| Ministère de l'Éducation nationale | Ministère en charge des Affaires sociales et de la Santé | |
|--|--|--------|
| DAVA | ASP | EHESP |
| DEES, DEETS, DEME, DECESF (Conseiller en Économie Sociale Familiale), CAP petite enfance | DEAES, DEAF, DETISF (Technicien d'Intervention Sociale et Familiale), DEASS, DEEJE, DEMF (Médiateur Familial), DEIS (Ingénierie Sociale), CAFERUIS | CAFDES |

Tableau représentant la répartition des diplômes du secteur social et médico-social selon les organismes chargés de la recevabilité

Pour ce qui est du Dispositif de Soutien à la Branche professionnelle sanitaire, sociale et médico-sociale, il a été mis en place par la CPNE en 2004. Il s'agit de proposer un accompagnement renforcé pour les personnes remplissant, pour l'ARIFTS, quatre conditions :

- Obtenir sa recevabilité (avec les mêmes conditions que pour le DDC)
- Être salarié dans une structure cotisant à UNIFAF
- Avoir l'accord de son employeur (contrat quadripartite)
- Participer à une séance info-conseil de deux heures (seulement conseillé par UNIFAF)

Ce dispositif concerne huit diplômes du secteur social qui sont les suivants : le DEME, le DETISF, le DEEJE, le DEETS, le DEASS, le DEES, et le DEMF. L'accompagnement proposé dans le DSB se voit renforcé par la mise en place de la démarche suivante :

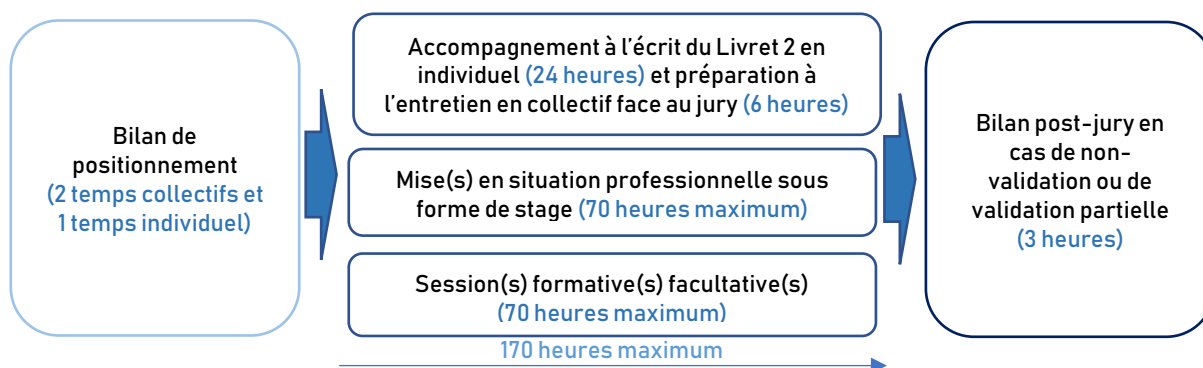


Schéma représentant le parcours VAE DSB à l'ARIFTS (reprenant les éléments du document fourni par CVAE, à retrouver dans l'annexe 3)

L'ARIFTS propose donc deux dispositifs d'accompagnement distincts, qui ont pourtant une similitude majeure dans le type d'intervention. En effet, et comme il peut être constaté, l'accompagnement à la réalisation du Livret 2 est mis en place de manière individuelle (treize heures pour le DDC, vingt-quatre heures pour le DSB). Ainsi, l'ARIFTS propose un accompagnement à l'écrit du Livret 2 s'inscrivant dans une même logique et répondant aux mêmes indications, consultables dans l'annexe 4. Celui-ci concerne aussi bien les entretiens en présentiel que les échanges de mails entre accompagnateurs et candidats.

Il est à noter également que l'ARIFTS propose, en amont de la démarche, un entretien conseil visant, d'une part, à construire le projet VAE du potentiel candidat, à l'accompagner dans la constitution du Livret 1 portant sur la recevabilité, ainsi qu'à étudier la faisabilité de cette démarche. Une présentation plus précise est à retrouver dans l'annexe 1.

3. Choix des situations de recherche

Cette recherche, voulant interroger les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation, s'est vue se focaliser sur ces moments individuels. En effet, les moments collectifs n'offrent pas de réels temps pour une aide à la mise en mots, se situant soit en amont de l'écriture du Livret 2, soit en post-jury où l'accompagnement se focalise sur la préparation de l'entretien par la mise en place de jurys blancs. Pour autant, dans les treize heures ou les vingt-quatre heures, selon le dispositif, il a fallu faire un choix. Ce dernier, en collaboration avec CVAE et les deux accompagnatrices interrogées dans cette recherche, s'est porté vers les deuxième et troisième entretiens individuels de l'accompagnement à l'écrit du Livret 2.

En effet, le premier entretien est, dans la plupart du temps, l'occasion pour l'accompagnateur et le candidat de se rencontrer et de convenir ensemble des modalités d'accompagnement les plus à même de satisfaire les deux parties. Ce moment est très important,

car c'est ici que se joue la relation accompagnant-accompagné. Ainsi, la présence d'un chercheur pourrait venir comme un biais à la mise en place de cette relation. De plus, ce premier entretien ne présente que peu d'intérêt dans le cadre de cette recherche. En effet, l'aide à la verbalisation n'est que peu présente durant ce temps de l'accompagnement, selon les accompagnatrices VAE interrogées.

Pour ce qui est des entretiens qui interviennent à la suite des deuxième et troisième entretiens, après une réflexion conjointe avec les participantes à cette recherche, il a été conclu qu'ils ne constituaient pas, forcément, des moments où l'aide à la verbalisation est la plus présente, car le candidat peut potentiellement avoir saisi la méthodologie VAE, et donc l'explicitation qui en découle.

Ainsi, les deuxième et troisième entretiens paraissent les plus à même de donner des indications quant à l'aide à la mise en mots. En effet, à ce stade, les candidats ne sont qu'au commencement de leur écrit et donc de l'exploitation de leurs situations de travail. L'accompagnateur aura donc ici, comme il a été présenté dans la deuxième partie du chapitre 2, un rôle de médiateur entre le candidat et son expérience, devant ainsi favoriser la verbalisation de celle-ci. De plus, ce choix part aussi du postulat que la relation entre les deux protagonistes est construite, du fait que ces deux moments soient ultérieurs au premier entretien. Ce choix répond donc à deux critères :

- Ne pas biaiser la construction de la relation
- Garantir une forte probabilité d'aide à la verbalisation

4. Population de recherche

Comme mentionné précédemment, cette recherche va porter son attention sur deux accompagnatrices à la Validation des Acquis de l'Expérience, qui seront nommées AC et AR dans la suite de cet écrit. Le choix de ces deux personnes réside dans le fait qu'elles présentent des caractéristiques communes, mais aussi des différences notables. Le tableau ci-dessous permet, d'une part, de présenter les caractéristiques de chacune, permettant, par exemple, de les catégoriser en se référant à certains éléments d'hétérogénéité soulevés par G. Pinte (2009), puis, d'autre part, de confronter ces dernières pour mettre en lumière les différences (en rouge) et les similitudes (en vert) inter-individuelles :

| | AC | AR |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Profession d'origine : | Assistante de service sociale | Éducatrice de la protection judiciaire de la jeunesse |
| Mode d'entrée dans la VAE : | Par la fonction d'accompagnatrice | Par la fonction de jury |
| Accompagnement VAE depuis : | 2012 | 2012 |
| Formation de M. Paul ⁴⁶ : | ✓ | ✓ |
| Parcours de formatrice : | Expérience de 7 ans | Expérience de 2 ans |
| Hors accompagnement VAE : | Formatrice | Formatrice et assessseure au tribunal pour enfants |

Tableau récapitulant les caractéristiques communes et distinctes des deux accompagnatrices à la VAE étudiées dans cette recherche

Méthodologie de recherche

Cette partie sera consacrée à la présentation de la méthodologie qui va être déployée pour cette recherche. Ainsi, dans un premier temps, il sera donné à voir, de manière chronologique, les différents temps de recueil de données et les outils méthodologiques utilisés pour cette étude, que sont l'entretien semi-directif et l'entretien d'auto-confrontation. Dans un second temps, il s'agira de l'exposé du déroulement de l'analyse des données et de la présentation de l'outil d'analyse de cette recherche

1. Recueil de données

a. Prise de contact

Comme dans toute recherche, la première étape dans le recueil de données est la prise de contact. Celle-ci a été facilitée par la connaissance d'une accompagnatrice⁴⁷ exerçant à l'ARIFTS, qui m'a indiqué l'adresse de la coordinatrice VAE. À la suite d'un échange de mails, un premier entretien est fixé au 30 Mars 2017 pour présenter les objectifs et les modalités de la recherche pour pouvoir convenir de sa réalisation, ou non. Après acceptation, un second entretien a été fixé.

⁴⁶ Il s'agit d'une formation autour de la notion d'accompagnement, et plus particulièrement de l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience, anciennement animée par M. Paul

⁴⁷ Afin de garantir la valeur scientifique de cette recherche, et du fait qu'elle soit une collègue de travail, elle ne pouvait être constitutive de la population de recherche

b. Entretien exploratoire

Ce second entretien (à retrouver dans l'annexe 7), daté du 4 Mai 2017, avait pour objectif d'en savoir davantage sur l'ARIFTS et son histoire, mais aussi de découvrir comment était mis en place le dispositif VAE au sein de cet établissement. Un mail récapitulant les différents thèmes à aborder a été envoyé à CVAE du fait de son emploi du temps très chargé dû à un arrêt maladie de la secrétaire en charge de la VAE sur le pôle de Nantes. La passation de cet entretien a été réalisée avec l'appui d'un guide d'entretien (à retrouver dans l'annexe 6) reprenant les thèmes à aborder, afin de ne pas oublier d'éléments importants et permettant l'appréhension entière du contexte de cette recherche. Cet entretien a également fait l'objet d'un enregistrement audio, après accord de CVAE, en garantissant l'anonymat et une utilisation dans le cadre stricte de cette recherche. D'autre part, il a été question de la population de recherche, et plus particulièrement sur leur typologie. Ainsi, CVAE a pu communiquer certains contacts d'accompagnateurs. Enfin, CVAE a pu fournir plusieurs documents, ayant permis la constitution de la partie précédente, présentant la VAE à l'ARIFTS, que ce soit pour le DDC ou le DSB. Ceux-ci constituent donc ce qui sera considéré comme la tâche prescrite dans la suite de cette recherche, ainsi que dans l'analyse de ces données. En effet, il s'agit de présentations émanant de personnes ne réalisant pas l'accompagnement individuel, celui-ci étant sous la responsabilité de professionnels n'étant pas salariés de l'ARIFTS.

c. Prise de contact avec les accompagnatrices

À la suite de ce second entretien, différents mails ont été envoyés aux accompagnateurs ciblés lors de celui-ci. Bien que l'objectif de départ fut de différencier les accompagnateurs venant du secteur social et ceux venant d'un autre secteur (ex : Master FFAST), le refus de certains et la non-réponse d'autres ont réduit le champ des possibles. Pour autant, deux profils paraissaient correspondre à cette logique. C'est ainsi que le choix de la population de cette recherche s'est porté sur AR et AC. Un premier mail leur a été envoyé le 14 juin 2017 afin de leur faire part du projet de cette recherche (à retrouver dans l'annexe 5) et leur demander si elles acceptaient d'y contribuer, répondant chacune par l'affirmative. Par la suite, un échange de mails a permis de conclure d'un premier entretien avec chacune d'entre-elles.

d. Entretiens semi-directifs

Ces entretiens sont qualifiés de semi-directifs car ils ont été basés sur un guide d'entretien (identique pour les deux et à retrouver en annexe 8) mentionnant les différents

thèmes et les différentes questions à aborder. Pour autant, ce guide d'entretien n'étant pas composé de questions fermées ou n'étant pas à considérer comme un protocole à appliquer de manière stricte, se démarque de l'entretien directif. Ainsi, il s'agissait, premièrement, d'établir une relation de confiance avec chacune, indispensable dans le cadre d'une recherche qui demande un certain investissement ; puis, deuxièmement, d'appréhender plus en détail leur parcours professionnel, hors, et dans la VAE ; troisièmement, de les interroger quant à leur définition de ce qu'était l'accompagnement ; enfin, quatrièmement, de les confronter à un des documents fournis par CVAE abordant l'accompagnement VAE, afin de mettre en lumière leur redéfinition de la tâche prescrite. Plus précisément, il s'agira de questionner le sens que donnent les deux accompagnatrices aux termes apparaissant dans le document fourni par l'ARIFTS. Ces termes ont été sélectionnés par deux critères : leur correspondance avec le thème de recherche, à savoir l'aide à la verbalisation, et la complexité à en donner une définition simple. Ces termes sont les suivants : « Entretien d'explicitation », « Conceptualiser », « Analyse de la pratique du candidat », « Prendre de la distance avec son expérience ». Ces entretiens se sont déroulés le 27 juin 2017 pour AR et le 3 Juillet 2017 pour AC, et ont fait l'objet d'un enregistrement audio, avec accord des participantes, et d'une retranscription (à retrouver dans les annexes 9 et 10).

e. Auto-confrontation

La méthodologie principale de recueil de données de cette recherche est nommée l'auto-confrontation simple. Cette dernière est décrite par J. Theureau⁴⁸ et F. Jeffroy⁴⁹ de la manière suivante : « *Dans la verbalisation provoquée différée, l'ergonome (ici le chercheur, nommé C dans les retranscriptions à retrouver dans les annexes 12, 15, 18 et 21) soumet après coup à l'acteur un enregistrement le plus riche possible (par exemple vidéo) de son comportement. Il lui demande alors d'explicitier ses actions et ses communications et de reconstituer ses interprétations et focalisations. Il s'attache à lui poser des questions strictement en référence à ce qui a été fait et dit et qui n'induisent pas des généralisations, afin qu'il puisse se replacer le plus possible dans le contexte dynamique de son activité pratique* » (1994, p.39). Étant donné cette définition, plusieurs éléments sont à noter.

Premièrement, il s'agit d'un entretien se déroulant après l'activité, démarquant ainsi cette méthodologie du « Penser tout haut », de la verbalisation en action, celle-ci ayant comme

⁴⁸ Chargé de recherche au CNRS, père de la théorie du cours d'action

⁴⁹ Chef du laboratoire de recherche en Sciences Humaines et Sociale de l'IRSN

principale limite la transformation de l'activité, le professionnel devant répondre à une double injonction : faire son travail correctement et verbaliser celui-ci.

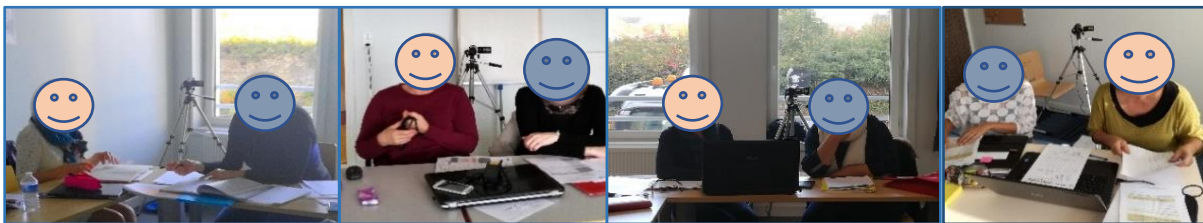
Deuxièmement, il s'agit d'un entretien sur la base de traces de l'activité du professionnel. Voulant que celle-ci soit la plus complète, incluant donc l'interaction entre l'accompagnatrice et le candidat mais aussi le langage non-verbal, cette recherche s'est focalisée sur des traces vidéo d'entretiens VAE. Ce choix s'explique aussi par la volonté d'être au plus près de la situation de travail. Ainsi, cette méthode se démarque d'autres, telles que l'instruction au sosie ou l'entretien d'explicitation.

Troisièmement, le rôle du chercheur est ici essentiel. En effet, le questionnement de celui-ci, qu'il soit guidé par un objectif de compréhension ou d'analyse en vue du développement de compétences, va pousser le professionnel à expliciter ce qu'il fait à l'image, à décrire ce qu'il fait, comment il le fait, pourquoi il le fait et pourquoi de cette manière. Il s'agit donc de permettre aux professionnels de mettre à distance leur activité, par le biais de l'utilisation de traces de son activité. Ceci favorise l'activité réflexive du professionnel, menant à la prise de conscience et à la verbalisation de son activité, et donc de ce qui l'organise, rejoignant donc la problématique de cette recherche. « *Grâce au langage adressé à l'autre, le sujet réalise, au sens fort du terme, ses activités* » (Y. Clot, 2002, p.149).

Dans cette recherche, il a été choisi de réaliser deux auto-confrontations avec chacune des accompagnatrices, portant ainsi leur nombre total à quatre. Ce nombre s'explique par deux raisons. La première est la volonté, face au manque d'expérience de cette méthodologie qui s'éprouve, d'en permettre l'appropriation par le chercheur et les accompagnatrices. La seconde raison, rejoignant la première, se trouve dans l'intention de s'inscrire dans une démarche la plus exhaustive possible. La méthodologie de l'auto-confrontation se découpe, dans cette recherche, en trois étapes, décrites et explicitées ci-dessous :

- L'enregistrement de traces de l'activité : cette étape demande tout d'abord, et avant toute chose, l'approbation de chacun des protagonistes de l'entretien. Les accompagnatrices ayant répondu par l'affirmative quant au principe de cette méthodologie, et ayant déjà proposé des dates où l'enregistrement serait possible et potentiellement intéressant, elles ont pu en faire la demande auprès des candidats. De la même manière que cela avait été présenté aux accompagnatrices, les règles d'anonymat seront garanties. Après un accord de principe, l'étape d'observation et d'enregistrement des traces de l'activité des accompagnatrices pouvait commencer.

Ainsi, la méthodologie en place s'est appuyée sur un outil central : la caméra. Deux questions se sont posées : son positionnement et son utilisation. Pour sa position, la réponse vient dans le fait que lors des entretiens, les deux protagonistes utilisent la plupart du temps un seul ordinateur et se trouvent donc côte à côte. En effet, partant de ce principe, il fallait pouvoir capter l'échange verbal et non-verbal, mais aussi les actions sur l'ordinateur. La caméra a donc été placée derrière l'accompagnatrice et le candidat, marquant aussi la volonté de ne pas biaiser l'activité en cours, et donc de la faire oublier. Pour ce qui est de son utilisation, elle ne pouvait être juste posée à un endroit. En effet, du fait des aller-retour entre les échanges face à face et l'attention conjointe vers l'ordinateur, il fallait zoomer et dézoomer pour suivre l'activité en cours. S'ajoutant à cela, l'utilisation de cet outil demande une certaine anticipation sur certains éléments : batterie, mémoire, prise électrique, rallonge électrique, multiprise, trépieds, etc. Voici les photographies illustrant le dispositif (accompagnatrice en rose pâle, candidat en bleu) :



Photographies anonymées du dispositif de recueil des traces de l'activité d'aide à la verbalisation des accompagnatrices VAE

Voici, ci-dessous, les caractéristiques de chacun des entretiens :

- Entretien du 6 octobre 2017 de AC avec la candidate C3 en DDC : Il s'agit d'une reprise d'accompagnement où la candidate à la validation du DEES a déjà eu deux entretiens individuels. AC avait donc eu des difficultés pour lire en amont les écrits de C3. Il est d'une durée de 1h30 et a eu lieu dans une salle de cours.
- Entretien du 20 octobre 2017 de AR avec la candidate C1 en DDC : il s'agit du troisième entretien individuel de C1, candidate à la validation du DEEJE par le DDC. Il est d'une durée de 1h30 et a eu lieu dans une salle de cours.
- Entretien du 24 novembre 2017 de AC avec la candidate C4 en DDC : il s'agit du deuxième entretien individuel avec C4, candidate à la validation du DEAES. Il est d'une durée de 1h30 et a eu lieu dans une salle de cours.

- Entretien du 20 décembre 2017 de AR avec la candidate C2 en DDC : il s'agit du deuxième entretien individuel avec C2, candidate à la validation du DEME. Il est d'une durée de 1h30 et a eu lieu dans une salle de cours.
- Construction de l'outil d'auto-confrontation : Face à des enregistrements d'une durée moyenne de 1h30, il était impossible de les présenter dans leur ensemble aux accompagnatrices. En effet, du fait de la verbalisation qui en découle, il aurait fallu plusieurs jours pour expliciter l'entièreté des entretiens. Ainsi, une sélection d'extraits a été effectuée, et ceux, sur trois critères. Premièrement, la durée de ceux-ci ne devait pas excéder 5 minutes. Au-delà de cette limite, les entretiens d'auto-confrontation auraient duré trop longtemps par rapport au temps disponible des accompagnatrices. En effet, pour que cette recherche ne représente pas un fardeau chronophage, les entretiens ont été limités à une durée d'environ 1h45, laissant un quart d'heure pour l'installation du matériel. Deuxièmement, le nombre des extraits à présenter aux accompagnatrices s'est vu limité au nombre de quatre pour les mêmes raisons citées précédemment. Enfin, le choix devait se porter sur des extraits où il semble y avoir une aide à la mise en mots. Pour cela, deux critères de sélection ont été mis en place : la présence de questions et de relances dans le discours de l'accompagnatrice et une interaction entourant une situation de travail du candidat.

Pour autant, cet outil d'auto-confrontation devait également comprendre un extrait, que l'on pourrait qualifier de quelconque car ne relevant pas d'une sélection formelle, ayant pour objectif d'habituer les accompagnatrices à leur image. En effet, il n'est jamais simple de se voir agir, ni même de s'entendre. C'est ainsi que AR a pu exprimer ceci dans le deuxième entretien d'auto-confrontation, basé sur l'entretien avec C2 (à retrouver dans l'annexe 15) :

| | | | |
|-------|---|----|---|
| 00'00 | 1 | C | Alors comme la dernière fois, je vous propose... |
| 00'04 | 2 | AR | Quelques extraits euh... |
| 00'06 | 3 | C | Voilà. Alors, est ce que vous voulez vous voir à l'œuvre sans forcément les extraits mais... ? |
| 00'14 | 4 | AR | Non, j'avais vu l'autre fois c'est insupportable, c'est pas très grave (rires). |
| 00'17 | 5 | C | Justement, si ça peut vous permettre de vous réhabituer (rires). |
| 00'19 | 6 | AR | Non. Non, non (rires). À me supporter, mais je me supporte tous les jours, je ne m'habitue pas. |
| 00'27 | 7 | C | Vous supportez ? J'ai pas dit ça (rires). |
| 00'30 | 8 | AR | Non, non, non. Mais c'est bon. |
| 00'32 | 9 | C | Bon, très bien. |

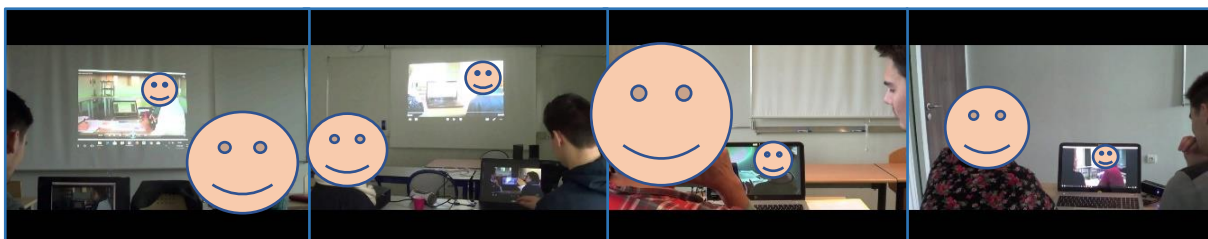
Ou alors cet échange avec AC dans le premier entretien d'auto-confrontation, basé sur l'entretien avec C3 (à retrouver dans l'annexe 18), après la diffusion de ce premier extrait :

| | | | |
|-------|----|----|--|
| 02'44 | 14 | C | C'est bon ? C'est pas trop... ? |
| 02'45 | 15 | AC | Non, ça va. |
| 02'46 | 16 | C | Vous voyez finalement (rires). |
| 02'47 | 17 | AC | Ouais, ouais (rires). |
| 02'48 | 18 | C | On s'y fait. |
| 02'49 | 19 | AC | On s'habitue. C'est juste de profil, mais bon c'est pas l'objet hein (rires). Ça marche. Ok. |

Hormis la construction de cet outil, il a été mis en lumière par l'analyse des différents extraits, quelques points où, justement, l'observation seule ne pouvait donner des éléments de réponse. Autrement dit, il s'agit, pour chaque entretien enregistré, d'un guide d'entretien (à retrouver dans les annexes 11, 14, 17 et 20) sur lequel figuraient différents points de questionnements devant être abordés, ainsi que les éléments à expliciter, durant l'entretien d'auto-confrontation. S'ajoutant à cela, et comme il sera donné à voir dans le point suivant, le temps entre l'enregistrement d'un entretien et l'auto-confrontation le concernant étant plutôt long, il a été décidé d'inclure des éléments chronologiques permettant aux accompagnatrices une meilleure appropriation de leur activité.

- Les entretiens d'auto-confrontation : Durant ces entretiens, la méthodologie mise en place était la suivante : Le chercheur présentait à l'accompagnatrice différents extraits de son activité, dont le choix a été abordé ci-dessus, émanant de l'enregistrement d'un entretien VAE. Chacun pouvait arrêter l'extrait, ou effectuer un retour en arrière ou une relecture, afin d'éclaircir ou de questionner un moment de celui-ci. Le questionnement et les relances du chercheur permettaient à l'accompagnatrice de préciser et donc de verbaliser davantage ce qu'elle pouvait dire de la situation et de son activité. Ce questionnement ne pouvait être directement de l'ordre du « Pourquoi ? », cela étant porteur de jugement et pouvant mettre mal à l'aise la personne, mais plutôt de l'ordre du « Qui ? Quoi ? Comment ? Qu'est-ce qui fait que ? ». Le chercheur devait donc adopter une posture d'écoute active afin de pouvoir rebondir sur les propos de l'accompagnatrice, mais aussi non-jugeante face à un professionnel qui met à nu son activité.

Cet entretien étant enregistré, le choix de l'utilisation de la caméra s'est vu être le plus judicieux du fait qu'elle puisse donner à voir le langage non-verbal des protagonistes. Celle-ci a été placée derrière le chercheur et l'accompagnatrice afin de pouvoir saisir, dans le même temps, l'interaction entre les deux et l'extrait sur l'ordinateur ou projetait par un vidéoprojecteur. Voici des images du dispositif mis en place :



Photographies anonymées du dispositif de recueil des entretiens d'auto-confrontation avec les accompagnatrices VAE

Voici les caractéristiques des quatre entretiens d’auto-confrontation retranscrits (à retrouver dans les annexes 12, 15, 18 et 21):

- Auto-confrontation du 6 novembre 2017 avec AR sur l’entretien avec C1 : entretien d’une durée d’environ 1h30 sur la base de cinq extraits (dont un avec un objectif d’habituation à l’image de soi-même)
- Auto-confrontation du 24 novembre 2017 avec AC sur l’entretien avec C3 : entretien d’une durée d’environ 1h15 sur la base de quatre extraits (dont un avec un objectif d’habituation à l’image de soi-même)
- Auto-confrontation du 5 décembre 2017 avec AC sur l’entretien avec C4 : entretien d’une durée d’environ 1h50 sur la base de quatre extraits (dont un avec un objectif d’habituation à l’image de soi-même)
- Auto-confrontation du 5 Décembre 2017 avec AR sur l’entretien avec C2 : entretien d’une durée d’environ 1h40 sur la base de trois extraits

2. Méthodologie d’analyse des données

L’ensemble des données recueillies sera analysé par le prisme de la didactique professionnelle, comme indiqué précédemment. Ainsi, il s’agira dans un premier temps, pour reprendre la théorie de J. Leplat, d’analyser la prescription afin d’en ressortir les éléments les plus prégnants, à savoir les termes les plus à même de décrire ce que doit être « en théorie » l’accompagnement VAE et plus particulièrement l’aide à la verbalisation. Cette analyse a, en partie, été effectuée lors de la préparation des entretiens semi-directifs mais il sera l’occasion d’analyser plus finement ces termes mis en lumière.

Dans un second temps, et toujours en suivant la démarche de J. Leplat, les entretiens semi-directifs seront analysés pour en ressortir la tâche redéfinie par les accompagnatrices VAE. Dans cette analyse, il s’agira de dégager la définition que chacune donne à son travail, et plus particulièrement dans le cadre de l’aide à la mise en mots, au regard de ce qui est nommé la prescription.

Dans un troisième temps, il sera question de l’analyse des entretiens d’auto-confrontation. Le point central de cette analyse résidera dans la mise en lumière des organisateurs de l’activité des accompagnatrices quant à leur activité d’aide à la mise en mots. Pour cela, cette analyse s’appuiera sur les différentes composantes du schème, en référence aux travaux de G. Vergnaud (1996, 2007), P. Pastré (2001, 2002, 2006, 2011) et I. Vinatier (2011).

Il s'agira dans un premier temps de catégoriser la retranscription en épisodes, selon les thèmes abordés durant l'entretien, et sous-épisodes, selon les buts énoncés, pour ensuite les analyser et en dégager les règles d'action ainsi que les invariants de situation et du sujet. Le choix de ne pas prendre en compte les inférences a été décidé afin de simplifier l'analyse des données, mais aussi pour garantir sa meilleure compréhension.

Cette recherche s'appuiera sur l'outil d'analyse suivant, dont voici un exemple d'application provenant de l'annexe 13 :

| L21-44 : VERBALISATION DU CANDIDAT SUR SON CHANGEMENT DE PRATIQUE | | | | | |
|---|----------------------|---|---|--|---|
| Épisodes | | L21-44 : VERBALISATION DU CANDIDAT SUR SON CHANGEMENT DE PRATIQUE | | | |
| Sous-épisodes | | L21-27 | | L27-44 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Laisser la verbalisation se faire</i> | | <i>Faire spécifier une situation</i> | |
| Règles d'action | | <i>Je le laisse aller au bout de son raisonnement (L22)</i> | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>J'utilise le comment pour mes questions (L30)</i> ▪ <i>Je n'utilise pas le pourquoi pour mes questions [issu de la formation] (L30)</i> ▪ <i>J'invite le candidat à illustrer avec des exemples (L30)</i> ▪ <i>Je ne mets pas en cause le positionnement de la personne Je peux proposer l'idée d'une mise en situation mentale où, par le biais d'une caméra, le candidat se verrait travailler (LXX)</i> | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | <i>Il ne faut pas que je coupe le candidat dans le cheminement de sa pensée (L22)</i> | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le candidat doit donner à voir sa situation de travail (L32)</i> ▪ <i>Je situe la difficulté des candidats dans le passage de la pensée à la parole (L32)</i> |
| | | Questionnement | | Questionnement | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le fait de passer par l'idée de la caméra permet au candidat de se voir agir (L36)</i> ▪ <i>Questionner sur le pourquoi est jugeant (L38)</i> |
| | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | |
| | Du sujet | | | | |

Tableau d'analyse des organisateurs de l'activité reprenant les éléments composant un schème

Ce tableau fonctionne de la manière suivante : Il s'agira de sélectionner dans les propos des accompagnatrices les différents éléments se référant aux composantes du schème, en s'appuyant sur la définition de ces dernières, données dans la troisième partie du chapitre 3. Ainsi, seront mis en évidence les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation.

Il est à noter que ce tableau s'appuie sur la notion de concept en acte et non de concept pragmatique. En effet, il serait incorrect de penser que tous les concepts en acte mis en lumière par l'analyse des entretiens d'auto-confrontation, sont à considérer comme des concepts pragmatiques. Pour autant, il a été choisi de mettre en évidence ce que P. Pastré nomme les « jugements pragmatiques », notion définie dans la troisième partie du chapitre 3. Ainsi, cette recherche s'engage dans l'analyse de l'activité telle qu'elle est donnée à voir par P. Pastré : « En mettant en avant la recherche de jugements pragmatiques pour analyser l'activité, je suis bien toujours dans une perspective de conceptualisation dans l'action, car il ne peut y avoir de jugements sans concepts. Mais alors que les concepts ont tendance à occulter les différences

interindividuelles dans l'organisation de l'activité des acteurs pour ne retenir que ce qui est présent chez tous les agents compétents, les jugements pragmatiques vont faire porter l'accent sur les différentes stratégies qui sont mobilisées par chacun des acteurs en rapport à une même situation » (2011, p192).

Dans un second temps, il sera question d'une macroanalyse visant à confronter les différents buts suivis par les deux accompagnatrices lors des deux entretiens afin de mettre en lumière des similitudes ou des différences inter-individuelles.

Dans un troisième temps, il s'agira, sur la base des entretiens d'auto-confrontation et des tableaux d'analyse, de construire un schème généralisé de l'aide à la mise en mots pour chaque accompagnatrice afin de mettre en lumière les organisateurs de l'activité de chacune. De plus, il sera l'occasion de questionner la tâche redéfinie au regard de celui-ci.

Enfin, dans un quatrième temps, il sera question de la mise en confrontation de ces deux schèmes généralisés pour mettre en lumière les différences interindividuelles quant aux organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation, et donc ainsi répondre à la problématique de cette recherche.

CHAPITRE 5 :

ANALYSE DES DONNÉES ET

RÉSULTATS

Après avoir présenté le contexte et la méthodologie de cette recherche, en explicitant notamment les différentes méthodes de recueil des données (entretiens exploratoires, semi-directifs, d'auto-confrontation) ainsi que l'outil d'analyse sur lequel va s'appuyer cette recherche, il s'agit, dans ce chapitre, de présenter les différents résultats émanant du travail d'analyse. Ce dernier, comme indiqué précédemment, s'appuiera largement sur le courant de la didactique professionnelle du fait de la distinction entre tâche et activité, mais aussi par l'outil d'analyse dont l'objectif est de dévoiler les composantes du schème, organisateur de l'activité d'aide à la verbalisation.

Ainsi, dans une première partie, il sera question de l'analyse de la prescription de l'accompagnement VAE par l'ARIFTS, et plus particulièrement des éléments se rapportant à l'aide à la verbalisation. Dans une seconde partie, il sera question de l'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès des accompagnatrices VAE de manière horizontale. Enfin, dans une troisième partie, seront présentés les éléments émanant de l'analyse des entretiens d'auto-confrontation, à savoir les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation.

Analyse de la prescription

Ce qui est nommé « prescription » dans cette partie est à chercher dans le document fourni par CVAE concernant l'accompagnement proposé par l'ARIFTS (à retrouver en Annexe 4). En effet, ce document présente ce qui est proposé par l'association dans le cadre de l'accompagnement à la VAE. Celui-ci se décompose en trois parties qui sont les suivantes :

- Une présentation synthétique de ce que l'ARIFTS propose comme accompagnement
- Une présentation de l'accompagnement dans le cadre des entretiens individuels
- Une présentation de l'accompagnement hors entretien

Cette recherche, du fait de sa problématique, trouve son intérêt dans la deuxième partie. En effet, celle-ci présente les caractéristiques de l'accompagnement des entretiens individuels et précise les différentes tâches qui incombent à l'accompagnateur, relevant donc d'une prescription. Pour autant, cette présentation décrit différents moments dans le cadre d'entretiens qui se trouvent certes connexes, mais non-instructifs quant au rôle de l'accompagnateur VAE dans l'aide à la verbalisation. Il s'agit notamment de la mise en place de la relation accompagné-accompagnateur, du choix des situations significatives, de l'appréhension du Livret 2 et du référentiel de compétences, et de l'accompagnement à l'écriture.

Dans cette présentation, deux éléments semblent correspondre à une tâche prescrite quant à l'aide à la verbalisation des candidats par les accompagnateurs VAE. L'appréciation de ces deux éléments quant à leur correspondance avec l'aide à la mise en mots s'est appuyée sur la présence de mots évocateurs dans leur énoncé (« explicitation », « distance avec son expérience », « analyse de la pratique »). Leur contenu va donc être analysé ci-dessous.

« DES ENTRETIENS D'EXPLICITATION ET D'ANALYSE DE LA PRATIQUE DU CANDIDAT, LUI PROPOSER DES PISTES DE RÉFLEXIONS »

Premièrement, il peut être admis que cet énoncé est potentiellement, et en partie, adressé aux accompagnateurs VAE de l'ARIFTS. En effet, l'utilisation de « lui proposer » indique que l'accompagnateur se doit de proposer des pistes de réflexion aux candidats. Ainsi, ce devoir est à percevoir comme une injonction, comme l'expression d'une tâche prescrite.

Deuxièmement, l'étude des termes employés révèle une grande part d'implicite dans cette tâche prescrite. Voyez plutôt :

- Explicitation : il s'agit d'une notion vague dans le sens où sa définition n'est pas directement accessible et demande un travail de réflexion. En effet, l'explicitation peut être définie comme le fait de rendre claire quelque chose de complexe, mais aussi comme le fait d'exprimer ce qui relève de l'implicite. Ainsi, le terme « explicitation » peut avoir une résonance différente selon les accompagnateurs due à sa complexité.
- Entretien d'explicitation : Ces termes peuvent être constitutifs de deux manières de voir l'aide à la verbalisation : l'utilisation de l'entretien pour l'explicitation ou bien l'utilisation de la méthodologie de l'entretien d'explicitation, née de la théorie de P. Vermersch. L'incertitude réside une nouvelle fois.
- Analyse de la pratique : L'analyse de la pratique est, là aussi, une notion vague. En effet, elle est à considérer comme recouvrant différents cadres théoriques, tels que la psychanalyse ou bien la psychologie sociale. Pourtant, ici, il n'est pas fait mention du cadre de référence, que sont, par exemple, les théories de l'activité qui amènent à l'analyse de l'activité. De plus, l'analyse de pratiques peut être également définie par les dispositifs collectifs mis en place au sein d'établissements ou d'entreprises ayant comme visée première la formation.
- Proposer des pistes de réflexion : La première chose à noter est que le terme « proposer » renvoie au registre « Guider » de M. Paul (2004), qui est défini dans la première partie du chapitre 2. En effet, ce terme suggère l'idée d'une co-construction où l'accompagnateur aurait comme rôle de montrer le chemin, de conseiller. Deuxièmement, la notion de « pistes de réflexion » ne donne pas à voir ce que cela concerne. En effet, il n'est donné aucune indication quant à la teneur de celles-ci, ni même sur quoi elles portent.

« AMENER LE CANDIDAT À PRENDRE DE LA DISTANCE AVEC SON EXPÉRIENCE, À S'INTERROGER SUR LE SENS DES MOTS, À CONCEPTUALISER »

De la même manière que pour l'énoncé précédent, les termes employés peuvent être considérés comme complexes :

- Amener le candidat à prendre de la distance avec son expérience : La première chose à noter est que le terme « amener » renvoie au registre « Conduire » mis en lumière par M. Paul (2004). En effet, ce terme peut être entendu comme « diriger » le candidat vers cette prise de distance, comme une incitation (« faire adopter une certaine conduite » M. Paul, 2004, p.69). Deuxièmement, la notion de « prendre de la distance » n'est pas définie. Ainsi se posent différentes questions : Comment prendre cette distance ? Avec quels outils ou

médiations ? Quel est le rôle de l'accompagnateur ? Enfin, le terme « expérience » peut être défini de différentes manières. Qu'est-ce que cette expérience ? Est-elle professionnelle, personnelle, bénévole, au sein de la VAE ? S'agit-il de l'expérience comme un tout regroupant divers moments, ou comme d'une situation spécifique ? Bien entendu, il peut paraître logique qu'au vu du cadre de la VAE, cette expérience soit à définir comme le parcours professionnel du candidat. Pour autant, cette conception de l'expérience est implicite dans ce qui est considéré ici comme la tâche prescrite.

- « À s'interroger sur le sens des mots » : Là encore, différentes questions restent en suspens : Quel est le but de cette interrogation ? Y a-t-il des mots particuliers sur lesquels l'attention doit être plus soutenue ? En quoi est-ce important ? Quel est le rôle de l'accompagnateur ? Ainsi, une nouvelle fois, la part d'implicite est conséquente.
- « A conceptualiser » : Cette idée de « conceptualiser » peut être mise en relation avec la théorie de la conceptualisation dans l'action. Pour autant, est-ce que les accompagnateurs vont percevoir ce possible lien ? Ont-ils connaissance de cette théorie ou mettent-ils autre chose derrière ce terme ? Ceci rejoint la conception de « tâche comprise », présentée dans la troisième partie du chapitre 3, où la compréhension de la tâche prescrite va dépendre des connaissances et des valeurs de chaque accompagnateur.

Cette analyse, de ce qui est considéré comme la tâche prescrite d'aide à la verbalisation, permet de mettre en lumière la complexité de cette dernière. En effet, en s'appuyant sur les travaux de P. Falzon (2004), la grande part d'implicite des énoncés présentés donne à penser qu'il y aura des différences interindividuelles quant à la tâche redéfinie, car s'appuyant sur l'appropriation de cette tâche prescrite et sa compréhension, à savoir la tâche comprise. L'utilisation de termes dont la définition n'est pas aisée, tels que « explicitation », « expérience », « conceptualiser », ne fait que confirmer ce point de vue. Pour autant, cela ne veut pas dire que cette tâche prescrite n'est pas suffisante pour réaliser l'activité d'aide à la verbalisation. Il est seulement juste de signifier que, comme mentionné précédemment dans la seconde partie du chapitre 3, la prescription est le reflet d'un idéal-typique du professionnel quant à ses acquis, mais que chaque accompagnateur, au vu de son expérience et de ses connaissances, peut interpréter différemment cette prescription. Pour reprendre une nouvelle fois ces propos de J. Leplat et J.-M. Hoc, « *Ce qui est explicité dans la description de la tâche correspond à ce qui est censé n'être pas connu de ce sujet ; ce qui est implicite correspond à ce qu'il est jugé inutile de dire parce que déjà connu du sujet* » (1983, p.53).

Analyse de la tâche redéfinie

Cette analyse va porter sur les entretiens, dont la retranscription est à retrouver dans les annexes 9 et 10, menés auprès des deux accompagnatrices VAE de l'ARIFTS. Ces entretiens constituent, pour cette recherche, la tâche redéfinie de l'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience, et plus particulièrement l'aide à la mise en mots, du fait qu'il ne s'agisse pas de l'analyse de leur activité réelle mais des buts et des contraintes qu'elles se donnent. Ceci correspond donc à la définition que donnent J. Leplat et J.-M. Hoc de la tâche appropriée/redéfinie. Cela peut être présenté comme ce que veulent faire théoriquement ces deux accompagnatrices dans le cadre de leur accompagnement.

Pour effectuer cette analyse, il sera question d'une comparaison interindividuelle concernant les propos tenus par chacune sur la base de différentes thématiques, correspondant en partie à celles établies dans le guide de ces entretiens semi-directifs, qui est à retrouver dans l'annexe 8.

1. Définition de la Validation des Acquis de l'Expérience

A la question « Comment définiriez-vous la VAE ? », il peut être constaté que chacune des deux accompagnatrices a donné une réponse, non pas opposée à celle de l'autre, mais suivant deux paradigmes distincts. En effet, lorsque AC mentionne le principe même de la VAE, comme il est défini par les institutions, en insistant sur la notion de reconnaissance, AR va, quant à elle, aborder le processus de déconstruction et de reconstruction de l'activité professionnelle. Ainsi, d'un côté est donné le principe de validation, et de l'autre est mis en lumière le processus dans lequel s'engage le candidat au sein du dispositif. AC se réfère donc davantage au cadre institutionnel de la VAE, alors que AR se réfère à ce qui se passe durant la constitution du Livret 2 et ce que cela entraîne pour le candidat. Pour résumer ceci, il n'est pas incorrect de dire que AC aborde la VAE de manière macro, et AR de manière micro.

2. Représentation de typologie de candidats

AR et AC ont toutes deux pu définir des comparaisons entre candidats, se basant sur des constats dans le cadre de l'accompagnement. Pour AC, il y aurait, d'un côté, des candidats visant un niveau V qui vont être à l'aise pour décrire leurs pratiques mais qui ont besoin d'être poussés (« *on sera plus dans un accompagnement à aller les chercher* », AC, Annexe 9, L80)

et qui vont avoir du mal à faire des rapprochements théoriques ; et de l'autre, des personnes visant un niveau I ou II, qui vont être ancrées dans des apports théoriques, dans un « *formatage de mémoire* » (AC, Annexe 9, L82). Il est à noter aussi que pour AC, chaque candidat passe par un moment compliqué dans lequel elle va avoir un rôle porté sur le soutien et la remobilisation, qui peut être mis en relation avec le registre « Escorter » de M. Paul (2004). AR va, quant à elle, proposer deux distinctions. La première concerne l'écart de niveau des candidats. En effet, pour AR, des candidats qu'elles qualifient de « *très brillantes* » (Annexe 10, L64), du fait de la qualité de leur expression et de leur analyse, peuvent avoir des difficultés dans le fait d'organiser et de synthétiser leur écrit, et leur accompagnement se dirigera dans ce sens ; des candidats, notamment dans le cadre des VAE EJE (exemple qu'elle formule) où il y aurait ici une « *marche intellectuelle* » (AR, annexe 10, L64) où le candidat se trouverait plus en difficulté et où l'accompagnement est qualifié parfois de « *laborieux* » (AR, Annexe 10, L64). L'autre distinction qu'elle opère se trouve dans la façon d'écrire. En effet, AR distingue ceux qui « *écrivent au kilomètre* » et ceux qui « *écrivent par petites touches* » (Annexe 10, L72). Ainsi, il est à mettre en lumière que les deux accompagnatrices se rejoignent au niveau de leur représentation quant au fait que la différence de niveau a des impacts sur l'accompagnement, avec pour autant des conséquences différentes, plus particulièrement pour les candidats ayant un haut niveau de diplôme comme les candidats visant les CAFERUIS.

3. Définition de l'accompagnement et d'un « bon » accompagnement à la VAE

AC et AR avancent des définitions de l'accompagnement qui divergent. La première positionne l'accompagnement comme une « *démarche solidaire* » où il s'agit de « *faire avec* » (Annexe 9, L110). AR, quant à elle, le décompose en trois phases, pouvant aussi être mises en lien avec les capacités des candidats, où l'accompagnateur est d'abord devant et « *tire* » le candidat, ensuite dans une position côte à côte sous la forme d'un cheminement, et enfin devant, où l'accompagnateur vient juste « *valider* » (Annexe 10, L80) et répondre à ses questionnements. Bien que ces deux conceptions de l'accompagnement paraissent hétérogènes, il est à noter que AC tend à se rapprocher des éléments avancés par AR en mentionnant des candidats VAE CAFERUIS après qui elle avait l'impression de « *courir* » (Annexe 9, L82).

AC va pourtant apporter une nuance, que AR ne mentionne pas, concernant sa posture d'accompagnement. Elle définit trois points d'attention. Premièrement, elle met en lumière le fait qu'elle doit adopter une « *juste proximité* », résultant d'une « *nécessaire régulation pour éviter d'être dans une posture haute ou de se laisser embarquer (...), de se laisser manipuler* »

aussi » (Annexe 9, L110), et qu'elle différencie de la juste distance. Le second point d'attention que soulève AC, rejoignant le précédent, est à trouver dans une perpétuelle remise en question de sa posture d'accompagnement vis-à-vis du candidat. Cela l'amène à questionner ce dernier concernant ses attentes vis-à-vis de l'accompagnement et de ses modalités. Pour elle, « *accompagner quelqu'un c'est être en capacité de réfléchir constamment sur quelle posture on adopte vis-à-vis de lui (le candidat) et de venir revisiter tout au fil de l'accompagnement aussi, venir questionner ses attentes envers l'accompagnateur* » (Annexe 9, L110). AR va également mentionner ce point mais plutôt dans le cadre des annotations. Le dernier point d'attention qu'elle met en avant, est le fait qu'elle doit parfois refréner une déformation professionnelle, venant de son ancien métier d'assistante sociale, par laquelle elle viendrait davantage aider qu'accompagner, ce qui viendrait impacter le candidat. Ceci rejoint l'idée principale sur laquelle AC insiste plusieurs fois durant l'entretien, à savoir ne pas injecter de soi dans l'écrit du candidat. Ceci peut se trouver en opposition avec le fait que AR mentionne qu'elle peut parfois partager sa manière de penser afin de débattre avec le candidat, plus particulièrement lorsque ce dernier exprime un jugement dans son écrit (notion qui sera reprise dans le paragraphe suivant).

Lorsqu'elles ont été interrogées sur la définition d'un « bon accompagnement », chacune a mis en évidence la part d'individualité nécessaire à celui-ci. En effet, pour AC, l'accompagnement doit suivre le rythme de la personne, tout en maintenant le cadre temporel de la VAE. AR va, quant à elle, définir un bon accompagnement comme le fait de « *permettre à la personne d'être libre dans (...) le cheminement de sa pensée* » et « *respecter aussi (...) le fruit de (sa) réflexion* » (Annexe 10, L90). Ainsi, les deux accompagnatrices s'accordent dans le fait que la VAE s'inscrit dans un processus individuel, où, justement, le candidat est seul maître à bord. Pour autant, la notion de jugement fait débat ; tout du moins, elle est abordée de manière foncièrement différente. AC va l'intégrer dans la définition de son accompagnement en insistant sur le fait que ce dernier se doit d'être dans le non-jugement. AR va aborder cette notion du côté du candidat, et plus particulièrement en abordant les éléments de jugement que ce dernier peut produire dans son écrit, et qui se trouvent parfois en confrontation avec sa manière de penser. Elle déclare éprouver une tension à ce sujet, la poussant parfois à exprimer son point de vue en invoquant la valeur d'authenticité qui lui est chère, mais dans l'objectif de créer un débat avec celui-ci, le poussant à argumenter le jugement qu'il peut exprimer. Elle parle à ce propos de « *négociation* » (AR, annexe 10, L16) avec le candidat. En abordant ce point, elle réinsiste sur la liberté du candidat et que lui seul décide de ce qui constituera son

écrit. Ainsi, AC met en avant la volonté d'être non-jugeante tandis, qu'à l'inverse, AR déclare « *le non-jugement, (...) pour moi ça n'existe pas* », en ajoutant « *du coup, c'est vraiment identifier (...) là où s'arrête mon jugement et là où commence la liberté de la personne que j'accompagne et respecter (...) totalement son espace de liberté* » (Annexe 10, L90).

4. Méthodologie d'accompagnement hors entretien

AC et AR déclarent que dans la majorité des cas, l'essentiel de l'accompagnement en dehors des entretiens en face à face se voit être composé d'échange de mails et d'annotations sur les écrits du candidat. Toutes deux mentionnent toutefois la possibilité de mener des entretiens téléphoniques lorsque le candidat se trouve en difficulté. Pour autant, AR déclare ne pas être à l'aise avec ce type d'échange en invoquant deux raisons : sa méthodologie de travail basée sur l'échange de mails, lui permettant de ne rien oublier, ainsi que l'organisation qui doit être mise en place dans le cadre d'un échange téléphonique (convenir d'une heure d'appel, avoir tous deux l'écrit devant eux, etc.). Ainsi, toutes deux mettent en évidence la place centrale de l'échange de mails dans leur pratique d'accompagnement.

Pour autant, une différence semble notable. En effet, quand AC déclare qu'il lui arrive parfois de relancer le candidat lorsque celui-ci ne délivre plus d'écrits ou ne donne plus de nouvelles, AR va quant à elle, mentionne qu'elle est peu encline à relancer les candidats lorsque ceux-ci n'écrivent plus, car se considérant comme « *à (leur) disposition* » (Annexe 10, L100). Pour autant, l'emploi du terme « d'habitude » laisse à penser que cela peut lui arriver.

5. Déroulement « type » d'un entretien

En interrogeant AC et AR concernant le déroulement des entretiens, un élément revient : la place centrale de l'écrit du candidat. Ainsi, AC va distinguer deux situations d'entretien. Premièrement, ceux où elle a eu le temps de lire en amont l'écrit du candidat et de l'annoter, inscrivant ceux-ci dans la reprise de ces annotations. Deuxièmement, les entretiens où il n'y a pas eu de lecture en amont, et où il s'agira d'une lecture commune de l'écrit du candidat, pouvant, par ailleurs, permettre à ce dernier de prendre du recul face à celui-ci. Pour AR, dans le cadre des entretiens, elle et le candidat reviennent « *toujours (...) sur certains passages de certains écrits* » (Annexe 9, L16). AC rejoignant ceci dans le cadre d'une lecture antérieure : « *On va revenir sur l'écrit et on va discuter ensemble, on va échanger ensemble sur les annotations, sur les questions que son écrit vient générer, pourquoi dit-elle ça, euh... qu'est ce qui l'autorise à poser ce constat, voilà* » (Annexe 10, L134).

Ce qui ressort également de ces entretiens est l'hétérogénéité inter-entretiens. Elle se retrouve dans la différenciation qu'opère AC concernant la lecture antérieure ou non de l'écrit du candidat, mais aussi dans ces propos de AR : « *Chaque entretien n'est jamais le même, quel que soit euh... Même avec une même personne ça se déroule jamais de la même façon finalement et euh... deux personnes, enfin si on prend deux deuxièmes entretiens ça sera jamais calqué non plus. Et c'est ce que j'aime, c'est la variété et la diversité dans les accompagnements. Il y a de la surprise à chaque fois* » (Annexe 9, L102).

6. « Entretien d'explicitation »

Lorsque la notion d'« entretien d'explicitation a été abordée dans le cadre de ces entretiens, AC et AR se sont rejointes sur certains points, et plus particulièrement sur le but qu'elles lui donnaient, à s'avoir la mise en mots de la pensée du candidat afin qu'il exprime ses compétences. Ainsi, par exemple, elles expriment toutes deux l'objectif de voir le professionnel au travail dans son écrit. Sur ce sujet, AR décrit ceci : « *Je vais emmener la personne à aller toujours plus loin dans se poser la question de se voir travailler aussi* » (Annexe 9, L22). Quant à AC, elle dit ceci : « *À chaque fois j'ai ce sentiment-là et des fois c'est ce que j'exprime au candidat, le sentiment que sur la feuille on le voit agir sur le terrain* » (Annexe 10, L176). Un autre point intéressant est à trouver dans la mise en perspective des écrits des candidats par l'appui d'auteurs ou de théories. Pour les deux accompagnatrices, il s'agit d'inciter les candidats à consulter ces derniers, tout du moins à en prendre connaissance, mais seulement si, dans les propos de ceux-ci, elles retrouvaient des éléments s'y raccrochant. Ainsi, il ne s'agit pas de l'apprentissage de connaissances en tant que tel, mais d'un apport supplémentaire à leur écrit.

Pourtant, les deux accompagnatrices donnent également à voir des différences notables. Premièrement, il est à noter que si AR a connaissance de la méthodologie de l'entretien d'explicitation de P. Vermersch, du fait d'une formation à laquelle elle a participé, AC semble l'ignorer. En effet, AR a pu faire mention de l'entretien d'explicitation avant même que cette notion soit abordée. De plus, AR fait mention à plusieurs reprises des concepts théoriques, tels que la « prise de conscience » que permet la mise en mots, la « *métaposition* » dans laquelle se trouve le candidat, ou la présence de « *constructions internes* » (Annexe 9, L22) expliquant l'action du professionnel et laissant paraître un lien avec le concept de schème. AR, par ses différentes formations, parvient donc ici à décrire sa pratique par le prisme d'apports théoriques. S'ajoutant à cela, AR a pu nommer d'elle-même la méthodologie de l'instruction au sosie, ou entretien au sosie, qu'elle met parfois en place, sur des temps courts et sur des points compliqués

de verbalisation. AC, quant à elle, n'a pas su la nommer mais, pour autant, elle dit en avoir entendu parler dans le cadre de la formation de M. Paul au sein de l'ARIFTS, et appliquer une version connexe consistant à demander au candidat de se mettre dans la situation d'expliquer leur activité à un stagiaire ou à une personne extérieure. La différence est donc double car elle se trouve ici dans la connaissance et la mise en place de la méthodologie.

Deuxièmement, AR insiste sur le fait que dans son questionnaire, elle n'utilise pas le terme « pourquoi », ce qu'elle explique par la formation sur l'entretien d'explicitation qu'elle a reçu. En effet, selon elle, celui-ci pourrait « induire un jugement sur ce qu'est en train de me dire la personne » et venir « interroger (le candidat) en émettant quand même un doute peut-être » (Annexe 9, L22). Lorsque AC est interrogée à ce sujet, elle ne semble pas faire de distinction entre ce « pourquoi » et d'autres types de questions qu'elle peut poser aux candidats.

Troisièmement, et comme il a déjà été évoqué à deux reprises, AC se refuse à injecter d'elle-même dans les écrits des candidats en évitant le plus possible d'induire les propos du candidat ; alors que AR peut parfois partager son point de vue personnel sur une question afin de créer un débat ayant pour objectif la mise en réflexion des éléments amenés par le candidat.

7. « Conceptualiser »

Preuve, s'il en est, que la prescription n'est pas toujours comprise par les professionnels, le terme « conceptualiser » n'a pas trouvé d'écho chez AR qui n'a pas su le définir (« Bah ça ne me dit pas grand-chose », annexe 9, L112). AC a pu, pour sa part, mentionner que pour elle, conceptualiser était à définir par la mise en relation des écrits du candidat avec des concepts théoriques et les connaissances qui les entourent (« Conceptualiser c'est faire le lien entre l'expérience et la théorie », annexe 10, L206), sans pour autant mentionner des auteurs même si elle peut s'y référer lorsque le candidat n'arrive pas à définir certaines notions.

8. « Analyse de la pratique du candidat »

Lorsque les deux accompagnatrices sont interrogées sur cette notion, elles donnent à voir des éléments qui peuvent être connexes. En effet, AR mentionne le fait que celle-ci a comme objet la pratique au quotidien que le professionnel en donne, la poussant d'ailleurs à la distinguer de l'analyse de pratique telle qu'elle est proposée entre professionnels au sein de certaines institutions, sur un résident ou une situation par exemple. Pour AC, l'objet de l'analyse de la pratique se trouve davantage dans une « démarche réflexive » (Annexe 10, L198) dans

laquelle la personne s'engage à redécouvrir son activité, en l'interrogeant face au professionnel qu'elle est aujourd'hui. « *Donc c'est se regarder agir (...) et s'analyser, alors soit pour donner du sens à ce qu'on a fait, soit dans une perspective d'amélioration* » (AC, annexe 10, L200). Ainsi, AC ajoute au fait que l'analyse de sa pratique vise à mettre en lumière le sens donné à une activité, que celle-ci peut aussi être motrice d'amélioration professionnelle, ce que ne spécifie pas AR.

9. « Prendre de la distance avec son expérience »

En ce qui concerne la prise de distance du candidat VAE avec son expérience, qui apparaît dans ce qui est caractérisé de prescription de cette recherche, les deux accompagnatrices tombent en accord sur le fait qu'il s'agit de porter un regard critique ; que celui-ci porte sur l'institution, le travail d'équipe, ou encore leur activité. AC ajoute le fait que ce regard réflexif peut être source de déstabilisation pour le candidat car celui-ci peut engendrer une remise en question professionnelle par le fait qu'il « *vient décentrer le candidat de ses pratiques habituelles* » (Annexe 10, L220). Cette distanciation, et le regard critique qui en découle, peut être, selon AC, source d'« *autoformation* » (Annexe 10, L220). S'ajoutant à cela, AR précise que cette prise de distance est plus compliquée lorsque le candidat fait mention d'une situation non terminée car ce dernier peut envisager l'écrit VAE comme une « *catharsis* » (Annexe 9, 122) et une solution pour régler certains problèmes au sein de leur institution.

Par cette analyse des entretiens semi-directifs, il a pu être mis en lumière que chacune des accompagnatrices avait une vision personnelle de son activité d'accompagnement et d'aide à la verbalisation. Bien que certaines idées exprimées soient convergentes, il est à noter qu'à plusieurs reprises, AR et AC ont un regard différent sur ce que doit être leur pratique, voire, parfois, opposé. Ceci met en évidence la part individuelle donnée à cette redéfinition de la tâche, mais aussi que la prescription peut être appréhendée de manière différente.

Analyse des organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation

Comme indiqué dans la présentation de la méthodologie d'analyse au sein de la seconde partie du chapitre 5, cette analyse se décompose en trois temps. Premièrement, il s'agit de la confrontation des buts que se donnent les accompagnatrices, durant les entretiens qui ont été filmés, pour une approche inter-individuelle macro. Deuxièmement, il est question de la construction, pour chaque accompagnatrice, d'un schème généralisé d'aide à la mise en mots permettant d'avoir une vue d'ensemble sur les organisateurs de l'activité de chacune. Il est aussi question de la comparaison de ce schème avec la redéfinition de la tâche qui a été mise en lumière dans la partie précédente. Enfin, le troisième volet de l'analyse concerne la mise en confrontation de ces deux schèmes généralisés afin d'en ressortir les différences interindividuelles. Ainsi, cette partie vient présenter les résultats de ces différents temps.

1. Comparaison des buts poursuivis par les accompagnatrices

L'utilisation du tableau d'analyse des entretiens d'auto-confrontation, présenté dans la seconde partie du chapitre 4, a permis de mettre en lumière les buts poursuivis par les accompagnatrices lors des entretiens VAE. Ainsi, étant donné la problématique qui est celle de cette recherche, il paraît intéressant, dans un premier temps d'opérer une macroanalyse.

Le tableau suivant met en confrontation les buts poursuivis par les deux accompagnatrices dans leur pratique de l'entretien VAE :

| Buts de AC | Buts de AR |
|--|---|
| Comprendre la conception du candidat de la notion de coordination | Comprendre de quoi parle Le candidat |
| Amener le candidat à spécifier | Faire spécifier une situation Faire spécifier cette remise en question professionnelle Faire spécifier un mot vague |
| Permettre au candidat de s'inscrire dans un processus d'autoformation | Permettre un retour réflexif sur une situation |
| Amener le candidat à se rendre compte du caractère généraliste de son écrit Amener le candidat à réfléchir sur son écrit | Faire prendre conscience de ce qui ne va pas dans l'écrit |
| Amener le candidat à verbaliser son activité Amener le candidat à verbaliser ses compétences Amener le candidat à verbaliser son activité Aide à la verbalisation Aider le candidat à aller plus loin Amener le candidat à expliciter, à aller dans les détails Permettre au candidat de s'exprimer et de verbaliser Aider le candidat à s'autoriser à verbaliser | Faire verbaliser la candidate sur les outils de prescription Permettre la verbalisation de la situation Aider le candidat à verbaliser Laisser la verbalisation se faire |
| Laisser le temps de la réflexion au candidat | Laisser le candidat réfléchir seul à cette notion |

| Noter ce que le candidat verbalise | Noter ce que verbalise Le candidat |
|--|---|
| Aider le candidat à dépasser ses difficultés | Rassurer le candidat Comprendre son inquiétude |
| Repérer les termes se rattachant au référentiel de compétences | Évaluer la correspondance entre la situation et le domaine de compétence visé Faire du lien entre la verbalisation et le Livret 2 |
| Ne pas injecter de soi dans l'écrit du candidat Faire que le candidat se donne à voir Donner à voir les connaissances du candidat Questionner la posture du candidat dans l'accompagnement Permettre au candidat de retrouver ce qu'il a verbalisé Aller chercher le candidat Interroger le choix de situations Faire approfondir la réflexion du candidat Permettre la réflexion du candidat Annoter l'écrit Laisser de la place au candidat Interroger un terme de l'écrit du candidat Questionner une notion apportée par le candidat | Revoir avec la candidate l'organisation du Livret 2 Aider le candidat dans son écriture du Livret 2 |
| | Prendre de la distance avec la situation Amener le candidat à se distancier de son vécu personnel Amener le candidat à prendre de la distance avec la situation décrite |
| | Être sur la même longueur d'onde que le candidat Amener la personne à avoir confiance Laisser la verbalisation se faire Illustre la notion de politesse Faire spécifier la notion de non-jugement |
| | La verbalisation d'un mal-être professionnel Questionner le candidat sur la transférabilité des compétences Réfléchir à l'exploitation du stage Faire spécifier un élément du stage |

Tableau de confrontation des buts poursuivies par les accompagnatrices VAE

La confrontation des buts, mis en lumière par l'analyse des entretiens d'auto-confrontation (à retrouver aux annexes 13, 16, 19 & 22), permet de faire trois constats. Premièrement, il est à noter qu'il existe un grand nombre de buts communs aux deux accompagnatrices (correspondant aux éléments en vert dans le tableau ci-dessus). Il est donc donné à voir une certaine harmonisation des objectifs de l'entretien VAE. Il est à noter plus particulièrement que le but d'aide à la verbalisation, quelle que soit sa formulation, se voit être central dans la pratique des deux accompagnatrices. Pour autant, ce constat peut trouver sa réponse dans le fait que la méthodologie mise en place dans cette recherche base son questionnement sur cette notion.

Le deuxième constat qui peut être fait se trouve cette fois-ci dans une distinction inter-individuelle. En effet, certains buts (en violet) ne sont évoqués que par l'une des accompagnatrices. Par exemple, il est donné à voir que AR mentionne à trois reprises la volonté de mettre en place une distanciation, que celle-ci concerne le candidat ou l'accompagnatrice elle-même, avec la situation évoquée. Cependant AC ne mentionne pas ce point. A l'inverse, AC poursuit à deux reprises le but de donner à voir le candidat, ou bien ses compétences, alors qu'AR ne s'inscrit pas dans cette optique. Ainsi, il est mis en évidence le fait que malgré des situations d'entretiens proches (deuxièmes et troisièmes entretiens dans le dispositif de l'ARIFTS), les buts poursuivis s'inscrivent dans une hétérogénéité interindividuelle.

Le troisième constat, qui tend à mesurer le second, se trouve dans le fait que certains buts poursuivis (en bleu dans le tableau), plus particulièrement par AR, s'inscrivent dans une situation d'accompagnement spécifique. En effet, il peut être mentionné le fait que C4, ayant

réalisé un stage, inscrit les buts poursuivis par AR dans ce paradigme. Ainsi, la notion de situation d'accompagnement oblige à une certaine prudence quant au constat précédent.

2. Schème générique d'aide à la mise en mots

Après avoir procédé à une comparaison inter-individuelle sur les buts que se donnent les accompagnatrices dans le cadre d'entretiens individuels, il s'agit à présent de mettre en lumière les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation de chacune. Pour cela, cette présentation s'appuiera sur les éléments contenus dans les tableaux d'analyse à retrouver dans les annexes 13, 16, 19 & 22. Il est à noter que du fait du faible nombre d'invariants du sujet mis en lumière par l'analyse des données brutes, ceux-ci ne sont pas questionnés. Il s'agira également de mettre en tension les organisateurs de l'activité d'aide à la verbalisation des accompagnatrices avec la tâche redéfinie, analysée précédemment. Ainsi, il pourra être mis en évidence l'écart entre la tâche redéfinie et ce qui est réellement mis en place en situation.

a. Schème générique d'aide à la mise en mot de AC

La présentation du schème générique de l'aide à la mise en mots de AC, à trouver dans le tableau ci-dessous, a permis de mettre en lumière différents points. Premièrement, il est à noter que le questionnement de AC se base sur trois points de référence que sont le candidat, le référentiel de compétences ainsi que sa propre pratique professionnelle. Pour autant, lorsque le référentiel de compétences ou la pratique du candidat vont être amenés à s'exprimer dans la pratique d'aide à la verbalisation, l'expérience de AC ne va intervenir que dans le questionnement et la compréhension de la situation amenée par le candidat.

Deuxième point, rejoignant ce dernier constat, il est à noter la grande présence d'éléments, que ce soit dans les règles d'action ou les jugements pragmatiques, faisant mention d'une volonté stricte à « *ne pas induire, ou tenter a minima, tenter de réduire une sorte d'induction* » (Annexe 18, L93). Ainsi, il est bon de rappeler que, lors de l'analyse de la tâche redéfinie, le même constat avait pu être posé. Il est donc correct de dire que, sur ce point, la théorie que AC se donne de sa pratique se retrouve dans l'activité réelle.

Enfin, dernier point, il est à noter la grande place donnée au concept de verbalisation, pouvant laisser penser, sans l'affirmer, qu'il pourrait s'agir d'un concept pragmatique.

| But | AIDER À LA MISE EN MOTS | | | | | |
|------------------------|---|---|--|---|---|--|
| Sous-but | Amener le candidat à se rendre compte du caractère généraliste de son écrit | | Amener le candidat à spécifier | | Faire du lien avec le référentiel de compétences | Ne pas induire de soi |
| Règles d'action | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne le candidat en m'appuyant sur son écrit ▪ Je n'induis pas de réflexion au candidat ▪ Je m'auto-analyse ▪ Je repère les éléments de l'écrit se référant aux indicateurs du référentiel de compétences ▪ Je questionne le candidat en m'appuyant sur le référentiel de compétences ▪ Je questionne le candidat en m'appuyant sur sa pratique ▪ Je questionne le candidat en m'appuyant sur mon expériences et mes connaissances professionnelles ▪ Je m'adapte au candidat <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je ne donne pas mon avis personnel ▪ Je peux couper la parole au candidat pour rester dans ma réflexion ▪ J'incite le candidat à parler de lui ▪ Je laisse des temps de silence ▪ Je lis l'écrit du candidat avec lui ▪ Je ne réajuste pas les propos du candidat selon mon éthique ▪ Je propose au candidat de m'expliquer comme s'il expliquait à quelqu'un qui n'y connaît rien ▪ Je pars du pratico-pratique | | | | | |
| Concepts en acte | Légitimité | Verbalisation | Dynamique de la VAE | Posture professionnelle | Jury | Cadre temporel |
| Jugements pragmatiques | Parler de soi n'est pas dans l'ordre des choses | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il ne faut pas que le candidat reste sur des généralités ▪ Donner à voir sa posture professionnelle passe par l'emploi du « Je » ▪ Pour montrer ses compétences, le candidat doit expliciter ses actions ▪ Questionner le candidat en allant du plus général au plus précis permet d'aider le candidat à verbaliser ▪ Les situations choisies doivent être favorables à l'explicitation ▪ Aller dans le concret permet au candidat de verbaliser ▪ Je dois interroger l'exhaustivité des éléments apportés par le candidat ▪ Le fait de demander au candidat comment il expliquerait la situation à quelqu'un qui n'y connaît rien va le pousser à détailler ▪ Le fait que le candidat mentionne que c'est important montre qu'il s'agit du cœur de sa pratique et qu'il faut l'interroger ▪ L'explicitation doit être lisible | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La dynamique de la VAE est de donner à voir de façon précise ses compétences et sa posture professionnelle ▪ Le candidat s'inscrit dans la dynamique VAE lorsqu'il vient à parler de son expérience ▪ Le candidat doit donner la preuve de ses compétences | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je ne dois pas donner mon avis ▪ Je crée des biais en étant dans le conseil ▪ Je ne dois pas orienter le candidat directement vers des auteurs ▪ Je ne suis pas là en tant que formatrice ▪ La confrontation d'idée ne rentre pas dans le cadre de l'accompagnement VAE | Le candidat doit permettre au candidat de valider ses compétences | L'entretien est délimité dans le temps |
| Concepts pragmatiques | Référentiel de compétences | | | Expérience professionnelle | | |
| Jugements pragmatiques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il faut que le candidat donne à voir les compétences inscrites dans le référentiel de compétences ▪ Il faut que le candidat fasse du lien entre sa pratique et le référentiel de compétences ▪ Je dois rattacher mon questionnement au référentiel de compétences | | | Mon expérience professionnelle me permet de visualiser la scène expliciter par le candidat | | |

Tableau représentatif du schème générique d'aide à la mise en mots de AC

b. Schème générique d'aide à la mise en mot de AR

À la suite de la construction du schème générique d'aide à la verbalisation d'aide à la mise en mots de AR, différents éléments ont pu être mis en lumière. Premièrement, il est à noter que dans son questionnement, AR se base à la fois sur son expérience professionnelle antérieure, les éléments apportés par le candidat, ainsi que le référentiel de compétences et/ou le Livret 2 (le Livret étant le plus souvent calqué sur le référentiel de compétence).

Deuxièmement, il peut être mis en évidence que l'accompagnatrice AR peut, dans le cadre de l'aide à la verbalisation, donner des apports théoriques ou donner son point de vue sur une question. Ainsi, l'impact de son expérience dépasse le cadre du questionnement. Elle peut, par exemple, venir être source de débat avec le candidat afin que celui-ci affirme son positionnement. Il est d'ailleurs intéressant de rappeler qu'elle faisait déjà mention de ce fait dans l'expression de la tâche redéfinie. Il y a donc une cohérence entre la théorie que l'accompagnatrice avait de sa pratique et son activité réelle.

Cette cohérence se trouve également dans le type de questionnement que propose AR. En effet, elle avait pu mentionner dans l'explicitation de sa tâche redéfinie le fait qu'elle n'utilisait pas le questionnement du « Pourquoi ? ». Ceci est à retrouver dans les règles d'action que se donne AR, s'appuyant sur le fait qu'elle jugeait (pour reprendre la notion de jugement pragmatique) que ce questionnement était jugeant vis-à-vis du candidat. Ainsi, dans l'un des entretiens d'auto-confrontation, elle dit ceci à propos de ce questionnement : « *Bah ce serait euh... Ils devraient répondre plus sur euh... Enfin, je trouve que c'est jugeant, ce serait répondre sur un positionnement qu'ils adoptent et euh... je trouve que ce serait mettre en cause, peut-être, ce positionnement* » (Annexe 12, L38).

Enfin, il peut être constaté que le concept de verbalisation prend le pas sur les autres. Cela peut amener la question du passage entre concept en acte et concept pragmatique.

| But | AIDER À LA MISE EN MOTS | | | | |
|------------------------|---|---|--|--|---|
| Sous-but | Amener le candidat à prendre de la distance avec la situation décrite | Faire du lien entre le livret et la verbalisation du candidat | Amener le candidat à spécifier | Amener le candidat à se distancier de son vécu personnel | Éveiller le candidat sur certains savoirs |
| Règles d'action | <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'utilise le comment pour mes questions ▪ Je n'utilise pas le pourquoi ▪ J'invite le candidat à illustrer avec des exemples ▪ Je ne mets pas en cause le positionnement de la personne ▪ Je peux corriger le candidat ▪ Je fais référence aux attentes du jury ▪ Je reformule les propos du candidat à la fin de la verbalisation ▪ Je questionne des notions par le prisme de la pratique ▪ Je raccroche les propos du candidat aux thématiques du Livret 2 ou au domaine de compétences ▪ Je m'appuie sur l'écrit du candidat ▪ Je laisse le candidat aller au bout de son raisonnement ▪ Je fais attention à ne pas me laisser happer par la situation | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je peux proposer l'idée d'une mise en situation mentale où, par le biais d'une caméra, le candidat serait amené à se voir travailler ▪ Je ne me place pas dans une position de supériorité intellectuelle ▪ Je n'exprime pas mon avis ▪ Je n'impose pas mes idées ▪ J'exprime mon point de vue ▪ J'identifie les moments dans l'entretien où le candidat bascule vers le récit personnel ▪ Je questionne le candidat sur sa connaissance de certaines notions ▪ Je m'appuie sur mes connaissances et ma pratique pour questionner le candidat ▪ J'identifie les moments dans la verbalisation où le candidat bascule vers le récit personnel ▪ Je peux transmettre mon savoir ▪ J'oriente vers le domaine de compétence où la situation verbalisée peut être significative ▪ Je force le trait dramatique de la situation pour montrer qu'il y a une nécessité de distanciation | | |
| Concepts en acte | Verbalisation | | Dynamique de la VAE | Posture professionnelle | Cadre temporel |
| Jugements pragmatiques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il ne faut pas que je coupe la verbalisation du candidat ▪ Le fait de passer par l'idée de la caméra permet au candidat de se voir agir ▪ Je situe la difficulté du candidat dans le passage de la pensée à la parole ▪ Le candidat doit être précis dans l'utilisation de ses termes ▪ Le candidat doit illustrer les notions qu'il apporte ▪ Questionner le concret permet de donner à voir la pratique du candidat ▪ Donner un exemple permet de contextualiser et de mettre en lumière sa pratique ▪ Il est nécessaire de se demander « comment je sais que je sais ? » ▪ Je ne dois pas questionner une notion si elle n'a pas été mise au travail chez le candidat ▪ La lecture de l'écrit permet de se dégager de la situation explicitée | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le livret 2 n'est pas un mémoire ▪ Il faut s'éloigner du récit personnel pour aller vers du récit professionnel ▪ La VAE ne permet pas de faire une thérapie ▪ L'écrit VAE ne doit pas être une étude de cas ▪ Le temps d'accompagnement est un temps de prise de recul sur ce que le candidat vit ▪ Le questionnement de la VAE se trouve dans le fait de spécifier sa pratique | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amener un débat d'idée permet au candidat de marquer son positionnement ▪ Questionner par le pourquoi est jugeant ▪ Il est important d'éveiller le candidat à certains savoirs | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il est impossible de tout voir durant le temps de l'entretien |
| Concepts pragmatiques | Référentiel de compétences / Livret 2 | | Expérience professionnelle | | |
| Jugements pragmatiques | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je dois faire du lien entre la verbalisation du candidat et les thèmes du Livret 2 ▪ Se référer au domaine de compétence permet de ne pas être happé par la situation ▪ La situation explicitée doit mettre en lumière les compétences du domaine de compétence visé | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ma connaissance du secteur professionnelle me permet d'appuyer mon questionnement sur mon expérience professionnelle ▪ Mon expérience professionnelle me permet de comprendre la situation ▪ Le fait que le candidat mentionne des pratiques opposés à mon travail d'éducatrice m'incite à venir le questionner | | |

Tableau représentatif du schème générique d'aide à la mise en mots de AR

3. Comparaison interindividuelle des organisateurs de l'activité d'aide à la mise en mots

L'analyse des entretiens d'auto-confrontation par le prisme de notre outil d'analyse a pu mettre en lumière différents points de différenciation entre les deux accompagnatrices. Ceux-ci sont surlignés en jaune dans les annexes 13, 16, 19 & 22, dans le cadre des jugements pragmatiques. Ne pouvant tous les mentionner dans cet écrit, le choix s'est porté sur deux éléments de distinction.

Premièrement, l'analyse des entretiens d'auto-confrontation et la construction d'un schème générique ont permis de mettre en évidence des postures professionnelles pouvant être qualifiées d'opposées. En effet, il est donné à voir une rupture de pratique concernant la notion d'induction. Ainsi, AC va mettre un point d'honneur à ne pas induire le candidat en se canalisant, pour reprendre ses termes (Annexe 18, L91), alors que AR va quant à elle avancer que le débat d'idée a des retombées positives concernant l'affirmation par le candidat d'un positionnement dans sa verbalisation. Il en va de même pour la question d'apport de connaissances. Ceci peut se voir illustrer en reprenant les éléments constituant les schèmes génériques élaborés précédemment, mais également par la confrontation de ces deux verbalisations :

- « *Là, j'avais envie de lui dire certaines choses sur le moment, je m'en rappelle plus hein, mais au niveau du partenariat, etc., sauf que là je mets de moi en tant que formatrice et ça ne vient plus d'elle* » (AC, annexe 18, L81)
- « *J'y vais quand même de mon petit laïus sur comment euh... ouais, enfin un savoir-faire peut-être, essayer de transmettre aussi un savoir-faire* » (AR, annexe 12, L215)

Deuxièmement, il peut être énoncé deux distinctions concernant le questionnement que propose chacune des accompagnatrices. En effet, d'une part, AR mentionne le fait de ne pas utiliser le terme « Pourquoi ? », qui selon elle est porteur de jugement, alors que AC n'en fait pas mention, ce qui d'ailleurs semble correspondre à sa non-réaction concernant le sujet lors de l'entretien semi-directif. D'autre part, et à l'inverse, AC va mentionner le fait de questionner le candidat du plus général au plus précis, permettant selon elle de favoriser la verbalisation, alors que AR, de son côté, ne fera pas mention de ceci.

Bien entendu, et comme mentionné en introduction de ce point, la différenciation inter-accompagnatrice ne s'arrêtent pas à ces deux points. Il s'agit plutôt des plus saillants. Ainsi, la

lecture des tableaux d'analyse (à retrouver en annexe 13, 16, 19 & 22) permet d'explorer l'ensemble de celles qui ont été verbalisées.

CHAPITRE 6 :

DISCUSSION ET

CONCLUSION

Hypothèses explicatives

Par l'analyse de l'activité par le paradigme de la didactique professionnelle, il a pu être mis en évidence plusieurs différences inter-accompagnateurs, à retrouver surlignées en jaune dans les annexes 13, 16, 19 & 22, dont les plus saillantes se trouvent dans la posture professionnelle, et plus précisément dans l'induction du candidat et l'apport d'éléments théoriques, ainsi que dans le type de questionnement. Face à ces résultats, il est possible d'émettre deux hypothèses d'explication :

- Les connaissances théoriques : il a pu être mis en évidence dans l'analyse de la tâche redéfinie que AR possédait de nombreuses connaissances théoriques lui venant de formations diverses. Ainsi, il peut être pensé, et non affirmé, que ces différentes formations ont permis à AR de construire un questionnement spécifique avec, par exemple, la non-utilisation de la question « Pourquoi ? ». Cette première hypothèse peut se voir confirmée par le fait que l'accompagnatrice explique que cette règle d'action « *vient de formations (qu'elle a) faites* » (Annexe 12, L40)
- La distance avec le secteur social : la distinction concernant la posture professionnelle des accompagnateurs VAE, et plus particulièrement l'apport d'éléments théoriques ou de débats de fond, peut potentiellement venir s'expliquer par la distance de chaque accompagnatrice avec le champ du travail social. En effet, lorsque AC s'est détachée du travail social pour rejoindre le secteur de formation il y a 7 ans, AR se trouve toujours être assesseur au tribunal pour enfants. Ainsi, ceci pourrait laisser penser que la variation de distance avec le secteur du travail social a un impact sur la posture d'accompagnement.

Pour autant, il ne s'agit là que d'hypothèses qui, pour être validées, demanderaient une analyse de l'activité plus fine sur ces deux points.

Ébauche d'une structure conceptuelle de l'aide à la verbalisation

Bien que l'objectif de cette recherche fût de mettre en évidence les différences inter-accompagnatrices, il ne peut être occulté le fait que certains concepts tendent à organiser l'activité d'aide à la mise en mots. Ainsi, il n'est pas insensé de penser que cette analyse de l'activité a permis de mettre en lumière des éléments pouvant se référer à la structure conceptuelle d'aide à la verbalisation. P. Pastré nomme structure conceptuelle « *l'ensemble des concepts pragmatiques ou pragmatisés qui ont pour fonction d'orienter et de guider l'action* » (2011, p.176). Celle-ci met donc en lumière les concepts pragmatiques et pragmatisés ainsi que leurs indicateurs.

Bien entendu, il serait inconcevable de définir ce qui va suivre comme l'établissement de la réelle structure conceptuelle de l'aide à la mise en mots. En effet, il faut garder en tête que cette recherche ne concerne que deux accompagnatrices, d'un même établissement et ayant des caractéristiques communes. Pour autant, il n'est pas inintéressant de mettre en lumière une ébauche de structure conceptuelle. La voici, avec en bleu les concepts pragmatiques et pragmatisés, et, en orange pâle, les indicateurs :

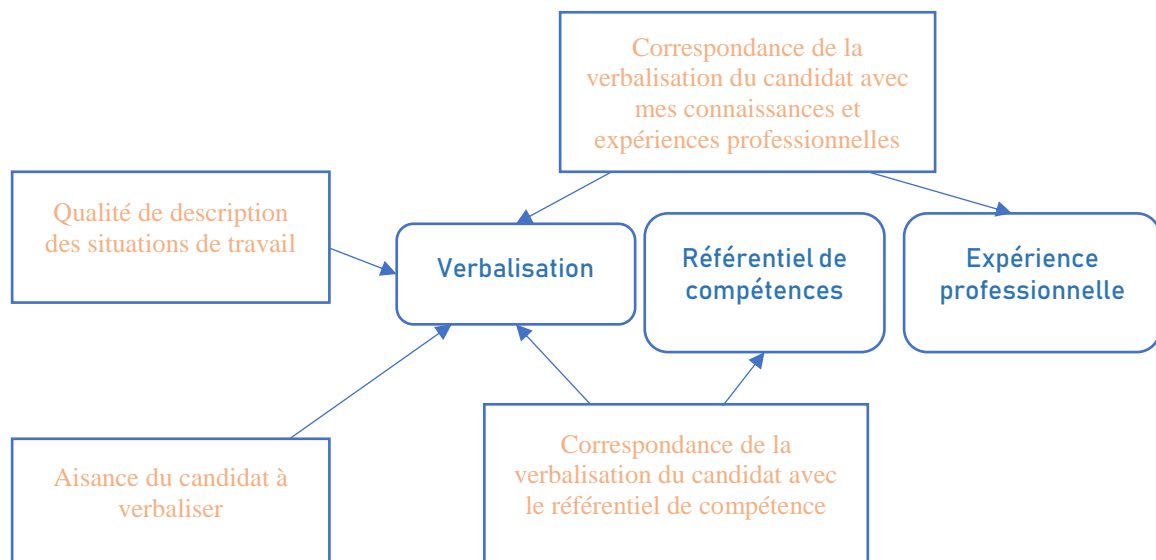


Schéma représentant une ébauche de la structure conceptuelle d'aide à la verbalisation

Limites de la recherche

Comme toute recherche, celle-ci comporte des limites qu'il est nécessaire de spécifier. Premièrement, la méthodologie mise en place, pour qu'elle soit la plus efficace possible, se doit d'être maîtrisée par le chercheur. Or, cette recherche constituait une première expérience de l'entretien d'auto-confrontation. Ainsi, les résultats obtenus lors de l'analyse peuvent se voir impactés par cette inhabilité d'utilisation de cet outil méthodologique.

Une seconde limite peut se voir définie dans le sillage de la première. En effet, la qualité du recueil peut avoir des conséquences sur l'analyse des données. Ainsi, certains éléments constitutifs du schème n'étant pas explicités par les accompagnatrices, il a fallu parfois induire ses éléments de leur propos, s'inscrivant ainsi dans une logique non-objective. Il est donc possible qu'il y ait quelques maladresses dans l'analyse des données.

La troisième limite qui peut être mentionnée concerne la mise en place de la méthodologie. En effet, par la distance temporelle séparant le recueil des traces de l'activité et l'entretien d'auto-confrontation, l'explicitation des accompagnatrices a pu être biaisée, voir incomplète.

Possibilités de prolongement de la recherche

Par le temps limité de réalisation de cet écrit, cette recherche n'a pu s'inscrire dans une démarche plus globale. Ainsi, il serait intéressant de donner suite à cette étude en mettant en place une méthodologie d'auto-confrontation croisée, voir même d'allo-confrontation. Celle-ci pourrait permettre de mettre en tension les organisateurs de l'activité des accompagnateurs VAE, pouvant ainsi déboucher vers la mise en lumière d'une structure conceptuelle de l'aide à la mise en mots dans l'accompagnement VAE, mais aussi participer à une démarche réflexive collective, pouvant amener au développement du pouvoir d'agir.

Il peut également être pensé, comme prolongement de cette recherche, une étude de l'accompagnement VAE, non plus par l'unique angle de l'aide à la mise en mots, mais de manière plus globale, en venant définir les éléments organisateurs de l'accompagnement à la VAE en tant qu'unité.

BIBLIOGRAPHIE

- Abriac D. (2014). « La validation des acquis de l'expérience : 129 000 diplômes délivrés en dix ans », *Note d'information*, n° 32, MEN-DEPP.
- Abriac D. (2017). « Dispositif académique de validation des acquis : 12 800 diplômes délivrés par la validation des acquis de l'expérience en 2016 », *Note d'information*, n° 17.27, (Enquête 62), MEN-DEPP.
- Association Régionale pour l'Institut de Formation en Travail Social des Pays de la Loire. « ARIFTS – La formation aux métiers éducatifs et sociaux » [En ligne]. URL : <http://www.arifts.fr/>
- Bonaïti, C. (2008). « Le parcours des candidats à la validation par les acquis de l'expérience des titres et diplômes de niveau V », *Premières Informations Premières Synthèses*, n°34.2, DARES.
- Bruner, J. (1983). « Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire ». Paris : PUF.
- Clot, Y. (2001). « Méthodologie en clinique de l'activité. L'exemple du sosie ». In Santiago, M., Rouan, G. (Dir), « Les méthodes qualitatives en psychologie », Paris, Dunod.
- Clot, Y. (2002). « La fonction psychologique du travail ». Paris, PUF
- Falzon, P. (2004). « 1. Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. Éléments d'une analyse cognitive de la pratique », in Pierre Falzon, « Ergonomie », PUF « Hors collection », pp. 15-35.
- Fermon Y. (2008). « VAE : La révolution culturelle a-t-elle eu lieu ? L'exemple de l'enseignement supérieur », *Actualité de la formation permanente*, Centre INFFO, n°212, pp. 26-30.
- Garcia, A. & Marcel, J-F. (2009). « Les savoirs professionnels mobilisés dans le travail des conseillers pédagogiques de l'enseignement agricole public », *Travail et formation en éducation*, 4.
- Gaudin, J.-M. & Guinaudeau, V. (2009). « Accompagnateur (trice) de candidat (e) ». In Boutinet, J.-P., « L'ABC de la VAE », ERES, p. 50-52.
- Gosseume, V., & Foucher, C. (2015). « Abandons en VAE dans les universités ligériennes : les raisons des abandons en VAE dans les universités ligériennes ». Nantes : CARIFOREF des pays de la Loire.
- Labruyère, C. & Rose, J. (2004). « Validation des acquis de l'expérience : objectif partagé, pratiques diversifiées », *Notes Emploi Formation*, n°15.
- Lainé, A. (2005). « VAE, quand l'expérience se fait savoir », Ramonville St-Agne : ERES.
- Leplat, J. & Hoc, J-M (1983). « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations », *Cahiers de psychologie cognitive*, 3,1, pp. 49-63.

- Mayen, P. (2009). « Acquis de l'expérience ». In Boutinet, J.-P. « L'ABC de la VAE », ERES, pp. 57-58.
- Mayen, P. & Mayeux, C. (2003). « Expérience et formation ». In *Savoirs*, 1, pp. 15-53.
- Merle, V. (2007). « Genèse de la loi de janvier 2002 sur la validation des acquis de l'expérience : Témoignage d'un acteur ». *La Revue de l'Ires*, 55, (3), 43-71.
- Ministère des Finances et des comptes publics (2016). « Annexe au projet de loi des finances 2017, Formation professionnelle ». [En ligne] URL : https://www.performance-publique.budget.gouv.fr/sites/performance-publique/files/farandole/ressources/2017/pap/pdf/jaunes/jaune2017_formation_professionnelle.pdf
- Ministère du Travail, de l'Emploi, de la Formation Professionnelle et du dialogue social. (2013). « Le portail de la validation des acquis de l'expérience ». URL : <http://www.vae.gouv.fr/>
- Munoz, G. (2007). L'analyse de quelques « mouvements cognitifs » entre les différentes formes de la connaissance : repères pour la formation. *Recherche en Éducation*, 4, 39-50.
- Munoz, G., Sylvestre, E. & Soulard, E. (2013). « Éléments de conceptualisation du travail d'enseignant chercheur : L'activité suivi de mémoire est-elle homomorphe à l'activité accompagnement de Validation des Acquis de l'Expérience ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 46, pp. 41-59.
- Pastré, P. (2001). « Les compétences professionnelles et leur développement », *La revue de la CFDT*, n°39, pp. 3-10.
- Pastré, P. (2002). « L'analyse du travail en didactique professionnelle ». In : « Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation », *Revue française de pédagogie*, volume 138, pp. 9-17.
- Pastré, P. (2006). « Apprendre à faire ». In Bourgeois E. & G Chapelle G., « Apprendre et faire apprendre », PUF.
- Pastré P. (2011). « La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes ». Paris : PUF.
- Pastré P., Mayen P. & Vergnaud G. (2006). « La didactique professionnelle ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.
- Paul, M. (2004). « L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique ». Paris : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). « Accompagnement », *Recherche et formation*, 62, pp. 91-108.
- Paul, M. (2009). « Accompagnateur/trice ». In Boutinet, J.-P. « L'ABC de la VAE », ERES, pp. 48-49.
- Piaget, J. (1974). « Réussir et comprendre ». Paris : PUF, p. 237.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1966). « La psychologie de l'enfant ». Paris : PUF.
- Pinte, G. (2009). « Le conseiller en VAE : nouveau métier de la formation des adultes ? », *Savoirs*, n° 21, pp. 96-112.
- Prost-Dambélé, S. (2017). « Validation des acquis de l'expérience dans les établissements d'enseignement supérieur : un dispositif qui s'essouffle », *Note d'information*, n° 17.31, DEPP.

- Samurçay, R. & Rabardel, P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences : propositions ». In R. Samurçay & P. Pastré (Dir.), « Recherches en didactique professionnelle ». Octarès, p. 163-180.
- Tanguy, E. (mis à jour le 19 avril 2018). « La VAPP : Validation des Acquis Professionnels et Personnels ». Repéré à <http://www.fc.univ-nantes.fr/notre-offre/la-vapp-validation-des-acquis-professionnels-et-personnels--1241237.kjsp>
- Theureau, J. & Jeffroy, F. (1994). « Ergonomie des situations informatisées : la conception centrée sur le cours d'action ». Toulouse : Octarès.
- Veyrac, H. & Bouiller-Oudot, M.-H. (2011). « Les concepts de représentation de la tâche en ergonomie pour la formation professionnelle des enseignants débutants ». In Maubant, P. (Dir) & Martineau, S. (Dir) « Fondements Des Pratiques Professionnelles Des Enseignants ». Les presses de l'Université d'Ottawa, pp. 219-242.
- Vergnaud, G. (1996). « Au fond de l'action la conceptualisation ». In Barbier, J.-M. (Dir), « Savoirs théoriques et savoirs d'action », PUF.
- Vergnaud, G. (2007). « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés ». In Fabre, M. (Dir), « Apprentissage et développement : apprendre, se former et agir ». *Recherche en éducation*, n°4.
- Vergnaud, G (2010). In Formateur UGC (2014). « Conférence avec Gérard Vergnaud - Partie 2 ». [Vidéo en ligne]. Repéré à URL : <https://www.youtube.com/watch?v=44E40E6Xhg0>
- Vermersch, P. (1994). « L'entretien d'explicitation ». Paris : ESF, p. 74.
- Vinatier, I. (2011). « Comment penser la possibilité d'« apprendre des situations » pour des enseignants en formation : Une co-élaboration entre chercheur et praticiens ? », *Éducation Sciences & Society*, 2(1), pp. 97-113.
- Vinatier, I. (2012). « PASTRÉ Pierre. La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes », *Revue française de pédagogie* [En ligne] URL : <http://rfp.revues.org/3730>
- Vygotski L. (1994). « Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement » (trad. F. Sève). Vol. 50, pp. 35-47. Paris : Société française.

Références réglementaires

- Décret n°85-906 du 23 août 1985 fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur.
- Décret n° 2017-1135 du 4 juillet 2017 relatif à la mise en œuvre de la validation des acquis de l'expérience
- Loi n° 92-678 du 20 juillet 1992 relative à la validation d'acquis professionnels pour la délivrance de diplômes et portant diverses dispositions relatives à l'éducation nationale
- Loi n° 2002-73 du 17 Janvier 2002 dite « Loi de modernisation sociale »
- Loi n° 2014-288 du 5 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale
- Loi n° 2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels

- Loi du 10 juillet 1934 relative aux conditions de délivrance et à l'usage du titre d'ingénieur diplômé

SOMMAIRE DES ANNEXES

Documents fournis par l'ARIFTS

| | |
|--|----------|
| <i>Annexe 1 : Présentation de l'entretien conseil à l'ARIFTS.....</i> | <i>1</i> |
| <i>Annexe 2 : Présentation des étapes du Dispositif de Droit Commun à l'ARIFTS.....</i> | <i>2</i> |
| <i>Annexe 3 : Présentation des étapes du Dispositif de Soutien à la Branche sanitaire, sociale et médico-sociale à l'ARIFTS.....</i> | <i>3</i> |
| <i>Annexe 4 : Présentation de l'accompagnement proposé à l'ARIFTS.....</i> | <i>4</i> |

Projet de recherche

| | |
|--|----------|
| <i>Annexe 5 : Projet de recherche.....</i> | <i>5</i> |
|--|----------|

Guide et retranscription des entretiens

| | |
|--|------------|
| <i>Annexe 6 : Guide entretien exploratoire avec CVAE.....</i> | <i>6</i> |
| <i>Annexe 7 : Retranscription entretien exploratoire avec CVAE.....</i> | <i>7</i> |
| <i>Annexe 8 : Guide entretiens semi-directifs.....</i> | <i>28</i> |
| <i>Annexe 9 : Retranscription entretien semi-directif avec AR.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Annexe 10 : Retranscription entretien semi-directif avec AC.....</i> | <i>46</i> |
| <i>Annexe 11 : Guide auto-confrontation 1 avec AR.....</i> | <i>57</i> |
| <i>Annexe 12 : Retranscription auto-confrontation 1 avec AR.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Annexe 13 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 1 avec AR.....</i> | <i>92</i> |
| <i>Annexe 14 : Guide auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>98</i> |
| <i>Annexe 15 : Retranscription auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>100</i> |
| <i>Annexe 16 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>134</i> |
| <i>Annexe 17 : Guide auto-confrontation 1 avec AC.....</i> | <i>139</i> |
| <i>Annexe 18 : Retranscription auto-confrontation 1 avec AC.....</i> | <i>140</i> |
| <i>Annexe 19 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>165</i> |
| <i>Annexe 20 : Guide auto-confrontation 2 avec AC.....</i> | <i>170</i> |
| <i>Annexe 21 : Retranscription auto-confrontation 2 avec AC.....</i> | <i>172</i> |
| <i>Annexe 22 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>206</i> |

Quelles différences interindividuelles dans l'organisation de l'activité d'aide à la mise en mots des accompagnateurs VAE ?

Analyse différentielle de l'activité d'aide à la mise en mots d'accompagnatrices VAE de l'ARIFTS

Résumé

Le but de cette recherche était de mettre en évidence les différences interindividuelles quant à l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience, et plus particulièrement dans l'aide à la mise en mots des candidats lors d'entretiens individuels. Le choix de la population de recherche s'est porté vers deux accompagnatrices de l'ARIFTS présentant dans leurs caractéristiques intrinsèques des différences et des similitudes. Cette étude s'inscrit dans le courant de la didactique professionnelle en étudiant les organisateurs de l'activité, et en opérant une distinction entre la tâche prescrite, la tâche redéfinie et l'activité réelle. La mise en lumière des composantes du schème d'aide à la mise en mots de chaque accompagnatrice a été rendue possible par la mise en place d'entretiens d'auto-confrontation. L'étude des résultats a permis de mettre en évidence deux points de distinction que sont la posture d'accompagnement, et plus particulièrement sur l'apport de connaissances aux candidats, et la manière de questionner le candidat pour l'amener à expliciter ses compétences.

Mots clés: VAE, Didactique professionnelle, Organismes de l'activité, Analyse de l'activité, Aide à la mise en mots

Abstract

The aim of this research was to highlight the interindividual differences in Validation of Acquired Experience support, and more particularly in helping candidates to verbalize during individual interviews. The choice of the research population was inclining towards two ARIFTS counselors with differences and similarities in their intrinsic characteristics. This study lies within the scope of the professional didactic by studying the organizers of the activity and making a distinction between the prescribed task, the redefined task and the actual activity. The highlighting of the scheme components for putting into words of each coach was made possible by the implementation of self-confrontation interviews. The study of results highlighted two points of distinction, namely the accompanying posture, and more particularly the contribution of knowledge to the candidates, and the way in which the candidate is questioned to make him explain his skills.

Keywords: VAE, Professional didactics, Activity Organizers, Activity Analysis, Helping verbalization

Mémoire présenté et soutenu par : Benjamin MACÉ
SOUS LA DIRECTION DE : GRÉGORY MUNOZ

ANNEXES

Sommaire des annexes

Documents fournis par l'ARIFTS

| | |
|--|----------|
| <i>Annexe 1 : Présentation de l'entretien conseil à l'ARIFTS.....</i> | <i>1</i> |
| <i>Annexe 2 : Présentation des étapes du Dispositif de Droit Commun à l'ARIFTS.....</i> | <i>2</i> |
| <i>Annexe 3 : Présentation des étapes du Dispositif de Soutien à la Branche sanitaire, sociale et médico-sociale à l'ARIFTS.....</i> | <i>3</i> |
| <i>Annexe 4 : Présentation de l'accompagnement proposé à l'ARIFTS.....</i> | <i>4</i> |

Projet de recherche

| | |
|--|----------|
| <i>Annexe 5 : Projet de recherche.....</i> | <i>5</i> |
|--|----------|

Guide, retranscription et analyse des entretiens

| | |
|--|------------|
| <i>Annexe 6 : Guide entretien exploratoire avec CVAE.....</i> | <i>6</i> |
| <i>Annexe 7 : Retranscription entretien exploratoire avec CVAE.....</i> | <i>7</i> |
| <i>Annexe 8 : Guide entretiens semi-directifs.....</i> | <i>28</i> |
| <i>Annexe 9 : Retranscription entretien semi-directif avec AR.....</i> | <i>29</i> |
| <i>Annexe 10 : Retranscription entretien semi-directif avec AC.....</i> | <i>46</i> |
| <i>Annexe 11 : Guide auto-confrontation 1 avec AR.....</i> | <i>57</i> |
| <i>Annexe 12 : Retranscription auto-confrontation 1 avec AR.....</i> | <i>59</i> |
| <i>Annexe 13 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 1 avec AR.....</i> | <i>92</i> |
| <i>Annexe 14 : Guide auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>98</i> |
| <i>Annexe 15 : Retranscription auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>100</i> |
| <i>Annexe 16 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>134</i> |
| <i>Annexe 17 : Guide auto-confrontation 1 avec AC.....</i> | <i>139</i> |
| <i>Annexe 18 : Retranscription auto-confrontation 1 avec AC.....</i> | <i>140</i> |
| <i>Annexe 19 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>165</i> |
| <i>Annexe 20 : Guide auto-confrontation 2 avec AC.....</i> | <i>170</i> |
| <i>Annexe 21 : Retranscription auto-confrontation 2 avec AC.....</i> | <i>172</i> |
| <i>Annexe 22 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR.....</i> | <i>206</i> |

L'entretien conseil pour construire son projet VAE

Fiche intervenant

Objectifs :

Cet entretien peut permettre au futur candidat de :

- étudier son projet professionnel au regard de son parcours d'expérientiel,
- étudier l'adéquation entre le diplôme visé et ses compétences,
- évaluer à partir des représentations de la VAE sa capacité à réaliser cette démarche,
- étudier son opportunité et sa faisabilité au regard de son contexte professionnel et personnel, en termes de financement et de temps de travail disponible,
- accompagner la composition du livret 1 en vue de l'obtention de la recevabilité.

L'intervenant demande en amont un CV et une formulation écrite des objectifs pour s'adapter aux attentes et besoins du demandeur.

Cela nécessite des compétences particulières pour l'intervenant :

- *analyser le parcours des demandeurs et ses attentes,*
- *bonnes connaissances du dispositif de VAE et de formation,*
- *bonnes connaissances des diplômes en travail social, capacité à être en veille, rechercher d'autres référentiels et à s'adapter au profil du demandeur pour être dans une logique de « tenir conseil » au sens de A. Lhotellier (aider la personne à faire ses propres choix),*
- *D'aider le demandeur à construire son livret de recevabilité en analysant ses compétences au regard du référentiel du métier visé,*
- *D'informer sur les parcours d'accompagnement et si besoin les prises en charge administratives et financières, en lien avec les secrétariats.*

Durée :

1 heure, à 2 h (suivant les besoins du demandeur)

Les étapes de l'accompagnement VAE

► ETAPE 1 - « Appropriation de la démarche VAE » : construction de son projet VAE

- Engagement dans la démarche VAE, cadrage de l'accompagnement,
- Réflexions sur la place de la VAE dans son parcours expérimentiel et ses projets,
- Méthodologie du livret 2 et travail sur le référentiel métier,
- Présentation du centre de documentation, accompagnement à la recherche documentaire.

► ETAPE 2 - « Entretien d'expertise » : identification des expériences significatives

- Retour sur son parcours : identification des expériences d'emploi privilégiées dans lesquelles s'expriment le métier,
- Présentation et analyse du contexte de son activité professionnelle principale.
- Repérage des situations de travail significatives en lien avec le référentiel métier,

► ETAPE 3 - « Exploitation de l'expérience » : description et explicitation des situations professionnelles choisies

- Explicitation de sa pratique : son implication dans la réalisation des situations professionnelles choisies et mise en lien avec le référentiel métier,
- Accompagnement des successions d'étapes d'écriture des situations de travail,
- Recherche de preuves pour étayer son récit.

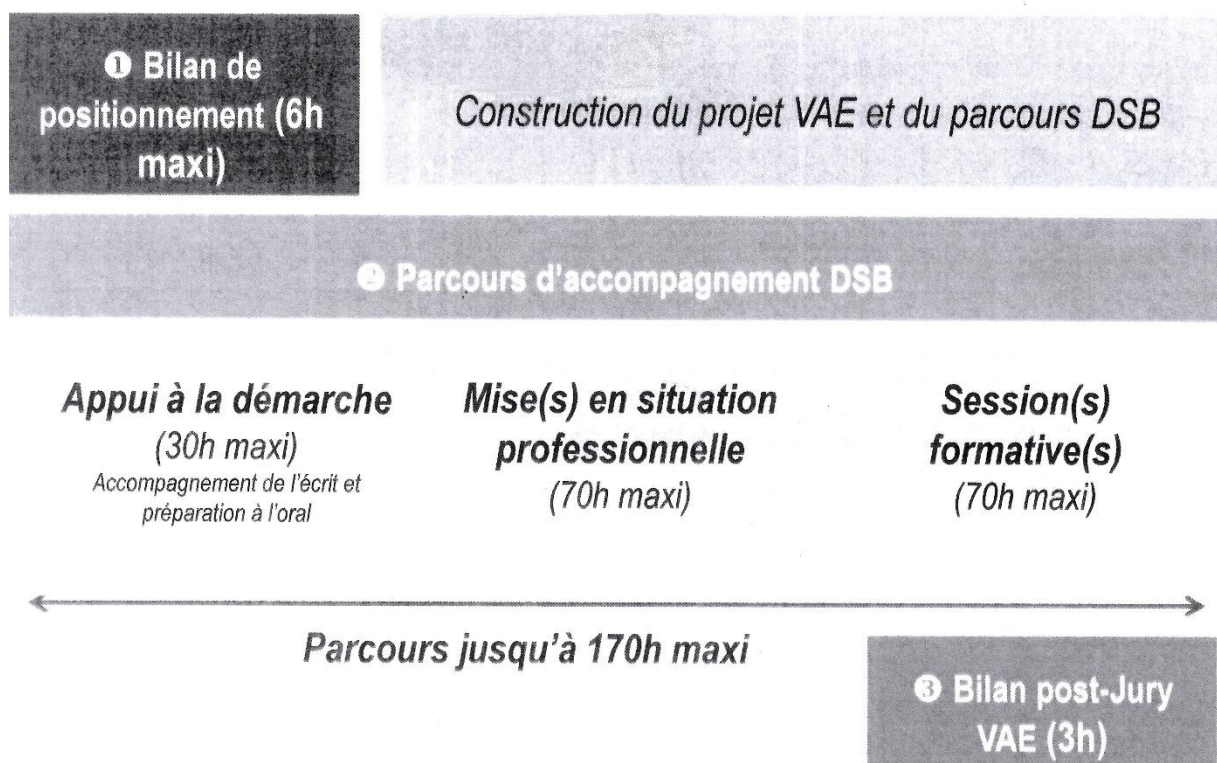
► ETAPE 4 - « Formalisation du dossier » : analyse de l'expérience et finalisation de l'écriture

- Poursuite de l'analyse des situations : identification des acquis issus de l'expérience et mise en regard avec les compétences du référentiel métier visé,
- Synthèse : analyse globale et conclusion de l'écrit,
- Finalisation du livret 2 : revoir la cohérence et la structuration globale du livret, vérifier l'opportunité des annexes.

► ETAPE 5 - « Préparation à l'entretien avec le jury » : accompagnement à l'oral

- Présentation de l'entretien avec le jury : organisation et attentes,
- Mise en situation : expérimentation de l'entretien avec le jury et débriefing,
- Bilan du chemin parcouru lors de l'accompagnement et réflexion sur l'après-VAE.

Le dispositif de soutien de la Branche (D.S.B) UNIFAF – Travail Social



III – L'accompagnement à l'ARIFTS



- Des entretiens individuels d'explicitation et séances collectives méthodologiques
- Des temps d'accompagnements des écrits du candidat (lecture, annotations, réflexion)
- Un accompagnement à l'oral
- Un accès libre au centre de documentation

Accompagnement personnalisé de l'écriture du livret 2 lors des entretiens VAE :

- co-construction du cadre de l'accompagnement entre l'accompagnateur et le candidat, règles déontologiques, les modalités de suivi, rôle de l'accompagnateur et engagement, positionnement du candidat,
- faciliter l'appropriation des supports clés de la VAE : le livret 2 et le référentiel métier,
- faciliter le choix du candidat dans l'identification des situations significatives au regard du référentiel métier et des annexes pertinentes en lien
- des entretiens d'explicitation et d'analyse de la pratique du candidat, lui proposer des pistes de réflexion
- amener le candidat à prendre de la distance avec son expérience, à s'interroger sur le sens des mots, à conceptualiser
- aider le candidat à s'approprier une méthodologie de l'écrit : mettre en forme, structurer sa pensée (plan du livret 2, index, bibliographie, annexes...)

Accompagnement à distance en complément des temps d'entretiens :

- échanges par mails, par téléphone entre les entretiens (selon les accompagnateurs)
- temps de lecture et retours commentés des écrits du candidat au fur et à mesure de l'accompagnement pour lui proposer des pistes de réflexion

Benjamin MACÉ
Master 2 pro FFAST
201 Les Grandes Chauvières
Landeronde – 85150
Tel : 06.46.49.27.81
mace.benjamin@hotmail.fr



PROJET DE RECHERCHE

Dans le cadre d'un Master 2 professionnel, mention Formation de Formateurs par l'Analyse des Situations de Travail (FFAST), je suis amené à effectuer une recherche ayant pour objectif la constitution d'un mémoire. Le projet qui est le mien se trouve dans l'analyse de l'activité d'aide à la verbalisation des accompagnateurs VAE lors de la constitution du Livret 2, justifiant ainsi mon intérêt particulier pour le Dispositif de Validation des Acquis de l'Expérience de l'ARIFTS.

Pour mener cette recherche, je souhaiterais, bien que cela soit évidemment soumis à votre accord et votre adhésion à ce projet, mettre en place la méthodologie suivante :

- Un entretien enregistré d'une durée d'environ une heure
- L'enregistrement audio ou vidéo de plusieurs entretiens individuels d'accompagnement à la VAE (Si possible avant fin juillet)
- Un entretien enregistré sur la base des enregistrements réalisés précédemment.

Bien entendu, les entretiens, et leur enregistrement, sont soumis aux règles d'anonymat relatives à toute recherche universitaire. Les enregistrements seront, de surcroît, supprimés après leur retranscription.

Si vous souhaitez davantage d'informations, n'hésitez pas à me recontacter.

Je vous prie d'agréer, madame, mes salutations les plus distinguées.

Benjamin MACE

GUIDE D'ENTRETIEN EXPLORATOIRE

L'ARIFTS

- Historique de l'ARIFTS
- Organisation – Missions – Activités

ORGANISATION DE LA VAE

- Représentativité de la VAE au sein de l'ARIFTS
- Organigramme de la VAE
- Organisation de la VAE (droit commun, spécificités)
- Présentation du dispositif VAE de droit commun

L'ACCOMPAGNEMENT VAE À L'ARIFTS

- Présentation de l'accompagnement qui y est proposé
- Typologique du public accompagné (s'il y en a une)
- L'investissement des accompagnateurs (nombre d'accompagnés, statut professionnel...)

Annexe 7 : Retranscription entretien exploratoire avec CVAE

T = Temps

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

| T | N° I | L | Retranscription |
|------|------|------|---|
| 0'00 | 1 | C | Alors pour commencer, je vous propose de vous présenter un petit peu. Votre parcours, à la fois votre parcours de formation et votre parcours professionnel, votre parcours au sein de l'ARIFTS et aussi au niveau de la VAE. |
| 0'20 | 2 | CVAE | Ok. Donc moi je suis (CVAE), je suis coordinatrice VAE au niveau de l'ARIFTS. Donc le poste de coordinatrice, il est apparu en 2013 parce qu'on a régionalisé le service de VAE à ce moment-là. Avant on avait deux services indépendants, un sur Angers et un sur Rezé. Donc le fait qu'on ait régionalisé, on a repensé, bah une coordination en lien avec les deux secrétariats sur Rezé et sur Angers, et à ce moment-là, il y avait aussi l'idée d'un responsable aussi de la VAE mais en fait, bah par la force des choses, ça ne s'est pas fait. Donc, j'ai été euh... bah l'autre professionnelle complémentaire aux deux secrétariats en fait. Mais c'est vrai qu'à l'origine, on avait pensé plus deux postes sur le versant organisation : un responsable de service pour du développement et puis de la coordination avec les secrétariats et les deux secrétaires. |
| 1'25 | 3 | C | D'accord. Donc du coup vous jouez les deux rôles en fait ? |
| 1'27 | 4 | CVAE | Alors, je joue pas le rôle de responsable. J'ai pas le titre de responsable comme aurait pu être créé ce poste-là. Donc euh... mais j'ai cette fonction de coordination. C'est intermédiaire, voilà. J'ai pas de lien hiérarchique sur les collègues. Je suis plus dans du fonctionnel, dans l'organisation, voilà. |
| 1'46 | 5 | C | D'accord. |
| 1'47 | 6 | CVAE | Donc je fais à la fois, bah de l'organisation, de la planification au niveau des secrétariats, et puis après, on pourra y revenir, plus sur l'aide euh... sur l'organisation, le montage de dossiers, devis et autres donc euh... voilà, et puis aussi des temps plus d'animation sur des collectifs, sur certains temps particuliers autour de l'accompagnement. Et autrement, bah il y a toute une équipe d'accompagnateurs qui vont être là pour vraiment réaliser les accompagnements. Moi je suis plus là pour lancer la dynamique au départ, lors des réunions, lors du démarrage, par exemple, de collectifs, lors d'entretiens quand il y a des... un positionnement sur un diplôme qui est pas forcément très clair, ça peut le faire dans le cadre de cet entretien-là, et puis après je passe le relais aux accompagnateurs qui vont vraiment être là pour accompagner les personnes dans leur démarche, et puis je peux revenir plus à la fin sur la préparation à l'oral et également sur les temps de post-jury. |
| 2'48 | 7 | C | D'accord. |
| 2'49 | 8 | CVAE | Donc voilà, ce qui est intéressant, c'est que ça me permet d'avoir une vision un peu globale, que ce soit le début, le montage, jusqu'à la fin, jusqu'à la VAE, sur la post-VAE plutôt, et puis après bah bien évidemment de pouvoir être soutenue par vraiment des personnes qui vont pouvoir réaliser l'accompagnement. Donc au niveau de mon poste, ça a vraiment été un changement pour moi, le poste de coordination puisqu'avant moi j'étais plus sur un versant d'accompagnement, et le fait qu'il y ait eu ce poste de créé là, bah ça m'a permis d'être plus sur euh... bah voilà me centraliser plus sur ce début d'accompagnement et cette fin d'accompagnement et sur l'organisation. Donc ça c'est plus euh... la question de qui je suis aujourd'hui au niveau de l'ARIFTS. Alors après, comment j'ai atterri là entre guillemets, voilà c'est encore autre chose (rires). Donc moi, j'ai une formation universitaire en sciences de l'éducation. Donc j'ai fait un DEUG à ce moment-là, ça n'existe plus, mais j'ai fait un DEUG médiation culturelle et communication et il y avait une option communication et une option éducation. Là c'était intéressant parce qu'il y avait ces deux volets-là. Donc moi je me suis positionnée plus sur le volet éducation mais je sais que bah l'option communication, on a euh... étudié pas mal de dimensions autour de la com' et ça m'a aussi beaucoup servi et c'était riche cette double vision. Donc c'était sciences humaines, autour de ces deux axes, éducation et communication. Après en licence, c'était une licence plus euh... orientée sciences de l'éducation, donc là on était vraiment sur les sciences de l'éducation, découverte des sciences de l'éducation plus à proprement parler, c'était plus en lien avec l'enfant, l'adolescent, c'était plus des personnes qui allaient vers le métier d'enseignant. Et puis bah moi à ce moment-là, déjà depuis le début, avoir touché un petit peu à la com', je me disais « C'est pas euh... », j'avais pas forcément envie d'être enseignante, j'avais pas envie de jouer ce rôle d'enseignant. Donc en licence, bah c'était de plus en plus marqué parce que les projets professionnels s'affinaient et je voyais bien que c'était pas forcément... la majorité allait vers de l'enseignement, moi ça me correspondait pas. Donc j'ai poursuivi en maîtrise. Donc il y avait une maîtrise sciences de l'éducation et de la formation, couplée d'un DU ingénierie pédagogique. Donc ça c'était vraiment intéressant parce qu'on était vraiment dans l'esprit des sciences de l'éducation, donc une |

| | | | |
|-------|----|------|---|
| | | | approche sciences humaines, multi-approches, donc là c'était très intéressant, et puis vraiment orienté vers la formation des adultes, donc tous les concepts d'andragogie euh... Donc là, ça a plus fait écho parce que c'était plus dans un positionnement à ce moment-là de formateur que je voyais mon rôle et euh... Donc voilà, ça, ça m'a intéressée. Donc j'ai fait un stage dans un centre de formation pour des publics en insertion et qui avaient aussi des difficultés autour de l'illettrisme, donc une découverte de... C'était très intéressant la dynamique de projet professionnel, ça, ça m'intéressait bien. Après, bon j'ai fait ma maîtrise en 2 ans, j'ai bossé à côté, et puis après moi euh... bon j'avais envie de poursuivre mais par forcément envie de poursuivre parce que à ce moment-là c'était pas les masters, donc les maîtrises se suffisaient à elles-mêmes, il y avait pas à ce moment de master euh... je sais même plus comment ça s'appelait... oui DEA ou DESS, c'était juste à ce moment-là, au changement, donc voilà j'avais pas forcément envie de poursuivre en sciences de l'éducation, parce que c'était plus axé recherche et c'était pas dans mes objectifs. Et puis bah là j'ai découvert le... à ce moment-là c'était la première année où c'était ouvert, donc c'était transformé en master, et c'était un master en psycho sociale et accompagnement des trajectoires professionnelles. Donc là, j'ai vraiment trouvé une complémentarité entre l'approche des sciences de l'éduc, et, là, plus orienté vers la psycho sociale, la dimension RH. Et puis là, ce qui était complémentaire, parce qu'avant on était sur la formation pour adulte, et là plus sur la dimension d'accompagnement, de projet, que ce soit des bilans de compétences, et notamment la validation des acquis. |
| 7'21 | 9 | C | D'accord. Donc oui les deux se complétaient. |
| 7'23 | 10 | CVAE | Donc ouais, moi je trouve que c'est très riche. Alors c'était pas si simple en termes de positionnement parce que venant d'un... c'était très généraliste les sciences de l'éduc et puis au contraire en psycho, il y avait des identités très affirmées. Donc voilà, ça a été des années où je me suis beaucoup questionnée sur qui je suis professionnellement. Voilà. Donc bah les deux aspects m'intéressent, le volet formation et accompagnement, mais c'est vrai que la dimension accompagnement, là, c'était quelque chose qui me plaisait plus particulièrement. Et puis j'ai fait dans ce cadre-là, dans mon master, un stage à l'ARIFTS, à ce moment-là. Donc c'était en master 2, donc j'étais positionnée sur Angers, donc j'ai fait mon stage de master 2 dans le service de VAE. Voilà. C'est comme ça que j'ai commencé. Donc après ce stage-là, j'ai travaillé dans un autre centre formation qui était plus sur l'aspect accompagnement au projet professionnel. Donc en parallèle, je continuais un petit peu à l'ARIFTS ponctuellement sur de la VAE. Donc ça a débuté doucement comme ça, et puis après j'ai pu intégrer la formation initiale aussi à l'ARIFTS. Donc les premières années, je faisais à la fois de la formation initiale, plus autour des éducateurs techniques spécialisés, des moniteurs d'atelier, donc c'est surtout un profil aussi d'adultes salariés, donc ça c'est ça qui m'intéressait le plus, et puis également en formation continue auprès des cadres, j'avais quelques interventions, donc ça couvrait une partie de mon activité, et puis autrement je complétais par la VAE. Et puis c'était assez euh... on faisait de la VAE mais on faisait pas mal de choses différentes également. |
| 9'12 | 11 | C | D'accord. Et du coup, les formations que vous avez effectuées, c'était quels types de formation ? |
| 9'20 | 12 | CVAE | Alors euh... étant donné que je venais de sciences de l'éduc, j'ai fait des interventions en psycho-péda sur la pédagogie auprès des moniteurs d'atelier et des ETS, sur l'observation également, sur les notions de compétences, de qualifications... Donc c'était en fonction des programmes. J'intervenais sur des choses qui faisaient écho à mes formations en fait. Après, bah c'était multicartes, et puis c'est vrai que le fait d'avoir là l'opportunité de régionaliser, ça a été aussi un choix de pouvoir plus me consacrer à une seule activité. Parce que c'est vrai que c'est pas les mêmes logiques qu'en formation initiale. En formation continue c'est encore d'autres logiques, et en VAE ça n'a rien à voir (rires). Donc voilà. C'était... à un moment donné j'avais envie de clarifier ça, donc ça, ça a été l'opportunité. |
| 10'16 | 13 | C | Oui et puis c'est pas évident d'intervenir dans trois... |
| 10'19 | 14 | CVAE | Ouais, voilà, c'est pas les mêmes... On voit bien, c'est une grosse boîte, c'est pas la même façon d'organiser, c'est des équipes différentes, donc voilà... Et puis bah avant le service VAE était rattaché au site, je vous le disais, de Nantes et Angers, et puis là en fait en 2013, on a été rattaché au service de formation continue. Donc là ça a été aussi bah une autre équipe et puis on était positionné vraiment sur l'axe formation continue. |
| 10'50 | 15 | C | D'accord. Et donc c'est à ce moment-là où vous êtes arrivée en tant que coordinatrice ? |
| 10'54 | 16 | CVAE | Ouais voilà. |
| 10'56 | 17 | C | Vous êtes allée vite (rires). |
| 10'58 | 18 | CVAE | Oui, bah oui, oui (rires). Bah en même temps, maintenant ça va faire dix ans quand même (rires). Pas dix ans en tant que coordinatrice mais dix ans à l'ARIFTS ouais. Donc ça va vite aussi (rires). |

| | | | |
|-------|----|------|---|
| 11'15 | 19 | C | Oui (rires). Et donc du coup vous avez effectuée de l'accompagnement VAE depuis un certain temps, et quand vous êtes passée coordinatrice, est-ce que vous avez continué l'accompagnement tel que vous le faisiez avant ? Ou du coup est-ce que ça a été modifié ? |
| 11'32 | 20 | CVAE | Ça a été modifié. Avant, j'étais déjà concentré que sur le site d'Angers, et puis il y avait une approche de l'accompagnement qui était propre à Angers et une approche de l'accompagnement qui était propre à Rezé. |
| 11'47 | 21 | C | Alors du coup, il y avait quoi comme différence ? Angers c'était mieux c'est ça ? (rires). |
| 11'52 | 22 | CVAE | Ah non pas du tout, non, non (rires). Bah en fait, quand j'ai pris le poste ça a été un peu tout ça à mettre en place parce qu'il y avait des histoires qui étaient différentes entre Nantes et Angers, des modalités d'accompagnement qui étaient différentes. Donc ça c'était, il fallait un petit peu... moi je venais d'un site et mon collègue qui est... j'avais un collègue à ce moment-là qui est parti, donc voilà, il a fallu se dire « Bon bah maintenant je vais être la personne ressource de ce site-là », et puis du côté de Nantes, bah les collègues étaient plus là (rires). |
| 12'39 | 23 | C | D'accord. Donc, en fait, c'est que vous étiez toute seule ? (rires) |
| 12'42 | 24 | CVAE | Donc voilà (rires). Donc euh... c'est vrai qu'il a fallu euh... Bah plus là, oui euh... des collègues étaient partis à la retraite et puis il y avait une collègue qui était mise sur d'autres activités, donc c'est vrai que bah voilà, ça a été un peu un jeu de compréhension et moi je venais pas dans l'idée d'appliquer ce qui était fait à Angers mais plus de pouvoir se nourrir des deux. Donc ça a été une phase où il a fallu essayer de décrypter avec ma collègue du secrétariat, bah comment elle fonctionnait, les habitudes administratives qu'elle avait, la façon d'organiser l'accompagnement sur le site nantais dans l'esprit qui était ici. Alors moi j'avais eu déjà des contacts avec celle qui est partie à la retraite qui était Maëla Paul, je sais pas si vous connaissez, qui a écrit pas mal sur l'accompagnement, c'était ma directrice de recherche en master 2, donc c'est vrai que je savais un peu la philosophie qu'elle avait, donc on se rejoignait sur euh... Voilà, je savais qu'on était dans la même dynamique. Après le découpage, les modalités pédagogiques avaient été pensées par l'ancienne responsable du site autour de Nantes mais qui était partie. Donc il fallait raccrocher les wagons. C'est vrai que c'était pas si simple. C'était pas aisé à ce moment-là. |
| 14'09 | 25 | C | Et donc au niveau des différences, au niveau des modalités, qu'est-ce qu'il y avait comme différences ? |
| 14'14 | 26 | CVAE | Alors au niveau des modalités. Donc comme je vous disais, l'esprit est quand même le même parce qu'avec les échanges voilà... Après on était plus sur des approches plus collectives sur Nantes. Donc il y avait des temps collectifs qui s'entremêlaient avec de l'individuel. Donc des ateliers, ça commençait toujours par du collectif, il y avait des temps individuels... Alors ça a changé aussi. Il y a des modalités qui ont évoluées dans le temps mais un peu l'esprit euh... J'avais fait un comparatif à ce moment-là mais oui on était sur euh... (en cherchant un document dans un tiroir de son bureau). En fait, j'avais comparé à ce moment-là les deux sites à chaque fois sur les différentes phases qu'il y avait dans l'accompagnement, donc comment c'était pensé en amont de l'accompagnement, pendant l'accompagnement. Donc sur Nantes, on était vraiment sur une approche sur le DDC, ça veut dire le dispositif de droit commun, donc on entremêlait des temps collectifs donc, par exemple, d'ordre méthodologie générale, et puis après des temps d'accompagnement individuels. Et il y avait deux interlocuteurs dans l'accompagnement : le référent de groupe et l'accompagnateur tuteur en individuel. |
| 16'20 | 27 | C | Ça me rappelle un petit peu le fonctionnement de l'université de Nantes qui fonctionne un petit peu dans le même esprit. |
| 16'23 | 28 | CVAE | Avec deux interlocuteurs ? |
| 16'25 | 29 | C | Alors c'est souvent un interlocuteur mais avec cette alternance entre séance collective et entretien individuel, à peu près dans le même temps avec 2 heures à chaque fois. Et donc oui ça me rappelle un petit peu ce fonctionnement. |
| 16'41 | 30 | CVAE | D'accord. Donc voilà, il y avait cette phase-là, et puis il y avait une dernière phase en collectif également pour la préparation à l'oral. Donc c'était euh... voilà en gros euh... J'avais pu identifier les atouts et les limites de chaque façon de penser l'accompagnement. Et puis sur Angers, on était vraiment dans une approche très individualisée. Donc il y avait un accompagnateur qui avait la charge de l'ensemble de l'écriture du Livret et il y avait pas forcément de temps en collectif. Il y a eu à des moments dans l'histoire mais sur la fin on était vraiment parti sur de l'accompagnement purement individuel. Il y avait du collectif sur la fin, sur la préparation à l'oral. Voilà. Donc il y avait de l'intérêt dans les deux. J'avais pu cibler des atouts et des limites dans les deux euh... Après, il a fallu faire vraiment du lien pour se dire « Bah comment on fait avec cet existant-là ? ». Après il y avait aussi une logique aussi économique qui était présente, parce qu'avec le service qui se régionalisait, il fallait aussi repenser la viabilité de l'activité donc on ne pouvait plus partir sur ce qui était fait sur Angers, par exemple, sur un principe purement individuel, parce |

| | | | |
|-------|----|------|--|
| | | | que c'était plus tenable. Voilà, beaucoup d'accompagnateurs, et puis en termes de coût c'est pas la même chose. Et puis également, bah moi, c'est vrai que j'étais plus que toute seule. Donc voilà, il y avait plein de réalités qui devenaient différentes de l'existant d'avant. Donc voilà. Et puis, il y avait aussi une lourdeur administrative qui pouvait se révéler sur Nantes avec cette entremêlée du collectif et de l'individuel. Alors, ça peut être faisable pour certains certificateurs comme par exemple l'université. Je pense qu'ils savent quand les personnes rentrent avec la recevabilité et ils accompagnent. Et nous, en fait, on va être avec plein de euh... On va avoir deux certificateurs en gros pour les diplômes de travail social : la DRJSCS et le rectorat, mais chaque diplôme va avoir sa temporalité différente. Donc c'est compliqué de maintenir une dynamique collective avec ces différences. Déjà, on n'a pas que des éducateurs spécialisés, on n'a pas que des EJE, on peut pas former des groupes purement par diplôme. Donc, il a fallu un peu faire de la dentelle pour s'inspirer des atouts d'un des sites et des autres, et puis des contraintes qu'il y avait des organismes valideurs, la contrainte aussi budgétaire, donc tout ça euh... Donc voilà, ça a été une réflexion pour repenser tout ça et puis après pour faire toute une réflexion avec mes collègues, à ce moment secrétaire, sur quelque-chose qui va être viable dans la durée. Et puis sur Angers, on était une toute petite équipe. Ça veut dire qu'on était beaucoup de permanents et on faisait la plupart des accompagnements. Et sur Nantes c'était pensé plus avec, à un moment donné, un responsable de service, une formatrice qui faisait des temps collectifs et un panel d'accompagnateurs vacataires. Et sur Angers, il y avait des vacataires mais beaucoup moins à ce moment-là. |
| 20'28 | 31 | C | C'était plus en cas de surplus ? |
| 20'30 | 32 | CVAE | Voilà. On était vraiment sur des logiques différentes. Donc voilà, c'était à penser, et puis on était aussi sur euh... en termes de Ressources humaines, il y avait 4 permanents à un moment donné sur Angers et 4 permanents également à un moment donné sur Nantes, et on est devenu 3 sur l'ensemble des deux sites. Donc c'est pas la même, aussi, réalité de travail. Après, c'est que les personnes arrivaient aussi euh... il y en a certaines, comme je vous le disais, qui partaient à la retraite. Donc c'était un choix aussi de la direction de plus externaliser l'accompagnement et d'avoir moins de permanents et d'être plus dans la coordination organisation-secrétariat. Voilà un petit peu euh... bon là je rentre pas dans les détails mais c'est euh... (rires). |
| 21'39 | 33 | C | Oui. Je vois que le travail est conséquent (rires). |
| 21'44 | 34 | CVAE | Donc, il a fallu un petit peu penser le commun et puis faire avec les histoires de chacun, voilà. Donc voilà un petit peu comment est né le service d'accompagnement en 2013. Euh... voilà. |
| 22'06 | 35 | C | D'accord. OK. Bon et bien on va passer à l'ARIFTS dans sa globalité. Donc il y a 2 sites : Rezé et Angers. Est-ce que ces deux pôles ont des activités distinctes ? |
| 22'23 | 36 | CVAE | Alors, si vous voulez vraiment rentrer dans les détails de l'ARIFTS, ça va être euh... Je pense que si vous voulez vraiment en savoir plus, peut-être que... |
| 22'35 | 37 | C | Alors c'est plus dans la généralité. |
| 22'37 | 38 | CVAE | En fait, c'est pensé vraiment depuis euh... alors je vais plus vraiment avoir en tête euh... Parce qu'il y avait deux sites vraiment indépendants et euh... Depuis je ne sais plus quelle date (rires), on est devenu vraiment un institut de formation qui a deux sites, donc ça change la donne d'être un centre de formation déployé sur deux sites, c'est pas la même chose que des centres de formation qui s'allient à un moment donné. Donc là, ça a amené à repenser un peu le euh... comment vont être organisées les activités sur les deux sites. Il y a eu aussi des changements dans les pratiques, des réorganisations, il y a eu un service RH qui s'est mis en place, voilà. Et là, on voit qu'il y a une direction générale qui va chapeauter, avec le service RH, compta. Et puis après il y a deux directeurs pédagogiques, un sur Angers et un sur Rezé, qui vont être plus sur la formation initiale. Donc là, les activités sont semblables, en gros hein, sur les diplômes d'État en travail social : ES, ASS, EJE. C'est le même type de formation, il y a pas les mêmes types d'effectif mais voilà... Donc il y a ces deux axes-là, et puis après, à côté, il y a un service de formation continue. Donc là c'est plus adressé à des salariés qui veulent développer leurs compétences, pas forcément se former à un diplôme mais plus s'enrichir via les formations catalogue, l'analyse de pratiques. Et puis, il y a également dans ce service de formation continue... depuis peu a été rattaché aussi le service de formation qualifiante. Donc ce sont, par exemple, les diplômes de maîtresse de maison, formateur terrain, la formation préparatoire aussi. Donc c'est les "à-côté" de la formation initiale, diplôme d'État. Et puis, il y a eu depuis peu un service de développement aussi qui a été créé au sein de l'ARIFTS, communication et développement. C'est plus créer des événements, des conférences, des journées d'études. Il centralise un peu tout ce qui existait sur les deux sites pour faire un petit peu de liens. Et puis ce même service, il gère la formation CAFERUIS. Donc maintenant, il y a, la formation initiale, le développement communication autour de ce que je vous disais, Il y a également le CAFERUIS et le CAFDES sur Nantes, donc le CAFERUIS il est positionné à Angers et le CAFDES sur Nantes, et la formation continue. Voilà un petit peu euh... |

| | | | |
|-------|----|------|---|
| 25'44 | 39 | C | D'accord. Donc en fait mis à part le CAFDES et le CAFERUIS, à part ces 2 diplômes, tout le reste est centralisé en fait ? |
| 25'55 | 40 | CVAE | Alors tout le reste se déploie sur les deux sites. Sauf, par exemple, formation surveillant de nuit, c'est que sur le site nantais. Bon il y a des petites euh... mais dans la globalité ça se déploie plus ou moins. |
| 26'15 | 41 | C | Peut-être des différences d'effectif ? |
| 26'17 | 42 | CVAE | Oui voilà, il y a des différences d'effectif. Après, je vous ai redonné ça, vous pourrez le regarder tranquillement (en me montrant un document). C'est plus, là, orienté sur la formation initiale, donc ça explique un petit peu comment s'est constitué. C'est quand même le cœur hein. Alors et puis il y a aussi le CAP petite enfance également. C'est quand même le cœur la formation initiale, on est bien sur la base de la formation initiale, et puis à côté s'est greffée progressivement la formation continue. |
| 26'46 | 43 | C | D'accord. Oui donc c'est vraiment centré sur la formation initiale avant tout. |
| 26'50 | 44 | CVAE | Au départ, ouais. C'est ça qui a... ouais, ouais. |
| 27'00 | 45 | C | Bon je regarderai tout ça (rires). Alors au niveau des activités de l'ARIFTS, donc il y a la formation initiale, la formation continue à laquelle est rattachée la VAE, mais sur le site il y a aussi une mention "international". Je n'ai pas réussi à savoir ce que c'était (rires). |
| 27'16 | 46 | CVAE | Alors ça c'était en lien avec la formation initiale en fait. Il y a des étudiants qui souhaitent aller faire des stages à l'étranger ou faire une partie leur formation à l'étranger. Il y a une personne au niveau de l'ARIFTS qui va organiser cette possibilité de faire un stage ailleurs, faire des coopérations avec d'autres centres de formation. |
| 27'37 | 47 | C | C'est un type d'Erasmus en fait. |
| 27'38 | 48 | CVAE | Oui voilà. Oui bah je pense que c'est dans le cadre d'Erasmus. Je suis pas calée sur tout ce qui va être formation FI parce que c'est...(rires). |
| 27'45 | 49 | C | Non mais pas de souci (rires). Je demande parce que je voyais "international", je me demandais ce que c'était. |
| 27'50 | 50 | CVAE | C'est pour quand les personnes qui euh... C'est riche aussi de découvrir le travail social ailleurs. Donc il y a ce volet-là et cette possibilité-là. Parce que c'est vrai que la formation, on n'est pas sur une formation universitaire mais ils sont passés au LMD quand même. Donc ça ouvre les possibilités d'aller faire les semestres ailleurs. |
| 28'14 | 51 | C | Oui ça peut être intéressant. D'accord. Alors on va rentrer un petit peu plus dans la VAE. Alors oui, j'avais demandé un organigramme de la VAE. Mais du coup à ce que j'ai compris il n'y en a pas vraiment (rires). |
| 28'25 | 52 | CVAE | Oui il n'y a pas vraiment d'organigramme (rires). Oui, en tant que tel il y a ma directrice, qui est directrice du service de formation continue, qui chapeaute pas mal d'activités dans le cadre du service formation continue. |
| 28'40 | 53 | C | Donc au fond tout découle du service de la formation continue. |
| 28'42 | 54 | CVAE | Voilà. Et puis après, il y a mes deux collègues au niveau du secrétariat, et puis moi je vais être sur de la coordination. Donc on est une équipe restreinte en termes de permanent. |
| 28'52 | 55 | C | D'accord. Et il y a des accompagnateurs permanents ? |
| 28'55 | 56 | CVAE | Non, il n'y a pas d'accompagnateurs permanents. On est que sur des accompagnateurs qui vont être associés dans l'accompagnement. Donc il y en a qui vont être... J'avais un petit peu euh... par rapport à la question des profils d'accompagnateurs, j'avais regardé alors euh... (en prenant la feuille sur laquelle figurent les questions transmises 2 jours avant, où elle a noté des informations). On est sur les deux sites... ça dépend en fait de l'activité, on n'a pas... Ça va dépendre de l'activité, mais sur le site de Nantes, on est en gros, tout dépend des années, mais en gros sur une quinzaine d'accompagnateurs, ça peut être plus ou moins quinze, parce qu'il y a certaines années où certains vont avoir beaucoup plus de suivis, d'autres ça va être des suivis beaucoup plus ponctuels. |
| 29'48 | 57 | C | Alors, quinze accompagnateurs sur les deux sites ou par site ? |
| 29'50 | 58 | CVAE | Non par site. Une quinzaine sur Rezé en gros et puis une dizaine sur Angers. Voilà. En fait, il y a un petit peu deux profils au niveau des accompagnateurs. Il y a vraiment des personnes qui vont être un petit peu, on va dire des accompagnateurs indépendants qui ont fait de leur activité vraiment l'activité de la formation. Ça veut dire, style consultant, formateur, donc voilà euh... |
| 30'22 | 59 | C | Des accompagnateurs plus généralistes en fait ? |

| | | | |
|-------|----|------|---|
| 30'25 | 60 | CVAE | Oui, donc ils vont être dans la logique d'accompagnement. Donc par exemple une personne qui a un DESS de psycho de l'éducation et du développement, une autre qui va avoir un master en psycho social et du travail, une personne qui va être biographe familial. Donc des gens qui vont être dans la logique d'accompagnement, par exemple dans du coaching, ou psychoclinicien, ou du FFAST aussi (rires). |
| 30'58 | 61 | C | Comme Laura (prénom d'emprunt, il s'agit d'une accompagnatrice VAE qui intervient à l'ARIFTS et qui a permis la prise de contact avec CVAE) (rires). |
| 30'59 | 62 | CVAE | Oui comme Laura (rires). Donc voilà, ça va être des personnes qui ont fait un choix professionnel d'aller vers de la formation, et plus précisément ceux qui viennent sur la VAE, c'est qu'ils ont envie aussi d'ancrer, au-delà de la formation, aller véritablement plus vers de l'accompagnement. Donc ils peuvent pas vivre de l'activité VAE, c'est vraiment une activité qui va être à côté d'autres accompagnements donc euh... Mais voilà, ils ont quand même une activité qui va s'ancrer dans la formation. Et puis à côté, on a des personnes qui vont être plus un profil de terrain. Donc dans le premier profil que je vous disais, c'est pas forcément des travailleurs sociaux, ça peut mais pas forcément. Ça va être des gens qui ont pu avoir une expérience mais peut-être que leur légitimité est plus dans la méthodologie, euh... le principe d'accompagnement, d'explicitation. Voilà, on va plus être sur ça. Et puis pour un autre volet, ça va être plus des travailleurs sociaux qui ont une activité de travailleurs sociaux et qui souhaitent à côté de leur activité, être dans l'accompagnement. Donc on fait un pas de côté par rapport à leur quotidien de travail, qu'ils soient en capacité de faire réfléchir d'autres. C'est ça hein. On peut être un très bon professionnel, mais c'est pas pour autant qu'on va pouvoir accompagner quelqu'un. Donc voilà des gens qui peuvent être de formation ES, auxiliaire de puér par exemple. Alors il y en a certains qui ont fait une VAE, qui ont été candidats, et c'est ça qu'il leur a donné envie maintenant d'aller vers de l'accompagnement. Donc c'est plus des... Par exemple, ça serait plus des... style des gens de terrain mais qui ont ces capacités réflexives. |
| 32'51 | 63 | C | Oui, c'est pas juste des gens de terrain qui ont le diplôme et qui vont... |
| 32'55 | 64 | CVAE | Après, il y en a hein. Il y en a certains qui ont plus de la formation continue et qu'ont pas forcément des niveaux universitaires. Donc voilà, c'est un petit peu des profils différents. Et c'est vrai que des fois, les candidats nous demandent « Mais qu'est-ce qu'ils ont comme diplôme(s) ? » ou « C'est quoi les profils d'accompagnateurs ? ». C'est plus une histoire de rencontres derrière, de positionnement, que, pour ma part, c'est pas parce qu'on a été ES que nécessairement on va accompagner que des ES. Ça peut être confortable au début, parce qu'on a une maîtrise du référentiel métier, on va savoir comment titiller la personne. Mais voilà, quand on arrive à jouer avec les référentiels métiers, eh bah on peut y jouer en venant du terrain ou d'autant plus quand on vient pas du sérail, la légitimité, elle est dans l'approche méthodologique. Donc ça c'est aussi intéressant. |
| 33'49 | 65 | C | Oui, parce que si on arrive avec des formations hors secteur social, bah on doit se battre avec ses armes hein. |
| 34'03 | 66 | CVAE | Ouais. Mais ça c'est vraiment un nœud hein. Ça a posé plein de débats. Quand la VAE est venue se mettre en place, alors bien avant la régionalisation hein. C'est venu vers 2004/2005. Donc là le diplôme d'État d'ES est arrivé, c'était le premier diplôme. C'est vrai qu'au départ c'était des formateurs permanents qui faisaient ça en plus de leur activité de formation initiale, et c'est vrai qu'au départ, il y avait quand même cette idée de « On ne peut pas faire de l'accompagnement si on n'a pas été... si on n'a pas eu l'expérience » donc il y avait ça qui était en jeu aussi. Et puis il y avait toute la différence entre formation, VAE euh... |
| 34'47 | 67 | C | Oui avec la question « Est-ce que la VAE est une formation ? » |
| 34'50 | 68 | CVAE | Voilà donc euh... |
| 34'51 | 69 | C | Qui reste toujours en suspens. |
| 34'52 | 70 | CVAE | Ouais alors après nous on... avec l'histoire, on a quand même positionné des choses. |
| 35'00 | 71 | C | Mais il y a toujours ce questionnement, ce débat « Est-ce qu'on voit la VAE comme de la formation ou comme du conseil ? ». |
| 35'08 | 72 | CVAE | Alors pour ma part c'est très clair. Moi je positionne les personnes aussi de cette manière-là quand ils rentrent dans l'accompagnement. La VAE, ce n'est pas une formation. On ne peut pas former un éducateur spécialisé en 24 heures, c'est illusoire. Si on part sur ce principe là c'est sûr que ça va pas fonctionner (rires). |
| 35'28 | 73 | C | Après on peut former à des méthodologies mais on va pas former euh... |
| 35'31 | 74 | CVAE | On va pas former. Nous de notre place, on ne peut pas former à des méthodologies en tant que telles. Alors c'est plus subtil. Je comprends ce que vous dites. |
| 35'40 | 75 | C | Ah oui, non, mais même moi quand je dis « Former à des méthodologies », je sais très bien qu'on va pas former à des méthodologies parce qu'on va pas amener ces personnes-là à les réexploiter pour un accompagnement en VAE. Il faut qu'il y ait quelque chose derrière. |

| | | | |
|-------|----|------|--|
| 35'52 | 76 | CVAE | Tout à fait. Mais c'est ça un peu ce qui est euh... En fait nous on n'a pas de regard sur la recevabilité. Vu qu'on est un service d'accompagnement, on n'entre pas dans la phase de recevabilité. C'est ce qui peut être différent de la fac qui vont quand même avoir un regard sur les candidats et pourra dire si oui ou non il pourra entrer dans la démarche. Nous c'est soit le rectorat qui le fait, soit la cohésion sociale, donc on prend la personne là où elle est et on va l'amener là où elle peut aller. Voilà. Donc des fois, il y a des personnes qui entrent dans la démarche et qui n'ont peut-être pas tout compris, qui sont recevables, mais nous on va les accompagner là-dedans. Donc le principe c'est pas forcément euh... moi je pars pas du principe que tout le monde va être certifié et c'est pas le but aussi. Il y a des personnes, elles vont faire un chemin dans le cadre de la VAE. Voilà. Et puis certains, ils vont se réorienter, ils vont se rendre compte que dans leur représentation qu'ils avaient du métier, bah c'est pas forcément ce qu'ils euh... leur quotidien donc euh... Et puis en plus, au niveau du travail social, les identités professionnelles sont quand même assez affirmées. On est sur des métiers donc c'est différent de VAE, parce que je suis en lien avec d'autres services d'accompagnement, la VAE va s'exprimer différemment suivant le certificateur, le diplôme. |
| 37'33 | 77 | C | Et des fois c'est même la VAE qui permet de s'affirmer en tant que professionnel. |
| 37'35 | 78 | CVAE | Alors ça participe, ça c'est clair. |
| 37'38 | 79 | C | Parce que quand on a une activité professionnelle dans un domaine et que l'on n'est pas reconnu parce qu'on a pas le diplôme, le fait d'avoir un diplôme par la VAE ou par la formation, mais le fait d'avoir un diplôme, tout de suite ça nous inscrit en tant que « J'ai tel diplôme, j'occupe tel poste. ». Même si avant on pouvait occuper le même poste mais sans avoir la légitimité. Alors légitimité c'est un grand mot. |
| 38'05 | 80 | CVAE | Tout à fait. Ça participe, ça c'est clair. Mais c'est vrai que c'est toute cette dimension de reconnaissance sociale qu'on peut avoir via le diplôme, et nous ce que l'on fait dans le cadre de l'accompagnement c'est déjà une reconnaissance de soi par rapport à sa pratique. On essaye vraiment de les faire travailler sur eux au travers de leur histoire, leur compréhension, comment ils ont cheminé vers ce diplôme, comment dans l'histoire ils se sont construits cette compétence-là. Après, ils seront pas évaluateurs de leur propre parcours mais déjà qu'ils trouvent leur sens et le sens qu'ils donnent à leur métier, au travers de l'accompagnement, et après ils ont à porter ce sens-là et à l'argumenter auprès du jury. Donc l'idée c'est qu'on arrive vers une reconnaissance par le jury mais déjà qu'il y ait tout ce travail de reconnaissance de soi, reconnaissance mutuelle, de euh... |
| 39'02 | 81 | C | Construction d'une identité en fait. |
| 39'04 | 82 | CVAE | Ouais. Moi je pense que oui, oui, ça participe euh... plus l'identité a été construite via leur lieu de travail, bah plus là ça va être hyper riche et l'écriture va vraiment venir mettre en mot tout ça. Après c'est vrai que dans certains secteurs, l'identité, elle est pas vraiment construite donc par l'écriture elle peut commencer à poindre, et puis des fois, elle est en chemin donc validation partielle ou non validation. |
| 39'36 | 83 | C | Bah un accompagnateur VAE qui veut faire une VAE pour avoir un diplôme en rapport avec la VAE, je lui souhaite bon courage parce que l'accompagnement VAE, dans un sens c'est pas vraiment encore une profession. Il y a tellement de disparités et euh... |
| 39'48 | 84 | CVAE | Tout à fait. |
| 39'50 | 85 | C | Ne serait-ce qu'au niveau des diplômes, au niveau des âges aussi, au niveau du public qui sont accompagnés, au niveau des types du Livret, c'est... |
| 40'02 | 86 | CVAE | Ouais. Oui, c'est sûr que euh... qu'il y a la VAE mais... |
| 40'08 | 87 | C | Il y a le dispositif, et même encore les dispositifs peuvent être différents. |
| 40'12 | 88 | CVAE | Oui, peuvent être complètement différents. |
| 40'15 | 89 | C | Il y a le dispositif VAE dans son socle qui est inscrit dans la loi. |
| 40'17 | 90 | CVAE | La philosophie. |
| 40'18 | 91 | C | Oui voilà. La philosophie. Et même, enfin ce qui est inscrit dans la loi, les réglementations, mais mis à part ça. |
| 40'26 | 92 | CVAE | Ouais. Ah c'est sûr. Bah moi je fais partie d'un réseau d'accompagnateurs sur Angers et on vient de différents secteurs et c'est vrai que bah c'est complètement différent en termes de modalités d'accompagnement, d'organisation par les ministères, que ce soit l'agriculture, le rectorat, voilà, des financements, voilà c'est euh... |
| 40'52 | 93 | C | Bah moi je l'ai bien vu en passant euh... parce que j'ai fait un stage pour le master 1 à l'université de Nantes, au département VAE, et là en ce moment je suis au CEAS, donc où est Laura actuellement, et je vois qu'au niveau de l'accompagnement c'est pas du tout la même chose. D'un côté on parle d'un mémoire VAE euh... Là où je |

| | | | |
|-------|-----|------|--|
| | | | suis en stage c'est un dossier VAE, un Livret VAE où il y a des questions qui sont posées, donc c'est des dossiers euh... pas préremplis mais un petit peu quand même, alors qu'à l'université c'était euh... il y avait un plan qui était donné mais le plan il avait été fait par les accompagnatrices en fait. |
| 41'30 | 94 | CVAE | Oui, parce qu'ils ont cette souplesse parce qu'ils sont à la fois certificateurs et accompagnateurs, et ça, ça change tout dans la gestion du flux, des demandes, dans l'organisation, ça facilite. Ils savent vraiment comment est organisé les jurys, que nous en fait, il faut qu'on s'adapte à un opérateur extérieur qui va être l'organisme valideur, en fonction des diplômes différents du travail social et des temporalités de jury qui vont être différentes. |
| 42'05 | 95 | C | Donc il n'y a jamais de calendrier en fait ? |
| 42'07 | 96 | CVAE | Alors, il y a des calendriers mais euh... l'idée c'est qu'on s'adapte vraiment euh... au parcours d'accompagnement des personnes. Ça veut dire que le fait euh... on avait pu faire un peu un état des lieux de ce qui se passait à Rezé et à Angers, on a fait un mixte du fait de ces contraintes, de tout ce qu'on a dit là, et donc on fait un premier temps en collectif, pour les 24 heures je parle, un premier temps collectif qui va être... (en prenant un document sur l'organisation du DDC) l'étape 1 qui va être en collectif. Donc on va être plus sur la démarche, pour s'approprier la démarche de VAE, donc c'est toute la phase de construction du projet. Donc là, on réfléchit à la VAE, le sens, quelle place prend la VAE dans leur parcours, donc les faire réfléchir sur ce cheminement, dans le cadre, par exemple, des motivations, comment ils vont pouvoir donner de la profondeur. Et on commence à initier ça mais bien évidemment ça, ça va être un travail qui vont pouvoir faire tout au long de l'écrit et la partie motivation par exemple, des fois c'est les derniers écrits qu'on peaufine. Donc on parle un petit peu de ça, du Livret 2, comment ça se passe, les attentes. Donc bien évidemment, comme vous le disiez, dans le travail social c'est plus euh... bah cadré, il y a un Livret 2 qui est prédéfini. Par contre, nous on essaye tout au long de la démarche euh... moi je n'attends pas, et les membres du jury c'est également la même chose, ils attendent pas quelque chose de scolaire, on n'attend pas à répondre à des questions. C'est beaucoup plus... il y a un cadre qui va nous donner une façon d'appréhender l'écrit mais on essaye de les positionner comme acteurs et auteurs de leur démarche et comment ils vont s'approprier ce cadre-là pour vraiment montrer leur identité professionnelle et comment s'expriment les différentes compétences. Donc oui il y a une partie motivations, il y a une partie d'analyse du contexte, mais on leur demande pas simplement de faire un rapport de stage, mais c'est plus comment ils se positionnent dans ce contexte-là, donc analyser un peu leur façon d'être dans ce contexte professionnel là au travers des items qui sont donnés dans le cadre du Livret 2 mais voilà. |
| 44'42 | 97 | C | Oui, les items ça place le focus en fait. |
| 44'44 | 98 | CVAE | Voilà. Après qu'on le prenne euh... d'interroger l'environnement, la structure, mais c'est pas tant de répondre à ça qui est important, c'est d'apporter, de montrer, que la personne a une plasticité intellectuelle et qu'elle arrive à capter comment fonctionne un environnement et si demain elle est amenée à travailler ailleurs, bah cette capacité-là elle pourra l'amener euh... elle travaille auprès d'un public en situation de handicap, elle décrit comment ça fonctionne, comment elle est actrice là-dedans, et quand on voit ça qui est clair, on a ce potentiel-là pour peut-être aller dans la protection de l'enfance parce qu'on saura que la méthodologie qu'elle a eu pour décrypter son environnement, elle pourra la remettre à l'œuvre ailleurs. Donc on est plus là-dessus. On essaye de les faire travailler sur leur positionnement historique et dans l'espace, donc ces deux angles-là par rapport à ça. Donc on commence à les faire travailler là-dessus et puis aussi à commencer à, dans cette première phase, à les interroger sur leur rapport avec le référentiel métier, notamment aux compétences attendues par rapport au diplôme qu'ils visent. Et puis on termine par un temps au centre de Doc pour qu'ils puissent aller voir les ressources, parce que pour nous ça fait partie intégrante de l'accompagnement, comment ils peuvent étayer leur pensée, leur expérience, mais par des lectures, pas pour cracher de la théorie, c'est pas le but, mais qu'ils puissent mieux analyser leur expérience par des éclairages, des articles, des bouquins, et en plus ça fait partie d'un des domaines de compétences des travailleurs sociaux, la veille professionnelle. Donc c'est important. Et puis ils ont accès aussi à plein de ressources en ligne, donc ça aussi c'est hyper intéressant parce que de leur ordi perso, ils peuvent avoir plein de ressources. Donc, ça c'est un premier temps en collectif. |
| 46'36 | 99 | C | Et du coup euh... je vois qu'il y a plusieurs étapes. Au niveau du temps consacré à ces différentes étapes ? |
| 46'43 | 100 | CVAE | Alors là on est sur une journée, une petite journée de 5 heures qui peut rassembler différents diplômés. Donc c'était pour gérer aussi bah le euh... on a voulu vraiment partir du principe d'accueillir les demandes à flux tendu. On n'a pas un volet d'accompagnement qui commence en septembre et qui dure sur une année. On n'est pas dans la logique formation. Donc c'est un choix hein, mais ça complexifie beaucoup, mais c'était pour qu'on soit vraiment dans euh... quand la personne fait sa demande, on essaye de pouvoir y répondre. Alors après, en amont, il y a toute une phase, il y a des réunions, l'étayage du secrétariat qui peuvent aider aux montages. On compte |

| | | | |
|-------|-----|------|--|
| | | | 2 à 3 mois pour monter tout ça. Et puis après, à peu près, c'est pas toujours le cas mais à peu près tous les mois, on a potentiellement un groupe qui peut se lancer. Donc bah voilà c'est l'idée de pouvoir accueillir les accords de financement, savoir est-ce qu'on forme un groupe, deux groupes, un sur Angers... Donc voilà, on s'adapte en fonction des demandes pour qu'on garde la logique d'accompagnement, pour par être dans une logique de groupe purement. Et puis après dans les étapes 2 à 4, là c'est en accompagnement avec le tuteur en individuel. Donc après le temps collectif, il y a le temps individuel avec le tuteur. Donc bah là, le premier temps, il commence déjà à initier l'écriture et puis après le tuteur va vraiment accompagner, après avoir eu des infos sur le Livret, un petit peu sur le référentiel métier, ils vont vraiment rentrer, se coltiner l'écriture. Donc il va y avoir des aller-retour et il va y avoir des temps en entretien. Et puis aussi l'accompagnateur, il est rémunéré aussi pour le suivi à distance, de la lecture, des annotations, des échanges par mail, pour que le temps d'entretien, il y ait déjà eu un travail préalable et que ça soit pas un temps de lecture et de retour en direct, qu'il y ait déjà eu des choses qui soient pensées en amont. |
| 49'01 | 101 | C | Oui surtout en 24 heures, c'est court. |
| 49'03 | 102 | CVAE | Voilà. Et puis c'est vrai que là on a 13 heures d'accompagnement en individuel donc c'est voilà, on a 5 heures ici, on a 6 heures sur la fin, sur la préparation à l'oral (en pointant les étapes sur le document). Donc c'est pour ça que c'est ciblé, dans ce temps individuel, vraiment euh... Donc ça c'est un principe, et vous allez voir aussi, je sais pas comment c'est fait à la fac, mais euh... la VAE c'est vrai que pour cette personnalisation de l'accompagnement, c'est un coût pour pouvoir l'organiser et c'est ça qui est complexe. On ne voulait pas faire que du collectif mais en même temps on ne peut pas, comme on le faisait avant sur Angers, on faisait 20 heures en individuel et 4 heures en collectif, c'était royal. |
| 49'53 | 103 | C | Surtout si c'est en flux tendu. |
| 49'56 | 104 | CVAE | Mais c'était... voilà. Ça a pu être fait à un temps T parce que c'est vrai qu'il y avait aussi beaucoup plus de financements, c'était beaucoup moins lourd administrativement. Maintenant c'est beaucoup plus complexe administrativement, donc voilà. Ça génère un travail à côté en terme organisationnel, RH et autres, énorme pour 1 heure d'accompagnement. Donc voilà, on part sur 13 heures d'accompagnement. |
| 50'26 | 105 | C | Alors 13 heures qui sont réparties sur les trois étapes ou ça va être selon l'avancement ? |
| 50'36 | 106 | CVAE | Alors, c'est des étapes on va dire théoriques. Ça veut dire qu'elles s'entremêlent entre identifier euh... les expériences qui vont être significatives, analyser euh... voilà. Donc c'est le chemin que va faire la personne tout au long de l'accompagnement. Mais moi je le redis bien aux personnes, « On n'est pas en formation donc il y a pas euh... l'objectif il est pas prédéfini à l'avance. ». Ils vont faire ce chemin-là avec leur accompagnateur et l'accompagnateur il s'adapte au fur et à mesure avec la personne accompagnée pour pouvoir constituer l'ensemble de l'écrit. Donc à la fois les phases de dégrossir, commencer à parler de son expérience, commencer à identifier, commencer à exploiter l'expérience, commencer à l'analyser, la formaliser. Voilà un petit peu le chemin qui va s'entremêler entre « Je commence à exploiter les motivations, leur contexte de travail, j'identifie potentiellement une situation et puis après je vais commencer à l'analyser. Et puis après je vais commencer une autre situation », voilà. En fait, le Livret 2 il se peaufine. C'est comme si on partait d'une matière brute et puis on va commencer à la peaufiner au fur et à mesure. Donc avec certains bah ça va prendre forme assez rapidement parce qu'ils ont plein de matière, et puis avec d'autres ça va être plus long ce travail de faire sortir et d'explicitier leur expérience. |
| 52'14 | 107 | C | D'accord. Et du coup, c'est des entretiens de combien de temps ? |
| 52'18 | 108 | CVAE | Ça dépend. Pareil. On n'a pas voulu calibrer quelque-chose prédéfinie à l'avance donc ça dépend. |
| 52'29 | 109 | C | Et ça dépend de quoi du coup ? (rires). |
| 52'31 | 110 | CVAE | Bah de comment va fonctionner le binôme accompagnateur-accompagné. |
| 52'35 | 111 | C | D'accord donc c'est eux qui vont définir euh... |
| 52'37 | 112 | CVAE | Ils vont, voilà... Donc nous on a tout un système de fiche navette pour pouvoir anticiper le nombre d'heures, pouvoir faire les contrats de travail et autres. Mais après c'est vrai que, il y a certains, ils vont préférer voir leur accompagnateur sur des temps longs et d'autres ça va être des temps plus raccourcis de 1 heure 30, 1 heure. Voilà, il y a des accompagnements qu'on peut faire près du domicile de l'accompagné parce qu'on a des accompagnateurs, par exemple en Vendée, Laura elle va en faire en Vendée. Et puis donc après on adapte euh... quand on peut tant mieux, parce que quand on est sur des temps d'entretien qui vont être courts, bah ça permet de réduire le temps de déplacement de chacun donc voilà. Donc c'est vrai que quand on est proche de son lieu de domicile et qu'on a un accompagnateur, on peut faire |

| | | | |
|-------|-----|------|---|
| | | | des entretiens plus courts mais plus fréquents pour accompagner le... voilà. Donc bah ça va... Alors, il y a une contractualisation dans le temps, c'est ça qui va aussi rythmer. C'est-à-dire qu'il y a une date de début et une date de fin et l'accompagnateur avec le tuteur va être dans cette phase entre ces deux échéances dans le temps. |
| 53'51 | 113 | C | D'accord. Oui donc c'est quand même euh... |
| 53'54 | 114 | CVAE | C'est balisé. Après c'est toute la complexité. On a voulu maintenir cette euh... de pas préformater mais après en termes de gestion c'est plus complexe que si on avait prédéfini euh... voilà « Vous commencez en septembre le tant et vous avez tant d'entretien. Voilà le calendrier ». |
| 54'16 | 115 | C | Ça me rappelle un peu la fac (rires). |
| 54'18 | 116 | CVAE | Voilà. Alors, c'est pas le choix qu'on avait fait parce que ça s'inscrit dans cette histoire-là mais c'est vrai qu'après derrière ça demande euh... Par contre pour les candidats ça peut être assez intéressant d'avoir cette souplesse d'adaptation par rapport à... |
| 54'38 | 117 | C | Bah du point de vue de l'ARIFTS, ça demande quand même beaucoup de flexibilité. |
| 54'44 | 118 | CVAE | Ouais. Pour maintenir ce dispositif-là oui. |
| 54'47 | 119 | C | D'accord. Alors vous parliez de date de début et de fin, sachant que c'est à flux tendu, comment ça se passe ? C'est l'organisme certificateur qui, une fois qu'il a accepté la recevabilité, donc il vous envoie le candidat ? |
| 55'08 | 120 | CVAE | Non. Ils nous envoient personne. |
| 55'12 | 121 | C | D'accord. Donc c'est le candidat qui choisit ? |
| 55'15 | 122 | CVAE | Ouais, voilà. Donc il y a pas de... l'organisme c'est public donc il donne la recevabilité. Après le candidat, il va à la pêche aux infos pour savoir où il peut se faire accompagner. Donc c'est vrai que dans le travail social, on est identifié parce qu'on est centre de formation, c'est aussi ça, c'est le fait qu'on s'appuie sur ce cœur de métier-là pour ce qui est de la formation, on est identifié et c'est voilà euh... la plupart des travailleurs sociaux euh... alors au niveau du rectorat, ils vont plus diriger, va pouvoir dire « Bah si vous voulez en savoir plus, vous avez l'ARIFTS. ». |
| 55'52 | 123 | C | Oui, ils vont donner des indications. |
| 55'53 | 124 | CVAE | Voilà. Mais euh... ils n'envoient pas, il y a pas de prescription vers euh... voilà. Par contre, la cohésion sociale, il y a pas d'information parce que la cohésion sociale, dans le cadre de leur organisation, ils ont un prestataire donc euh... (en prenant un document présentant les différents organismes certificateurs). Donc l'Éducation nationale qui gère différents diplômes donc euh... je vous ai mis les plus importants. Et puis autour de la cohésion sociale, d'autres diplômes et ils sous-traitent le Livret 1 à l'ASP de Limoges qui va centraliser toutes les demandes nationales en VAE, qui envoie les Livrets 1, recueille les Livrets 1. Et puis par contre l'Éducation nationale qui gère vraiment tout et qui ne sous-traite pas. |
| 56'52 | 125 | C | D'accord. Et donc du coup, quand ils arrivent chez vous, donc à ce que j'ai compris, il y a un engagement mutuel qui est signé. Est-ce que c'est là où on va dire à la personne « L'accompagnement va démarrer telle date et va s'arrêter telle date. » ? |
| 57'07 | 126 | CVAE | Alors en fait, déjà il faut qu'ils soient recevables donc on a des niveaux, des candidats qui sont pas arrivés dans la même euh... qui peuvent être recevables ou non. Donc on donne de l'info sur toute cette phase-là, donc on organise des réunions d'information qui est pour tous les candidats en amont de l'accompagnement. |
| 57'28 | 127 | C | Donc quelque part, vous faites un accompagnement sur la recevabilité ? |
| 57'32 | 128 | CVAE | Euh... non. On ne va pas les... parce que là en termes d'activité, on pourrait pas les accompagner à écrire leur Livret 1. On peut leur donner des éclairages lors de la réunion mais après la phase de Livret 1, ils sont assez autonomes dans cette phase-là. |
| 57'47 | 129 | C | Parce que vous aviez parlé des secrétaires VAE qui pouvaient euh... |
| 57'50 | 130 | CVAE | Dans le montage de dossier, ouais. Dans le montage de dossier financier. Alors moi je vais être sur un volet plus pédagogique s'il y a des questions qui se posent sur les sens du projet. On peut, si la réunion d'info est pas suffisante parce qu'au vu de l'expérience, on sait pas trop vers quel diplôme... Je peux les avoir en entretien, par téléphone, donc juste comme ça. Et puis s'il y a vraiment besoin d'aller plus loin, on peut s'entretenir dans un entretien conseil VAE qui peut euh... qui peut être euh... avant de se lancer des fois, que quand ça a un intérêt, parce qu'autrement il y a pas besoin, avant d'aller trop vite, ça peut être des fois intéressant de se dire « Oula, je veux être ES mais est-ce que j'ai de la matière ? ». Et puis vu que la recevabilité reste quand même administrative euh... Par exemple, pour EJE, le filtre il est pas très fort, ça veut dire que quand on a une expérience professionnelle auprès des enfants, ça passe. |

| | | | |
|---------|-----|------|---|
| 58'50 | 131 | C | Et vous faites un filtre vous aussi ? |
| 58'53 | 132 | CVAE | Alors non parce que s'ils sont recevables, on prend la personne là où elle est. Si elle vient et qu'elle a envie d'être accompagné, on va pas lui dire, on ne vous accompagne pas. Qui on est pour dire qu'elle n'a pas les... Et puis il y a des candidats, même si euh... Bah c'est ce qu'on disait tout à l'heure, c'est pas formatif mais il y a des candidats qui se déploient dans le cadre de l'accompagnement et qui vont bouger leur expérience professionnelle. Donc voilà. Moi je prétends pas qu'au départ, on a la vérité sur l'issue de la démarche. Mais c'est ça qui est pas simple, vu qu'on a, que c'est quelqu'un d'autre qui a donné la recevabilité, il faut faire avec cela et euh... voilà. Il y a des positionnements qui sont plus ou moins clairs par rapport au diplôme. Voilà, ça c'est en fait. Donc il y a tout ça. C'est pas si simple. Vous voyez, l'amont de l'accompagnement c'est pas si simple. Et puis après, il y a le montage, donc euh... recevable, OK, mais après il faut le financement. Donc mes collègues et moi, on accompagne sur le dossier de financement, les devis. Donc là, c'est pour ça que c'est à flux tendu, ça veut dire que souvent quand la personne est recevable et qu'ils montent le dossier, on a 2 mois après pour le temps de l'étude du dossier, ... |
| 1'00'18 | 133 | C | D'avoir un retour aussi. |
| 1'00'19 | 134 | CVAE | Voilà, pour avoir le retour, plus ou moins, donc... C'est pas forcément le cas, c'est-à-dire qu'on peut pas avoir une gestion en disant « Là on avait X demande(s) en mars, on est sûr qu'en mai on va avoir. ». |
| 1'00'34 | 135 | C | C'est sûr, c'est de l'administration (rires). |
| 1'00'35 | 136 | CVAE | Ouais, c'est clair (rires). Et puis, bah on est avec plein d'OPCA différents. UNIFAF, alors c'est essentiellement UNIFAF, mais il y a l'ANFH, la fonction publique hospitalière euh... on a Uniformation, et puis on a des financements employeurs, voilà. Donc ça aussi, ça euh... Chacun a ses commissions ou ses contraintes, et vont accorder les financements aussi différemment. |
| 1'01'02 | 137 | C | D'où un certain accompagnement du dossier, qui n'est pas simple. |
| 1'01'06 | 138 | CVAE | Qui n'est pas si simple. Et puis avec les sources de financement qui ont évolué avec le CPF et autres, donc euh... il y a du conseil, ouais c'est sûr, dans ce cadre-là. Mais, ça, c'est pas rémunéré, vous voyez, en termes d'activité. Donc c'est un gros travail qui est une face cachée pour pouvoir vraiment accompagner les candidats derrière. Il y a tout ce travail-là, entre le coût qu'on propose... |
| 1'01'30 | 139 | C | Tout ce travail qui ne se voit pas. Enfin qui ne se voit pas... |
| 1'01'33 | 140 | CVAE | Bah oui. |
| 1'01'34 | 141 | C | Il se voit dans l'activité mais il se voit pas dans les chiffres en fait. |
| 1'01'40 | 142 | CVAE | Ouais, tout à fait. Et puis on a plein de demandes aussi de candidats, et ça c'est euh... C'est pas de la mission de service publique mais c'est un peu ce côté-là, où on va avoir plein de demandes de gens qui nous demandent de l'info, on va y répondre, mais qui viendront pas forcément dans l'accompagnement. Parce que le but c'est pas de les amener dans de l'accompagnement si ça correspond pas du tout à leurs besoins donc euh... Donc on relaye, soit vers la formation, soit d'aller plus loin dans leur projet, que c'est euh... que la VAE n'est pas par défaut de rentrer en formation. Il y a plein de choses à gratter avec les personnes en amont. Donc c'est intéressant aussi. |
| 1'02'22 | 143 | C | Ah oui c'est sûr. Je voulais vous demander la différence entre le DDC et le DSB ? Quelle est la différence entre les deux mis à part, de ce que j'ai vu, que d'un côté on avait 180 heures d'accompagnement et de l'autre 24 heures ? C'est quoi les différences entre ces deux dispositifs-là ? |
| 1'02'42 | 144 | CVAE | Alors euh... (en allant chercher des documents). Donc là par exemple, juste pour terminer, avant de rentrer dans l'accompagnement, l'entretien conseil, ça vous donne un petit peu l'idée par rapport à ça (en me donnant un document se rapportant à l'entretien conseil). Donc là, ce que je vous ai dit sur les étapes (en présentant le document concernant le DDC), un collectif, de l'individuel, un autre collectif. On est sur le 24 heures. Donc c'est le dispositif de droit commun. C'est la majorité des personnes que l'on va avoir dans le cadre de l'accompagnement. On va les avoir dans, soit des financements CPF 24 heures, soit du 24 heures via leur employeur, on avait euh... maintenant il y en a un petit peu moins, de congés 24 heures, parce que souvent maintenant c'est remplacé par le financement CPF, mais c'est un peu la même chose, et puis à la marge c'est très à la marge, mais on a des gens qui se l'autofinancent. Alors bien évidemment euh... on propose pas toutes les heures, on propose en fonction de leurs besoins, quelques heures pour les aider à des temps T dans l'écriture du Livret. |
| 1'04'07 | 145 | C | Oui, un accompagnement un petit peu entre guillemets « à la carte ». |

| | | | |
|---------|-----|------|---|
| 1'04'09 | 146 | CVAE | A la carte euh... Alors après on n'a pas trop d'éléments avant pour présager du nombre d'heures mais on va plus euh... en fonction de leurs possibilités financières, s'adapter à avoir des petits points euh... en fonction de leurs besoins au niveau de leur projet VAE. Alors ça, ça peut être le cas pour des personnes qui sont en fonction publique territoriale, qui n'ont pas de financement de leur mairie, de leur collectivité. |
| 1'04'39 | 147 | C | Et qui n'ont pas non plus Pôle emploi. |
| 1'04'41 | 148 | CVAE | Et voilà. Donc par contre, au niveau des demandeurs d'emploi, ils ont quand même un financement. |
| 1'04'45 | 149 | C | Oui non mais je veux dire euh... quelqu'un qui est dans la fonction publique n'a pas possibilité. |
| 1'04'52 | 150 | CVAE | Et c'est encore pire pour la fonction publique d'État (rires). Là, il y a rien. C'est fou hein quand même par rapport à... qu'il y ait pas eu de... voilà. Par contre pour la fonction publique hospitalière, ça fonctionne bien, c'est l'ANFH, c'est bien pris en compte, il y a aucun souci. |
| 1'05'12 | 151 | C | C'est peut-être parce que c'est pas les mêmes ministères du coup ? C'est peut-être ça qui explique euh... |
| 1'05'16 | 152 | CVAE | Oui, oui. Et puis des organisations qui ont été pensées différemment donc euh... voilà. Les personnes au niveau de la fonction publique territoriale, c'est vrai qu'ils sont mieux lotis en termes de financement ça c'est sûr. Donc ça c'est le 24 heures. Après, donc là c'est le 24 heures. Juste pour compléter (en donnant un document sur les modalités d'accompagnement à l'écrit), ça va faire du lien parce que le DSB c'est sensiblement la même chose, simplement pour dire au niveau de l'accompagnement, il y a des phases en présentiel avec l'accompagnateur, et des phases à distance avec l'accompagnateur. Donc ça c'était aussi choix parce qu'il y a certains centres de formation qui ne lisent pas, par exemple, les écrits. |
| 1'06'10 | 153 | C | Ah bon ? |
| 1'06'11 | 154 | CVAE | Ouais. Dans certains, ils font que des entretiens d'explicitation. Donc ça donne pas la même euh... le même type d'accompagnement. |
| 1'06'22 | 155 | C | Bah oui c'est bizarre quand même. |
| 1'06'24 | 156 | CVAE | Bah on peut se dire qu'on est sur la responsabilité de la personne dans l'écriture de son Livret euh... |
| 1'06'30 | 157 | C | Mais du coup c'est un autre raisonnement. |
| 1'06'32 | 158 | CVAE | C'est un autre raisonnement, voilà. Donc là l'idée, nous, c'est qu'on voulait à la fois accompagner l'écriture, la chose écrite, qui était tiers dans l'accompagnement entre la personne et l'accompagnateur, c'est bien ça l'objectif euh... c'est l'écriture, on accompagne l'écriture et on l'accompagne tout au long du Livret. Donc, dans la mesure du possible, l'idée c'est que l'accompagnateur puisse balayer l'ensemble du Livret, pas forcément tout relire et il y a certaines choses où ça peut être simplement des « Tiens, bah comment tu envisages la chose ? ». Moi l'objectif c'est pas forcément que l'accompagnateur lise tout et valide, là c'est une posture, pour moi, qui n'est pas forcément celle de l'accompagnateur parce qu'il n'est pas évaluateur, il va pas valider l'écrit pour le candidat. Moi j'insiste là-dessus parce qu'on peut aussi leurrer le candidat. |
| 1'07'32 | 159 | C | Oui en leur disant que ça sera validé. |
| 1'07'31 | 160 | CVAE | Voilà. L'accompagnateur il est là pour recueillir l'expérience et lui faire un peu, comme disait Maëla Paul, une butée d'étrangeté. Comment on va pouvoir euh... « Bah tu me dis ça mais qu'est-ce que ça veut dire ? » et titiller, et que la personne après, elle puisse mettre ça au travail à l'écriture. Voilà. Mais qu'à un moment donné, moi je sais que les personnes accompagnées, dans un premier temps, elles peuvent avoir ce besoin d'être guidées. Donc voilà, les premières phases, ils vont avoir plus besoin du regard de l'accompagnateur et autres, et quand un accompagnement, c'est pas toujours le cas hein, je dis pas que c'est toujours le cas, mais quand un accompagnement pour moi est réussi, c'est que la personne elle change et elle bascule de positionnement dans l'accompagnement et elle n'est plus dans l'attente de ce que va lui donner comme éclairage l'accompagnateur, mais à un moment donné ça bascule et l'accompagné va vraiment proposer, amener de la matière, « Tiens, j'avais pensé à ça. », et on est plus dans de la co-construction. Là, quand on arrive là-dessus, ça veut dire que la personne, elle s'est vraiment appropriée le référentiel métier. Je dis pas que ça arrive à chaque fois mais... |
| 1'08'44 | 161 | C | Et pour vous, ça arrive souvent ce basculement ? |
| 1'08'48 | 162 | CVAE | Euh... Quand la personne elle est bien positionnée, je trouve que, voilà, ça prend sens dans l'écriture. Donc ça c'est sûr. Après cette phase où euh... ça peut prendre plus ou moins de temps. Il y a des gens qui vont des fois rester vraiment dans... C'est pour ça que les premiers temps c'est important de changer le vocabulaire, de pas |

| | | | |
|---------|-----|------|---|
| | | | dire qu'il va y avoir un formateur qui va corriger. C'est tout le... Alors voilà après c'est aussi la posture, comment en tant qu'accompagnateurs ils pensent leur rôle et s'ils se positionnent comme « Je vais le former. ». Alors bon, il y en a peut-être qui restent dans cet euh... On essaye de... |
| 1'09'37 | 163 | C | Après on peut avoir un positionnement où on va vouloir vraiment accompagner mais en employant des termes qui peuvent se rapprocher de la formation sans pour autant avoir à l'idée euh... |
| 1'09'47 | 164 | CVAE | Ouais. Après c'est que c'est en 13 heures, il faut pas leurrer la personne. |
| 1'09'51 | 165 | C | Ah oui en 13 heures, oui. |
| 1'09'52 | 166 | CVAE | En 13 heures, on ne va pas pouvoir euh... Donc c'est vrai que plus on positionne la personne assez rapidement en disant... C'est ça, c'est aussi... C'est pas une posture dont on a l'habitude parce que quand on est en formation... |
| 1'10'08 | 167 | C | On est formaté à la formation ? |
| 1'10'10 | 168 | CVAE | On a euh... on est dans une autre logique que... Donc il faut pouvoir progressivement mettre le candidat euh... voilà « Bah si tu n'apportes pas d'écrit, je vais pas avoir de matière pour pouvoir avancer. ». Donc il faut aussi responsabiliser l'accompagné. Et puis moi je sais que c'est comme ça que ça devient un écrit qui est pas scolaire, qui est bien vivant et qui... voilà. |
| 1'10'42 | 169 | C | Oui c'est quand l'accompagnateur devient juste un outil de la verbalisation en fait. |
| 1'10'46 | 170 | CVAE | Oui. D'analyse et voilà, ça c'est super. Et puis quand la personne elle va aussi piocher des ressources parce que l'accompagnateur va être une ressource intéressante mais il centralise pas que là-dessus. Il arrive à faire des choix, ça veut dire par les lectures, aller solliciter les documentalistes, pourquoi pas aller réfléchir avec des collègues, euh... voilà. |
| 1'11'12 | 171 | C | D'autant plus quand c'est un accompagnateur qui n'est pas formé au diplôme visé par la VAE. |
| 1'11'18 | 172 | CVAE | Ouais mais tant mieux. |
| 1'11'20 | 173 | C | Oui. Ça peut pas être une ressource entre guillemets « théorique » du métier vu que l'accompagnateur ne connaît pas le métier, donc la personne va être obligé d'aller par elle-même euh... d'aller chercher plus loin. |
| 1'11'32 | 174 | CVAE | Tout à fait. Et c'est ça qui, je trouve, est intéressant dans ce profil-là, de gens qui ne sont pas forcément du sérail, d'emblée, ça va positionner la personne à expliquer « Comment je fais ? », et pas se comprendre à mi-mot. Parce que si on se comprend dans les implicites, et bien on va pas déployer les évidences du métier, euh... voilà. Donc la personne qui va pas être experte du terrain, elle va avoir cette méthodologie-là, mais en même temps il va falloir qu'elle comprenne le référentiel métiers, donc son chemin ça va être plus à toujours faire le va-et-vient entre le référentiel métier et la personne. Et puis la personne qui est plus accompagnateur, qui est issue du sérail, elle va devoir se démarquer de sa propre expérience professionnelle pour accueillir l'expérience de l'autre, et pas réfléchir au travers de son filtre. Donc ça c'est encore autre chose. Et c'est pas euh... les deux ont des richesses et des limites dans le positionnement. Donc voilà, dans l'idée c'est euh... accompagner ça va être de coconstruire ensemble l'accompagnement, comment ils vont penser euh... peut-être un échéancier euh... ils peuvent prédéfinir des dates ou non, comment ils veulent fonctionner, comment ils veulent recevoir les écrits à l'avance, voilà. Ils essayent de voir chemin faisant ce que vont être les modalités d'accompagnement, et puis faciliter la compréhension des supports: Livret 2, référentiel métier, qui sont les deux outils clés, euh... permettre au candidat d'identifier, mais c'est bien le choix du candidat, les situations d'emploi et les situations de travail, les annexes qui peuvent être en lien, et puis exploiter, analyser et aussi permettre au candidat de comprendre les enjeux de l'écrit parce que, aussi, on vient chercher un diplôme, on ne vient pas simplement faire un état des lieux comme un bilan de compétences, qu'il y a des contraintes du diplôme, donc euh... Quand on vient chercher le CAFERUIS qui est cadre intermédiaire, on va avoir des attendus en termes d'expérience, mais aussi en termes de formalisation de la pensée, en termes d'écriture qui va se référer à des attendus d'un diplôme niveau master. |
| 1'13'50 | 175 | C | Donc qui ont des compétences euh... pas seulement des compétences de métier mais aussi des compétences euh... qui vont être de l'ordre du euh... Comment dire... |
| 1'14'06 | 176 | CVAE | Oui, de niveau de réflexion, de théorisation, tout à fait, qui va être en lien avec le diplôme. Donc ça aussi c'est euh... Et puis même de vocabulaire, de réutiliser le vocabulaire, structurer sa pensée, ne pas parler pour soi mais pour d'autres, et puis également l'accompagnement à distance que ce soit les écrits, les mails et autres. Donc voilà. Et puis à côté, pour terminer (en reprenant le document présentant le DDC), parce que j'avais pas terminer là-dessus tout à l'heure, on termine par un temps en collectif qui ne va pas être fait par l'accompagnateur. Ça veut dire que, on va mettre quelqu'un qui ne connaît pas, qui va être dans une posture aussi d'accueillir |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| | | | l'écrit et de voir comment ça va le titiller. Donc ça se fait sur 6 heures. L'accompagnateur, il a 1 heure en temps personnalisé pour lire des passages du Livret 2 et le jour du jury blanc, il a un petit groupe et il a déjà lu au préalable les écrits. Avant on le lisait, après on a enlevé le temps de lecture et puis on s'est rendu compte que c'était quand même intéressant d'avoir quand même un peu de matière. |
| 1'15'18 | 177 | C | Oui parce que si on n'a pas lu, c'est un peu pauvre. |
| 1'15'20 | 178 | CVAE | Bah on arrivait à euh... Rien que par la présentation des 10 minutes, on a quand même plein d'éléments pour titiller. Les nœuds, ils apparaissent. Mais c'est vrai que là ça donne encore plus de matière parce qu'on voit comment il a appréhendé l'écriture. |
| 1'15'40 | 179 | C | Oui et puis l'écriture et l'oral, c'est pas du tout le même exercice. Quelqu'un peut être très à l'aise à l'écrit et pas à l'aise à l'oral. |
| 1'15'47 | 180 | CVAE | Ouais. Bon là (concernant le document), ça donne une petite vision. Après, on est bien vigilant en disant que le jury blanc n'est pas le jury véritable donc euh... C'est important aussi de bien dire que dans l'heure que lit l'animateur, il va pas faire un retour de l'écrit, on est bien sur la préparation à l'oral donc voilà. Et c'est le collectif, c'est aussi super riche d'être en collectif. Juste pour terminer pour pas que j'oublie euh... là on essaye de faire en fonction des diplômes. On essaye. |
| 1'16'22 | 181 | C | D'accord. Donc des « sous-groupes » entre guillemets ? |
| 1'16'23 | 182 | CVAE | ES, euh... Souvent on arrive parce que c'est pas pareil. Là, il y a eu les dépôts donc on sait qu'il y a les dépôts d'ES qui arrivent en janvier donc on a souvent euh... ME, ES, on sait qu'on va les faire en mars. En fait, on a les temporalités des dépôts et on essaye d'organiser. |
| 1'16'41 | 183 | C | Donc, il y a quand même des calendriers mais pas des calendriers d'accompagnement. |
| 1'16'45 | 184 | CVAE | Alors, pour le rectorat, c'est assez défini. Pour la cohésion sociale, ça peut être aléatoire, ça peut changer, ça peut. Ça dépend des diplômes, ouais. |
| 1'16'55 | 185 | C | Donc du coup, là on aurait un premier accompagnateur pendant cette phase en groupe, est-ce que cet accompagnateur-là, le groupe qu'il va avoir, c'est celui qui va accompagner durant ce temps-là (d'accompagnement individuel) ? |
| 1'17'09 | 186 | CVAE | Non, parce qu'il n'y a plus de groupe. |
| 1'17'12 | 187 | C | D'accord. Parce que ça aurait pu être un accompagnateur qui a un petit groupe et qui est entre guillemets le « référent ». |
| 1'17'18 | 188 | CVAE | Non, parce qu'en fait ça tenait pas les groupes. |
| 1'17'22 | 189 | C | D'accord. En fait, on a trois accompagnateurs ? Enfin dans le troisième temps c'est plus un animateur mais euh... |
| 1'17'27 | 190 | CVAE | Alors, le premier c'est pareil, c'est de lancer, les faire réfléchir, leur donner en fait euh... Parce que c'est souvent les mêmes choses qu'on leur dit au début, euh... ils ont besoin d'être guidés, comprendre le Livret 2. Donc, on se rendait compte que ça on le faisait en individuel avec chacun. Donc, au lieu de le faire en individuel avec chacun, ce qu'on faisait sur Angers, on remet en groupe et puis on mutualise et ils réfléchissent, et ils mutualisent leurs questions. Donc la personne, ça peut euh... des fois j'en fais euh... il y a deux autres euh... souvent deux autres personnes par site qui peuvent en faire. C'est des gens qui ont fait pas mal d'accompagnement, qui sont en capacité de parler sur le Livret. C'est voilà, souvent euh... |
| 1'18'14 | 191 | C | Est-ce que du coup on pourra qualifier ces deux étapes, donc l'étape 1 et l'étape 5 (cf. le document présentant le DDC), de plus euh... plus dans le versant de la formation ? |
| 1'18'25 | 192 | CVAE | Alors euh... C'est pas de la formation parce qu'on forme pas à quoi que ce soit dans ce temps-là. Par contre, on est sur un temps plus collectif donc ça va être une forme d'accompagnement plus collectif et on va être moins dans euh... C'est clair que là, c'est sûr, on va pas être dans la personnalisation. Autant, on va pouvoir apporter... S'ils ont de la matière, on a des groupes super riches, qui vont mettre des débats, bah là ça va aider à personnaliser, après, l'écrit. Et puis, on a certains groupes, bah ça... ils ont du mal à... Donc là, ça reste beaucoup plus, entre guillemets, « pauvres » dans les échanges, donc derrière, bah ça a moins d'effet d'accompagnement. Ça va avoir un effet plus d'explication du Livret mais... |
| 1'19'13 | 193 | C | Oui, ça va vraiment dépendre des candidats. |
| 1'19'16 | 194 | CVAE | Ça va dépendre souvent de la dynamique du groupe, où il y a des gens qui sont bien avancés dans l'écriture, c'est super, parce qu'ils ont des questions, et d'autres, ils viennent euh... « Ah bah non, on attendait le groupe. », mais en fait, ils ont jamais ouvert leur Livret 2. |
| 1'19'31 | 195 | C | Donc il y en a qui arrivent ici sans la moindre idée de ce qu'il faut faire ? |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| 1'19'36 | 196 | CVAE | Voilà. Euh... « Je voulais voir comment ça se passait ». |
| 1'19'40 | 197 | C | D'accord. Donc, c'est des groupes assez hétérogènes ? |
| 1'19'42 | 198 | CVAE | C'est des groupes hétérogènes. |
| 1'19'43 | 199 | C | Déjà de par le diplôme visé et de par leur avancement. |
| 1'19'47 | 200 | CVAE | Tout à fait. Mais ça, on a pas de prise là-dessus. On leur dit hein, de commencer à écrire, de pouvoir se... commencer à se le coltiner, en plus, ils ont 2 mois avant le financement, mais il y a des personnes qui ont besoin de cette contenance-là, d'avoir un éclairage, de pas avancer trop vite parce qu'ils ont peur de refaire, alors que c'est l'objectif. L'accompagnement, il faut y aller, il faut se mettre les mains dedans pour pouvoir accompagner. |
| 1'20'14 | 201 | C | Mais d'un côté, c'est pas facile, il faut que voilà... |
| 1'20'17 | 202 | CVAE | Mais c'est logique, c'est complètement logique. Donc... |
| 1'20'19 | 203 | C | Se lancer seul, c'est pas évident. |
| 1'20'20 | 204 | CVAE | Tout à fait. Mais c'est pour ça que c'est... Quand il y a des profils différents, et que les gens qui vont être plus timides dans l'écriture voient un petit peu, se nourrissent des expériences de ceux qui ont commencé, ça peut être euh... Voilà. Donc c'est vrai que ça va être un temps T (Étape 1) qui va être plus donner des éclairages, voilà, et là on va se situer plus dans de l'accompagnement individuel (Étapes 2-3-4), et là (Étape 5) quand même, on va être aussi dans de l'accompagnement, parce que le groupe, il est aussi... il va être riche. Ça veut dire que les personnes vont faire des simulations, donc ils vont faire les 10 minutes de présentation, il va y avoir un jeu... |
| 1'20'54 | 205 | C | Donc c'est une personne à chaque fois ? |
| 1'20'56 | 206 | CVAE | Ils tournent. Ils vont être à la fois candidat, observateur et jury. |
| 1'21'02 | 207 | C | Non mais je veux dire, à chaque fois c'est un candidat qui passe euh... qui fait un oral blanc, donc quelque part, oui c'est plus individualisé, donc du coup oui, on est plus dans l'accompagnement qu'au niveau de l'étape 1 où c'est un petit peu plus collectif. |
| 1'21'16 | 208 | CVAE | Tout à fait. Et puis là, moi je me rends compte qu'en fait il y a la personne qui fait son jury blanc mais c'est pas tant des fois que cette expérience-là qui va être intéressante, c'est le fait de voir les autres, comment ils appréhendent l'oral, comment ils se positionnent, et ça donne des éclairages pour se repositionner différemment le jour de l'oral. |
| 1'21'42 | 209 | C | Oui et puis ça donne une dynamique aussi. |
| 1'21'44 | 210 | CVAE | Ça donne une dynamique. Et puis là pareil, ça dépend de la dynamique du groupe et bah de l'animation mais ça dépend aussi de la dynamique du groupe, ça c'est sûr, voilà. Donc ça c'est l'accompagnement. Donc dans le cas du DSB, on va avoir cette logique-là euh... les étapes, la dimension individuelle/collective elle va être là. Après c'est que... (en prenant le document présentant le DSB). C'est pensé différemment par rapport à ce que propose UNIFAF, la branche sanitaire et sociale. Donc ça c'est le descriptif informatif du DSB pour les candidats. Donc ça correspond à 8 diplômes du travail social. Donc il y a un cahier des charges qui balise. Nous, on est prestataire là, donc c'est plus du tout la même chose. Tout est calibré, pensé par... bah les grandes lignes hein, pensé par UNIFAF. Donc c'est un projet qui est porté par l'employeur, ça c'est différent aussi. Pour le 24 heures, c'est initiative salariée. Là c'est initiative employeur. Donc ça fait partie du plan de formation mutualisé. Ça change la donne, c'est pas du tout la même chose. Donc derrière, ça veut dire que l'employeur, il mise sur ce salarié-là et s'il est validé, en principe, il devrait avoir des pistes de postes derrière. C'est pas toujours le cas mais euh... l'OPCA UNIFAF essaye de responsabiliser l'employeur par rapport à ça. « On vous finance ça, ça veut dire que vous avez... vous voyez qu'il y a quelque chose dans votre politique de Ressources humaines où le fait d'avoir quelqu'un d'autre qui va être certifié ES va pouvoir être intéressant. ». Donc il y a cette logique-là, en principe. |
| 1'23'43 | 211 | C | Donc ça les implique un petit peu plus dans les 180 heures d'accompagnement peut-être ? |
| 1'20'47 | 212 | CVAE | Tout à fait. Parce que là, il faut qu'ils s'engagent, il faut libérer du temps, c'est sur temps de travail exclusivement donc euh... |
| 1'23'54 | 213 | C | Oui et puis là ça concerne à la fois le candidat mais aussi l'entreprise. Il faut que l'entreprise s'y retrouve aussi au bout. Il y a peut-être plus de risque, enfin de « risque » entre guillemets, que si la VAE ne va pas au bout, par exemple, il y a peut-être plus de risque pour l'entreprise qui du coup aura payé euh... |
| 1'24'16 | 214 | CVAE | Euh... c'est l'OPCA hein. Ils ont cotisé. C'est des fonds qu'ils ont pris sur euh... Après, c'est pas les mêmes fonds que la formation continue, ça coûte beaucoup moins cher (rires). Donc c'est aussi, la VAE, un moyen de certifier les salariés quand dans le travail social, il faut quand même avoir des personnes qui ont des diplômes |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| | | | correspondant aux fonds qu'ils ont. Donc il y a des obligations d'avoir un ES et autres. Donc c'est vrai que derrière, l'employeur, ça permet aussi d'avoir des gens qui peuvent être certifiés, et c'est beaucoup moins onéreux que de faire 3 ans de formation d'ES. Donc ça c'est une réalité qu'il faut prendre en compte. Après ça reste quand même... la VAE, c'est une initiative salariée quand même. Ça veut dire qu'un congé VAE, quand on voit la loi 2002, c'est bien que la personne doit être partie prenante dans cette démarche. Donc euh... le principe c'est quand même toujours ça, la base. Donc c'est vrai que derrière... Avant, il y avait beaucoup plus de demande, en fait des initiatives salariées déguisées en DSB, vous voyez ce que je veux dire ? L'employeur il était pas regardant, il voulait bien que le candidat y aille, mais il s'intéressait pas forcément à leur projet et puis de requalifier et puis tout ça. Maintenant, l'OPCA essaye de responsabiliser l'employeur en leur disant « OK, vous misez, mais il faudrait le suivre le projet du candidat ». |
| 1'25'48 | 215 | C | Oui donc du coup c'est vraiment miser euh... |
| 1'25'50 | 216 | CVAE | Ouais. Alors on est dans une nouvelle façon. Après la différence, c'est qu'on a eu des candidats, ça c'était nouveau, vu que c'est en lien avec la réforme de la formation continue qui responsabilise aussi l'employeur aujourd'hui dans les parcours de formation, on a eu des candidats qui sont rentrés dans le dispositif de DSB mais c'était pas porté par eux. C'était alors... |
| 1'26'16 | 217 | C | Ils étaient poussés ? |
| 1'26'18 | 218 | CVAE | Ils étaient pas vraiment poussés mais euh... leur employeur leur disait « Mais moi je vois que tu as des compétences, il faut que tu y ailles. ». |
| 1'26'24 | 219 | C | Donc c'est poussé mais doucement quoi (rires). |
| 1'26'27 | 220 | CVAE | Ouais alors... Après c'est ça, c'est que nous après il faut qu'on puisse travailler avec la personne pour voir s'il y a un réel sens pour elle derrière parce qu'autrement, ça sert à rien. |
| 1'26'38 | 221 | C | Oui, si à la question « Pourquoi vous faites VAE ? » « C'est parce que mon chef... » |
| 1'26'40 | 222 | CVAE | Ça va pas fonctionner. L'investissement à l'écrit, l'interrogation de l'identité professionnelle. Et on l'a vu. Moi j'ai vu certains candidats qui euh... ça a pu s'arrêter dès le début, dès le bilan de positionnement, parce que c'était pas clair ou voilà. Et puis des gens qui ont arrêté parce que ça correspondait pas du tout, il voulait pas euh... Une qui était AMP, qui allait vers ME, mais euh... en plus il y avait un mélange de l'employeur entre formation et VAE. Il disait « Mais on va te mettre sur un poste de ME pendant ta formation de ta VAE. » (rires). Donc le candidat il comprenait plus. Il était quoi ? ME, AMP ? « Je suis qui ? Je fais quoi ? ». |
| 1'27'21 | 223 | C | Oui et puis ça veut dire aussi que si on parle de formation VAE c'est que la personne ne s'était pas renseignée sur la VAE. |
| 1'27'27 | 224 | CVAE | Voilà. Donc ça... Voilà. Bon c'est pas la majorité, mais il peut y avoir ce petit flou des fois. Voilà, donc ça c'est le DSB (en prenant un document présentant l'accompagnement en DSB). Donc le DSB, il y a un premier temps, après être recevable, il faut être recevable, il y a un premier temps de bilan de positionnement avec le candidat. Donc on le fait pour une part en collectif, et en individuel, où on va construire le projet VAE et le parcours DSB, parce que en fait est proposé différentes étapes, différentes modalités dans l'accompagnement. Donc on va les interroger, sur bah... on va savoir pourquoi ils se sont engagés dans la VAE, donc les faire réfléchir sur leurs motivations, comprendre ce qu'est le parcours DSB, comment ça... ce qu'ils peuvent en faire, et on va le construire dans le cadre de ces 3 temps (3 fois 2 heures). Donc le premier temps c'est pour présenter le dispositif VAE, ils sont rentrés dedans, le sens de leur projet, et comment ils vont pouvoir nourrir leur parcours. Deuxième temps, on continue à se positionner par rapport au référentiel métier en collectif. Et dernier temps, on le fait en individuel, et ils font leur choix de leur parcours DSB dans le dernier temps individuel. Donc en fait, il y a dans le parcours DSB, l'appui à la démarche qui correspond en fait à de l'accompagnement. C'est juste un terme différent. Donc en fait, on reprend exactement les mêmes étapes mais par contre, il y a pas de temps collectif. On fait tout, de l'étape 1 à 4, on l'a fait en individuelle et l'accompagnateur, il a beaucoup plus de temps. |
| 1'29'06 | 225 | C | Oui. Je vois 30 heures. |
| 1'29'07 | 226 | CVAE | Voilà. Et donc il a 24 heures en individuel et il a les 6 heures. Donc ça veut dire que dans les 6 heures, on mixte des DDC et des DSB pour que ce soit plus... et puis à la fin on s'en fout qu'il soit DSB ou DDC. |
| 1'29'24 | 227 | C | Oui parce que s'ils visent le même diplôme. |
| 1'29'25 | 228 | CVAE | Ils visent les mêmes diplômes donc ça change rien du tout. Donc là c'est l'accompagnement. Donc il est plus individualisé euh... voilà. Et il y a plus d'heures. Donc ça, c'est financé différemment. Et puis il y a la contrainte du cahier des charges qui est différent. Et puis après euh... la personne va faire, ce que l'on appelle des mises |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| | | | en situation professionnelle. Donc en parallèle de leur expérience, ils vont aller soit découvrir un autre lieu professionnel, ou enrichir un partenariat qu'ils ont déjà avec un partenaire. En fait c'est aller voir ailleurs pour consolider un petit peu leur expérience, voir autre chose, pourquoi pas créer un projet. Alors nous, ce qu'on fait dans le cadre du bilan, c'est qu'on essaye de les inviter à commencer à dégrossir « J'aimerais aller faire quoi ailleurs ? Si je travaille auprès d'un public en situation de handicap, et j'ai envie d'aller découvrir la protection de l'enfance, je veux découvrir quoi du métier ? ». Et commencer à faire des articulations avec les domaines de compétences, pas brasser l'ensemble du métier parce qu'ils ont que 70 heures, mais en se disant « Bah moi j'aimerais mieux travailler autour du travail d'équipe donc qu'est-ce que j'aimerais découvrir ? » et commencer à formaliser. On dégrossit dans le bilan un petit projet de mise en situation. C'est pas un stage, on se positionne en tant que professionnel averti qui a envie d'aller creuser des thématiques particulières ailleurs. |
| 1'30'54 | 229 | C | C'est un apport de nouvelles expériences aussi, à reprendre après dans le Livret 2 ? |
| 1'30'59 | 230 | CVAE | Alors non par contre. C'est 70 heures, c'est pas une expérience significative. En 70 heures, on va pas avoir fait le tour et on peut pas exploiter un contexte et une situation de travail. |
| 1'31'10 | 231 | C | Mais on peut pas le mentionner ? |
| 1'31'11 | 232 | CVAE | Alors c'est pas... les stages en VAE, ça n'avait pas de sens en tant que tels donc euh... il y a eu des moments où c'était... il y avait des candidats au tout début, ils mettaient des rapports de stage de leur situation. Et les jurys ils étaient désarçonnés. Ils disaient « Mais qu'est-ce qu'on fait de ça ? Ça sert à quoi ? On peut pas évaluer des compétences par rapport à un rapport de stage. ». Donc c'est plus euh... ça peut ou pas être exploitable mais c'est pas le but dans le cadre de la démarche. C'est dans le cadre de leur projet. « Tiens, dans mon projet professionnel, j'ai besoin d'aller me nourrir ailleurs. ». Et si ça a du sens, on peut écrire chemin faisant pendant la mise en situation, si ça a du sens, ça viendra s'immiscer dans l'écriture, ça viendra participer à la réflexion, ça viendra euh... voilà. Si par exemple ils ont mis une situation de travail en lien avec un partenaire, ça par contre ça peut être exploitable parce que ça fait partie de leur quotidien, ils se sont détachés des heures pour aller voir ailleurs, ils ont consolidé un partenariat et ils continuent à faire la partenariat Ça c'est exploitable. Vous voyez ? |
| 1'32'20 | 233 | C | Oui, ils ont vu l'autre côté du partenariat. |
| 1'32'21 | 234 | CVAE | Voilà. Bah par exemple, il y avait une ES, elle travaillait dans une mairie et elle travaillait auprès d'éduc sportif et elle avait... ils avaient déjà initié des partenariats et c'était pour elle pas assez... il y avait pas assez d'interconnaissance. Donc elle a fait sa mise en situation pour voir un petit peu comment travaillaient les éducateurs sportifs de la ville pour repenser des objectifs avec le sport et l'éducation spécialisée pour vraiment avoir des objectifs coconstruits, communs, pour que ce soit plus opérant dans le partenariat. Donc après, ça fait une situation de travail. Donc il y a ça. Ça c'est obligatoire dans le cadre du parcours DSB. Pas 70 heures mais un minimum à faire dans le parcours. Et puis après, ils ont la possibilité, ça c'est facultatif, de faire des sessions formatives. Donc ça vient un peu en biais par rapport à la philosophie initiale de la VAE. |
| 1'33'18 | 235 | C | Ça peut être un complément mais... (rires). |
| 1'33'19 | 236 | CVAE | Voilà (rires). Alors nous on a bien, on insiste bien là-dessus, on vient pas combler des manques. S'ils ont pas fait euh... du partenariat, et bien c'est pas en faisant une session formative de 18 heures qu'on va... |
| 1'33'29 | 237 | C | Donc c'est pas une formation en tant que telle. |
| 1'33'30 | 238 | CVAE | Non. Donc c'est... On fait un mixte entre décrypter les DC, les domaines de compétences. Donc on essaye de thématiser, l'accompagnement, la démarche projet, le travail d'équipe, la communication, les dynamiques institutionnelles et le partenariat. Et on est plus à être en collectif, donc là c'est intéressant, vu que c'est très individualisé, en collectif à s'interroger autour d'une compétence, à mutualiser leurs expériences, et là par contre, il y a un formateur. Donc là, il y a quand même des apports formatifs et méthodologiques mais ça reste à partir de leur expérience. Et on va pas les former au projet s'ils ont jamais été formés à la démarche projet. C'est pas en 18 heures que... Par contre, ça peut les éveiller, leur amener à réfléchir sur les démarches institutionnelles, à pourquoi pas enrichir les démarches, à les lire, ou alors à continuer à se former dans la démarche projet. |
| 1'34'22 | 239 | C | En fait, c'est un moyen d'engager la personne dans un parcours de « réactualisation » entre guillemets ? |
| 1'34'29 | 240 | CVAE | Ouais. Et puis de réflexion sur le sens des mots, sur les méthodes, sur euh... Et ça ils apprécient. C'est vrai que ça fait du collectif. Et puis bah ils ont des apports, ça vient interroger leur pratique, euh... ça participe. C'est de l'accompagnement avec des effets formatifs qui sont clairement énoncés là par contre. Mais c'est pas pour |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| | | | autant que les candidats vont mieux réussir en DSB qu'en 24 heures. Tout dépend de la nature de leur euh... S'il y en a un en 24 heures, il a une situation d'emploi super riche, un contexte stimulant où ils ont pas mal avancé, il s'est positionné et tout ça, le 24 heures il va être suffisant. Que quelqu'un qui va être pas forcément dans un contexte très contenant, les sessions vont être intéressantes mais... |
| 1'35'26 | 241 | C | Ça reste individuel. On peut mettre n'importe quel dispositif, ça reste individuel. |
| 1'35'30 | 242 | CVAE | Voilà. Et puis par contre, il y a un temps de post-jury qui est financé, individuel de 3 heures. Alors que dans le 24 heures qu'on proposait tout à l'heure, en dehors du temps financé, on propose un temps collectif pour les personnes qui le souhaitent, en post-VAE. |
| 1'35'51 | 243 | C | D'accord. Donc en plus ? |
| 1'35'53 | 244 | CVAE | Oui voilà. Pour pas les laisser comme ça avec la démarche euh... Donc ça c'est collectif. Et puis on voit avec eux comment ils veulent penser la suite via la VAE, et des fois on fait du lien avec les formateurs, les responsables pédagogiques des formations. Il y en a certains, ça peut être stratégique d'aller vers la formation, tout dépend de ce qu'ils leur manquent et voilà, parce qu'il y a des jeux de dispense, il y a plein de choses en fonction des diplômes, voilà. Donc c'est ça la différence entre les deux diplômes. |
| 1'36'36 | 245 | C | D'accord. Alors je vois que le temps passe (Pour raisons professionnelles, cet entretien a dû être réalisé dans un temps restreint.), j'ai juste 2-3 petites questions en réponse rapide on va dire. Le jury, c'est pas vous qui l'organisez je suppose ? |
| 1'36'47 | 246 | CVAE | Non. C'est le rectorat ou la cohésion sociale. Mais on peut y participer par contre. Les accompagnateurs, on essaye de les faire participer. |
| 1'36'58 | 247 | C | D'accord. Donc pour la personne qu'ils... ? |
| 1'37'03 | 248 | CVAE | Ah non. Par pour la personne qu'ils ont accompagnée. |
| 1'37'05 | 249 | C | Ah voilà. Parce qu'à l'université de Nantes, ils peuvent y participer mais en tant que... enfin ils sont pas membres du jury mais ils sont là au cas où, s'il y a une question euh... |
| 1'37'14 | 250 | CVAE | Ouais, ouais. Mais là vu qu'on n'est pas certificateur, il y a jamais d'observateur. |
| 1'37'19 | 251 | C | D'accord. Donc ça on l'a abordé, ça aussi (en relisant les thématiques du guide d'entretien). Alors "Typologie du public"... alors par exemple, c'est un public qui a des difficultés d'écriture ? |
| 1'37'30 | 252 | CVAE | Alors ça, on n'a jamais fait euh... je peux pas vous dire une typologie en tant que telle parce qu'on n'a jamais fait cette étude en tant que telle. Simplement, c'est des personnes qui sont en poste, donc travailleur social, donc c'est vrai, il y en a certains qui peuvent être en difficulté avec l'écrit mais c'est vrai que quand on va vers des niveaux ES, EJE, AS, on est censé quand même dans le quotidien du travail, avoir quand même expérimenté l'écriture parce que le DC 3 « Communication professionnelle », il faut faire des rapports aux juges, il faut faire des notes d'incident, il faut faire des projets. Ils devraient censés être amenés à écrire, d'autant plus CAFERUIS. Après, il y a des gens qui peuvent avoir des difficultés. Pour un moniteur-éducateur, c'est un niveau 4, ça peut être plus compliqué également. Mais oui, après ça dépend euh... Il y a des gens qui vont avoir un niveau 5 et qui vont aller chercher ES. Donc pour ma part, il y a aucun souci. Après, il faut qu'il y ait à la fois la matière et puis les capacités réflexives et d'écriture qui vont permettre d'aller chercher cela. |
| 1'38'44 | 253 | C | D'accord. Donc du coup il y a pas forcément de typologie de candidats. |
| 1'38'47 | 254 | CVAE | On n'a pas fait ce travail, ouais. |
| 1'38'51 | 255 | C | Et par exemple, au niveau de l'âge ? |
| 1'38'53 | 256 | CVAE | Alors, pareil, on a en fait... On n'a pas fait de stats précisément donc je peux pas vous dire précisément mais... |
| 1'39'02 | 257 | C | Ah non mais c'est pas précisément, c'est juste euh... |
| 1'39'04 | 258 | CVAE | Ouais. On est dans les alentours, des personnes qui vont être dans la quarantaine. C'est plus des gens qui ont quand même qui ont une expérience professionnelle qui a déjà été euh... voilà. Il y a des jeunes professionnels mais la plupart du temps, on restait sur des gens qui sont dans le milieu de leur vie professionnelle et qui ont de la... voilà. |
| 1'39'28 | 259 | C | D'accord. Alors c'est peut-être une question un peu bête mais... (rires). |

| | | | |
|---------|-----|------|---|
| 1'39'32 | 260 | CVAE | Non, il y a jamais de question bête (rires). |
| 1'39'33 | 261 | C | Oui, il paraît (rires). C'est juste sur le fait qu'on parle de dispositif de droit commun, mais au niveau du type du diplôme, ça reste les mêmes diplômes qui sont proposés en formation ? |
| 1'39'45 | 262 | CVAE | Alors, ça veut dire ? |
| 1'39'49 | 263 | C | Parce que qu'en fait quand j'ai lu pour la première fois « Dispositif de droit commun », je pensais que c'était un petit peu euh... on venait avec le diplôme qu'on voulait avoir entre guillemets. Ou si, par exemple, je veux être accompagné pour un diplôme en sciences de l'éducation, je peux venir ici. |
| 1'40'06 | 264 | CVAE | Ah oui d'accord. Alors... |
| 1'40'08 | 265 | C | Parce qu'on parle de "droit commun" en fait. |
| 1'40'09 | 266 | CVAE | Ouais. Non c'est « droit commun », ça veut dire que ça s'inscrit dans le cadre la loi 2002 où il y avait la loi de modernisation sociale qui met en place le congé 24 heures. C'est en ça que c'est le droit commun. On peut avoir cette possibilité d'absence de 24 heures de chez l'employeur si on le fait sur temps de travail. |
| 1'40'27 | 267 | C | Donc c'est sur la réglementation en fait. |
| 1'40'29 | 268 | CVAE | Voilà. C'était plus dans cette possibilité qu'on a entre guillemets « le droit » d'avoir 24 heures mais c'est pas toujours la réalité chez d'autres euh... Nous on propose 24 heures mais il y a... Moi j'ai une collègue qui avait fait une VAE de Bac pro secrétariat. Elle, elle n'avait que 3 heures qu'on lui proposait au début et puis après elle... voilà. Donc pour ma part c'est plus du conseil que de l'accompagnement. |
| 1'41'03 | 269 | C | D'accord. D'où la distinction avec le DSB. |
| 1'41'05 | 270 | CVAE | Et le DSB c'est pas du droit commun, c'est bien un... C'est la branche qui s'est positionnée pour renforcer euh... |
| 1'41'13 | 271 | C | Et c'est là ou justement, où je m'étais posé la question parce que quand j'ai vu droit commun, bah directement je me suis dit ça va être un accompagnement comme du type privé où on arrive avec ce qu'on veut, n'importe quel diplôme, et c'est un accompagnement qui va être généraliste et... Donc c'est pour ça, quand j'ai vu qu'il y avait un DSB, je me suis dit que non, effectivement ça doit plus être un accompagnement de 24 heures, réglementé 24 heures pour les diplômes du secteur social. |
| 1'41'42 | 272 | CVAE | Après, c'est... On peut venir avec n'importe quel diplôme. Il y a pas de euh... La porte d'entrée c'est pas le diplôme que l'on a. |
| 1'41'52 | 273 | C | C'est le certificateur ? |
| 1'41'53 | 274 | CVAE | Non c'est l'expérience que l'on a. ça veut dire que l'organisme valideur, à partir de ce que propose la personne sur le petit listing de tâches, ils disent « Oui il y a potentiellement un lien avec les domaines de compétences attendues donc on va permettre à la personne de rentrer dans la démarche d'écriture ». Voilà. |
| 1'42'21 | 275 | C | D'accord. Et pas forcément pour un diplôme du secteur social ? |
| 1'42'23 | 276 | CVAE | Alors euh... Après, c'est un positionnement. Ici, on va se positionner sur le lien avec le cœur de la formation qui est ici le travail social. Donc les demandes que l'on a, on va essayer de filtrer et souvent c'est le cas hein. C'est des personnes qui vont être euh... voilà, dans... quand il y a des gens qui vont être vers AS, j'en ai eu dernièrement, aide-soignant, bah je vais leur dire « Est-ce que vous avez identifié des lieux de formation et d'accompagnement ? » parce que souvent c'est rattaché. Et puis voilà, on va pas brasser tous les diplômes euh... parce qu'il y a des gens qui vont euh... parce que vu que c'est lié vraiment aux certificateurs, il y a tellement de spécificité par rapport aux certificateurs, on n'a pas la prétention de comprendre, de connaître toutes les spécificités de chaque VAE. C'est pas le but. Et puis nous on est vraiment ancré vers le travail social donc... |
| 1'43'22 | 277 | C | Oui. Donc c'est une revendication pour le travail social. |
| 1'43'24 | 278 | CVAE | Voilà. C'est sûr. Après, c'est vrai qu'on a eu... moi je sais qu'un collègue a déjà accompagné quelqu'un qui faisait un master culturel, je sais plus c'était quoi l'intitulé euh... il avait aucun, il avait pas trouvé de fac qui pouvait l'accompagner eh bah... Mon collègue en fait il connaissait euh... quand tu connais la méthodologie d'accompagnement, tu peux accompagner des gens qui vont faire euh... |
| 1'43'46 | 279 | C | D'où la différence entre les accompagnateurs entre guillemets « généralistes » et les accompagnateurs de terrain ? |
| 1'43'50 | 280 | CVAE | Oui, voilà. Où on va peut-être être moins flexible que quelqu'un... En fait quand on a cette appréhension, après il faut aller à la pêche aux infos, aller chercher des professionnels qui parlent de leur métier et c'est super intéressant parce qu'on est caméléon. On arrive à... |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| 1'44'08 | 281 | C | Bah c'est ce que j'ai vu à l'université de Nantes parce qu'il y a tellement de diplômés. J'étais impressionné. J'avais l'impression qu'elles connaissaient tout sur tous les métiers. En fait non. Elles faisaient par rapport à ce qu'ils disaient. Alors une des accompagnatrices, qui est d'ailleurs responsable du département, qui disait, parce que c'était un diplôme, alors je sais plus lequel, mais dans les chantiers, et elle disait « Je vais finir par être experte en chantier » (rires), parce que forcément il y a des diplômés qui reviennent donc au bout d'un moment on commence à... Et je lui dis « Bah oui mais au début ? » « Bah au début je faisais avec mes armes » et c'est ça hein. |
| 1'44'46 | 282 | CVAE | Oui, c'est clair. C'est sûr. |
| 1'44'48 | 283 | C | Donc du coup euh... autre petite question, combien il y a d'accompagnés par accompagnateurs ? |
| 1'45'00 | 284 | CVAE | Euh bah c'est... ça dépend. Il y en a qui vont avoir euh... 7-8 candidats et puis il y en a... parce qu'ils sont indépendants, ils ont beaucoup de temps entre leurs activités de formation et ils ont besoin d'avoir aussi de l'activité en VAE, et puis d'autres qui seront plus sur euh... ils sont travailleurs sociaux et ils vont avoir 1 ou 2 candidats. Voilà. Il y a pas de... c'est en fonction des dispo du moment, de... et puis euh... voilà. Il y a des gens qui... on sait qu'ils peuvent en suivre pas mal mais avec les collègues, on essaye de faire attention parce que... |
| 1'45'50 | 285 | C | Oui, pas trop en mettre sur certains. |
| 1'45'51 | 286 | CVAE | Ouais voilà. Donc c'est un jeu pas simple euh... Et puis euh... Au départ c'était ça aussi, c'est est-ce qu'on se focalise sur un petit groupe d'accompagnateurs et on en met beaucoup, ça peut être une stratégie, ou alors on dispatche les accompagnements à un plus grand nombre, mais il va falloir savoir comment on pondère, à qui on donne, comment, voilà. Mais dans les deux cas, si on focalise que sur un tout petit groupe, quand la personne, vu qu'elle est indépendante, elle peut arrêter donc euh... |
| 1'46'32 | 287 | C | Oui donc dans ce cas-là, il faudrait limite prendre des référents, enfin des accompagnateurs entre guillemets « en CDI », des accompagnateurs fixes, où là vraiment, on peut tout mettre dessus. |
| 1'46'43 | 288 | CVAE | Ouais mais après c'est pas viable parce qu'il faut pouvoir euh... Voilà. Nous, on... C'est, là, on va avoir un besoin, on va avoir un accompagnement qui va être facturé, qui nous permet de rémunérer. Mais autrement, si on avait une rémunération à priori, on ne sait pas si on aurait le nombre d'heures pour, donc euh... C'est pas l'option qui a été mise en place. |
| 1'47'12 | 289 | C | Bah oui et puis c'est plus facile aussi de jongler selon les... Surtout que, moins avec le rectorat, mais avec la cohésion sociale, sachant que c'est, comme vous dites, à flux tendu, il y a pas vraiment de calendrier, forcément au bout d'un moment, il faut que ça joue au niveau de l'effectif parce que si on a un effectif stable alors que la population fluctue... |
| 1'47'35 | 290 | CVAE | Oui et puis les accords de financement. Ça aussi parce qu'il y a des fois où on comprend plus, on a plus d'accord avec telle OPCA. Pourquoi ? Et puis là... Donc il y a eu les effets de la formation continue et tout ça donc euh... ouais c'est un jeu de gymnastique (rires). |
| 1'47'54 | 291 | C | Bah oui, je vois ça. C'est compliqué chez vous (rires). |
| 1'47'56 | 292 | CVAE | Ouais (rires). À la fac c'était plus... ? |
| 1'47'59 | 293 | C | Ouais, c'était carré, enfin... Mais c'est parce qu'elles avaient pas le choix, elles étaient que 2 donc il fallait que... mais par contre 2 permanents, mais il y avait tellement de candidats qu'il fallait qu'elles organisent ça en session avec des... il y avait beaucoup plus de moments collectifs. |
| 1'48'12 | 294 | CVAE | Et ils étaient sur combien de candidats à l'année ? D'entrée et de... ? |
| 1'48'18 | 295 | C | Alors, par session euh... une trentaine. Après du coup à l'année, il y a 2 sessions à l'année donc 60-70. Ça pouvait monter à 80 certaines années. |
| 1'48'27 | 296 | CVAE | Ouais bah nous on a 100 candidats à l'année. |
| 1'48'30 | 297 | C | Oui mais du coup, il y a plus d'accompagnateurs. Après euh... voilà. |
| 1'48'33 | 298 | CVAE | Oui après c'est... |
| 1'48'33 | 299 | C | Là-bas, elles sont que deux et c'est intensif et elles font que ça. |
| 1'48'39 | 300 | CVAE | Elles font l'accompagnement, ouais. Là c'est plus euh... il y a deux sites, on a maintenu les deux sites, et vu que c'est plus individualisé, il faut pouvoir avoir des personnes qui assurent l'accompagnement. |

| | | | |
|---------|-----|------|--|
| 1'48'57 | 301 | C | Mais du coup ça doit être compliqué quand même par rapport aux... à la première étape. Parce qu'il y a le rectorat où c'est à peu près « normalisé » entre guillemets, et la cohésion sociale où c'est à flux tendu donc bah pour constituer les groupes ça doit être très compliqué. |
| 1'49'14 | 302 | CVAE | Voilà. Il faut toujours... |
| 1'49'15 | 303 | C | Au niveau du rectorat, on pourrait avoir un groupe qui est centralisé parce que c'est les mêmes dates, mais après pour l'autre euh... |
| 1'49'22 | 304 | CVAE | Alors non. Pour le début, c'est ce que je vous disais, on mixte différents diplômes parce que le Livret 2, il est quand même semblable. |
| 1'49'30 | 305 | C | Oui, mais je veux dire ceux qui vont arriver après. Du coup s'il arrive après, un qui arrive euh... |
| 1'49'32 | 306 | CVAE | C'est pour ça qu'il y a tout un... voilà. C'est... |
| 1'49'39 | 307 | C | Ça doit être compliqué de trouver des moments de groupe avec des personnes qui arrivent euh... |
| 1'49'43 | 308 | CVAE | Bah on le fait après les dépôts. Ça, ça nous donne euh... ça veut dire qu'il faut qu'on cible quand est-ce que les gens ont déposé. Et on sait qu'on a ce volume-là à dispatcher en petit groupe. |
| 1'49'54 | 309 | C | Oui mais la première réunion qui est en groupe aussi, c'est celle-là qui pose plus euh... Parce que la deuxième réunion, vous avez la date de dépôt donc vous avez un repère. Mais la première, vous avez pas de repère parce qu'ils peuvent arriver du jour au lendemain, il peut arriver aujourd'hui 2 candidats et puis pendant 2/3 mois non. |
| 1'50'12 | 310 | CVAE | Alors on va les mettre en attente de... |
| 1'50'16 | 311 | C | Donc il y a quand même un moyen de les mettre en attente. |
| 1'50'18 | 312 | CVAE | Oui. Sur 1 mois, 1 ou 2 mois d'attente, c'est pas énorme aussi. |
| 1'50'24 | 313 | C | Oui parce qu'en plus faire commencer les entretiens individuels avant la phase de groupe c'est plus compliqué. |
| 1'50'30 | 314 | CVAE | C'est pas euh... non. On a pas pris cette option-là. |
| 1'50'33 | 315 | C | Bah oui et puis... s'ils ont pas connaissance de ce qu'est le Livret et de tout ce qui apporté par la phase de groupe, forcément, quand ils vont arriver en entretien, ils vont se dire bah... |
| 1'50'44 | 316 | CVAE | En DSB c'est un petit peu ça. Vu qu'ils ont l'étape 1 avec leur accompagnateur, c'est avec l'accompagnateur qu'ils appréhendent ça. |
| 1'50'50 | 317 | C | Mais après c'est un projet du coup. |
| 1'50'52 | 318 | CVAE | Mais ils ont plus d'heures donc ils ont plus de temps pour pouvoir euh... |
| 1'50'55 | 319 | C | Oui et puis c'est peut-être plus ciblé sur le projet alors que là c'est... même s'il y a la partie sur Livret mais... |
| 1'51'01 | 320 | CVAE | Ouais. Donc voilà. |
| 1'51'02 | 321 | C | Et bah (rires) |
| 1'51'03 | 322 | CVAE | Comme vous dites (rires). |
| 1'51'04 | 323 | C | Bon et bien merci beaucoup. |
| 1'51'06 | 324 | CVAE | Mais de rien. |

GUIDE DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

PRÉSENTATION PERSONNELLE DE L'ACCOMPAGNATRICE

- Parcours de formation
- Parcours professionnel
- Activités actuelles
- Motivation à aller vers la Validation des Acquis de l'Expérience

EXPÉRIENCE DE LA VAE

- Ancienneté dans la VAE
- Définition de la VAE
- Type de structure
- Niveau de diplôme
- Typologie de candidat ?
- Modalités d'accompagnement (fonctionnement propre)

L'ACCOMPAGNEMENT

- Définition générale de l'accompagnement
- Définition de l'accompagnement dans le cadre de la VAE
- Le bon accompagnement
- Déroulement d'un entretien, d'un moment d'accompagnement

RETOUR SUR LES TERMES EMPLOYÉS DANS LES DOCUMENTS FOURNIS PAR LA COORDINATRICE VAE

- « Entretien d'explicitation »
- « Conceptualiser »
- « Analyse de la pratique du candidat »
- « Prendre de la distance avec son expérience »

Annexe 9 : Retranscription entretien semi-directif avec AR

T = Temps

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

| T | N°I | L | Retranscription |
|------|-----|----|---|
| 0'00 | 1 | C | Alors, est-ce que pour commencer, vous pouvez présenter un petit peu votre parcours de formation professionnelle ? |
| 0'07 | 2 | AR | <p>D'accord, donc (AR). Je suis euh... de métier, éducatrice de la protection judiciaire de la jeunesse, qui est, euh... l'une des administrations du ministère de la justice. Donc j'ai été à l'école d'éduc, euh... la promo 1984-1986, donc au siècle dernier (rires). Ensuite j'ai travaillé euh... alors je sortais du Bac quand j'ai été recrutée, j'avais travaillé 2 ans après le Bac et c'était, c'est toujours une formation d'État rémunérée, moyennant quoi vous devez un certain nombre d'années moralement vous engager dans un contrat avec l'État, mais en fait je suis restée 26 ans à la protection judiciaire de la jeunesse. Donc, en gros, c'est l'accompagnement éducatif d'enfants et plutôt d'adolescents, tout dépend où on travaille, entre 0 et 21 ans, sous-main de justice, soit au civil pour des suspicions de maltraitance, soit au pénal pour jeunes auteurs de délits ou de crimes. J'ai travaillé et en foyer ouvert dans différents services et en foyer fermé avec des ados 13-18 ans et en milieu ouvert donc plus sur des mesures d'investigations judiciaires, c'est-à-dire l'aide à la décision des juges des enfants pour euh... enfin en matière de protection de l'enfance, on va dire comme ça, voilà. Donc tout au long de ces 26 années j'ai fait des stages de formation professionnelle de tutorat, euh... tuteur professionnel également, d'accompagnement aux entretiens familiaux, etc., enfin des tas de stages, des stages sportifs aussi que je réutilisais très rapidement dans ma pratique professionnelle. Et puis, en 2010, alors j'ai été dans plusieurs lieux en France, j'ai pas mal bougé, euh... je suis arrivée ici dans la région en 2004 et en 2010 euh... au tout dernier... les derniers mois où il était possible, mais je ne savais pas encore que ça s'arrêterait, de prendre sa retraite de la fonction publique après 15 ans minimum de service et trois enfants eus pendant les années de service publique, on avait le droit de prendre une retraite, une pré-retraite en fait en quelque sorte. Donc j'ai fait ce choix, parce qu'il y avait une trop grande contrainte sur les personnels de la PJJ, c'est-à-dire qu'on nous demandait déjà, de ne plus être dans l'éducatif mais davantage dans le répressif, ce qui n'était pas ma motivation quand je suis rentrée à la protection judiciaire de la jeunesse. Donc un durcissement des lois également, je sais pas si ça vous dit grand-chose, mais enfin avec l'arrivée de Nicolas Sarkozy au pouvoir, les lois Perben, les peines planchées, enfin, après on ne travaillait avec les jeunes que euh... en leur suspendant l'épée de Damoclès au-dessus de la tête et en travaillant un peu dans la contrainte et la menace ce qui est intolérable, à mon sens, en tant qu'éducatrice. J'ai en plus euh... deux fois je suis restée aux portes du concours de chef de service, enfin c'est pas un concours, c'est euh... il y a un nombre de places limitées et les deux fois j'étais juste derrière avec pourtant de bons résultats, mais bon, voilà. Donc j'ai saturé et j'ai décidé de m'arrêter mais surtout de ne pas prendre ma retraite, j'étais encore pas très âgée (rires), mais pour me tourner vers d'autres horizons professionnels. Donc très vite une collègue qui était jury VAE, donc Validation des Acquis et de l'Expérience, je pense que vous savez ce que c'est (rires), me dit « Au mois de novembre je ne peux pas y aller, est-ce que je peux donner ton nom comme remplaçante ? ». Donc ça m'intéressait cette idée d'être jury pour les métiers d'éducateurs spécialisés au départ. Donc j'ai commencé, j'ai mis un pied comme ça dans la VAE, c'est-à-dire en étant dans le jury. J'ai rencontré une autre accompagnatrice, une ou deux autres accompagnatrices qui travaillaient ici, qui me disent, « Mais euh... actuellement l'ARIFTS recherche des accompagnateurs, propose une formation. ». Bon, je ne savais pas trop, je ne fais rien puis on me ressollicite en avril suivant pour être à nouveau jury. Et donc, là, il y avait l'ancienne responsable du service VAE qui était beaucoup plus important, ça c'était en 2011-2012, et je vais la voir en disant « Il paraît que vous cherchez des accompagnateurs, ça m'intéresse. ». Elle me dit « Faites-moi un courrier et une lettre de motivation. », le truc habituel, ce que je fais, puis plus de nouvelles. Et en parallèle il fallait bien que je retravaille, que je mette du beurre dans les épinards, donc là, j'ai fait des missions, des CDD de chef de service éducatif en MECS, Maison pour Enfants à Caractère Social. Bon je voulais essayer aussi ce côté de la profession, en responsabilité et j'ai quand même fait plusieurs CDD sur deux ans et demi. J'ai fait trois CDD, deux dans la même MECS mais sur des unités différentes et puis une autre dans une institution d'éducation motrice en IEM, donc qui touche le handicap, enfin des adolescents en situation de handicap moteur plutôt. Bon voilà, pour me dire que finalement ce n'était pas du tout mon truc le côté très administratif, d'être un rouage de la direction euh... Enfin voilà, tout ça ne rencontrait pas mes valeurs finalement. Par contre l'accompagnement d'équipe, ça, ça me plaisait, euh... la réflexion d'équipe, mener les accompagnements des adolescents, parce que j'ai tout le temps travaillé avec des ados par contre, euh... ça, ça me plaisait, du coup, euh... voilà c'était un versant qu'on ne propose plus puisque maintenant les chefs de service sont en situation quasiment de direction, c'est-à-dire que quand moi j'ai commencé à bosser, le boulot des directeurs, c'est ce que font maintenant les chefs de service, c'est-à-dire qu'on en demande plus, les éducateurs on leur demande aussi d'être du coup dans de l'écrit, beaucoup de choses comme ça, et puis dans le milieu de l'éducation spécialisée, on demande plus aux moniteurs-éducateurs et aux aides médico-psychologiques d'être plus dans le quotidien des usagers, donc voilà. Toutes ces évolutions professionnelles finalement</p> |

| | | | |
|-------|---|----|--|
| | | | ne me convenaient pas, je crois que j'étais euh... voilà, j'atteignais un peu mes limites en fait. Et en parallèle, j'ai donc pu faire ici la formation avec Maëla Paul qui a été quelqu'un, quand même, une personne très intéressante et très enrichissante et c'est elle qui a dispensé la formation quand j'y étais, quand j'ai pu en bénéficier, parce qu'après ça s'est arrêté. Donc on a une formation d'accompagnement à la VAE et puis très vite on nous a proposé d'accompagner des personnes. Donc j'ai commencé comme ça, pour des éducus spé, puis des moniteurs éducateurs, après il y a un éduc technique spécialisé, « Ah, tu veux bien ? ». Bon au départ, moi sur des métiers éduc techniques c'est quand même particulier euh... et éduc jeunes enfants ensuite, EJE. Alors j'ai eu des sueurs. Alors évidemment, plus on se familiarise avec la méthodologie de l'accompagnement et plus on se dégage de la contrainte du métier, c'est-à-dire euh... aujourd'hui, je sais que je peux accompagner, je crois vraiment, énormément de métiers puisque c'est la méthodologie que l'on apporte, c'est le soutien à l'élaboration de la personne euh... sur son sujet, quel que soit le sujet finalement. Donc plus je prenais de l'aisance et plus je me rendais compte que je pouvais accompagner des métiers différents, même des métiers que je connaissais moins, mais tout en restant quand même dans le champ social et médicosocial. Bon judiciaire, ça se fait que dans les secteurs judiciaires, mais malgré tout ce sont des métiers assez proches quand même sur la réflexion, l'élaboration de l'accompagnement, etc. Donc voilà, et puis l'année dernière j'ai pu bénéficier, parce que donc euh... avec ma petite pension de retraite, je ne peux pas, il faut que je travaille. J'avais donc fait ces missions dont je vous parle, ces CDD de chef de service et à la fin je me suis inscrite à Pôle emploi puisque j'avais plus de missions de chef de service, et j'ai pu bénéficier d'une formation pour devenir formatrice professionnelle pour adultes euh... le premier, enfin Pôle emploi était clair et proposait de passer le premier des deux certificats. Et tout ça, c'était l'effet d'annonces avant les élections, des 500 000 chômeurs qui bénéficieraient de formations. Donc on était 16 dans ma promo, tout le monde ne l'a pas eu, moi j'ai eu le premier certificat et après on nous a laissé tomber, c'est-à-dire qu'entre-temps les élections ont eu lieu et pour le dernier certificat il n'y a plus de financement. Pôle emploi s'est désengagé, euh... l'OPCA qui nous soutenait aussi s'est désengagée, le centre de formation a un peu lâché l'affaire aussi, du coup, voilà, je suis là, entre deux, ça veut dire que je veux finir ce diplôme mais je suis en recherche, alors vraisemblablement on a le financement VAE justement. |
| 9'36 | 3 | C | D'accord. |
| 9'37 | 4 | AR | Pour pouvoir passer mon deuxième certificat par le biais de la VAE, voilà. Et puis bah ce titre professionnel de formation pour adultes, je peux quand même avec le premier certificat puisque c'est le cœur du métier le premier certificat, c'est vraiment sur l'animation de sessions de formation, donc euh... j'interviens pas mal au CEFRAS de Nantes que vous connaissez sûrement et au lycée Goussier qui fait des formations d'AES accompagnant éducatif et social, ex AMP, AVS, etc. Donc, voilà, je fais aussi des formations y compris à l'ARIFTS. C'est-à-dire qu'au bout d'un moment, j'accompagnais des personnes euh... pour la VAE et j'ai été sollicité par (CVAE) pour, avec d'autres personnes, encadrer les jurys de concours blancs qu'on fait ici, et ensuite des sessions formatives au début DC2 et DC4 en binôme avec une autre formatrice, et puis finalement euh... DC4 c'est moi qui vais animer la formation du DC4 l'année prochaine en mars, ici. Donc toujours pour les personnes qui font la VAE, ME, ES, ASS, EJE, etc. et qui souhaitent affiner leur projet dans le domaine de compétences numéro 4. |
| 11'00 | 5 | C | D'accord donc ça c'est dans le cursus de droit commun ? |
| 11'07 | 6 | AR | Ouais, ou DSB, ou dispositif de branche, parce qu'en droit commun s'ils viennent faire des sessions euh... ce sont 4 fois 3 jours, donc DC1, DC2, DC3, DC4, qu'ils choisissent. Quand on est dans le dispositif du droit commun, on doit financer soi-même ces trois jours ou demander à l'employeur via l'OPACA de bien vouloir financer, et tous ne l'obtiennent pas donc des fois c'est sur leurs fonds propres. Par contre DSB dans l'entretien qu'ils ont, vous avez peut-être assisté, où on détermine le profil de ce que va être leur accompagnement en fait, ils ont possibilité pour la plupart, car ça s'est un peu modifié ces dernières années. Avant ils avaient un nombre euh... je sais plus combien d'heures mais c'était incroyable et du coup ils pouvaient faire les 4, les 4 fois 3 jours pour chaque domaine de compétences, les 4 sessions de 3 jours euh... ici les sessions collectives. Et puis je crois que maintenant il y a aussi la bourse, le cordon de la bourse se resserre un peu et c'est (CVAE) qui les reçoit les personnes qui sont dans le parcours DSB et ils évaluent ensemble le besoin de la personne. Donc si euh... le besoin c'est vraiment l'accompagnement DC4 un peu plus poussé et bien, eux ne financeront pas, c'est leurs employeurs qui financent les trois jours DC4. Donc des DC, ils font rarement, ou sur fonds propres et un infini pourcentage à l'autorisation, enfin le financement par l'employeur. C'est quand même rare. Voilà. Et juste pour finir, la cerise sur le gâteau, quand je suis partie de la protection judiciaire de la jeunesse, moi j'ai toujours aimé le travail que je faisais avec les jeunes, ça m'a toujours plus, je suis devenue assesseur au tribunal pour enfants, c'est-à-dire quand il y a euh... une audience de tribunal pour enfant, le juge des enfants qui préside est assisté par deux assesseurs, l'équivalent de jury euh... comment dire, du monde civil, enfin deux personnes qui montrent un intérêt pour la jeunesse de leur pays et qui sont inscrits sur les listes électorales, ce sont les deux prérequis pour devenir assesseur, |

| | | | |
|-------|----|----|---|
| | | | voilà. Et je suis devenue assesseur, je le suis toujours et à peu près dix fois dans l'année je siège au tribunal pour enfants et on est euh... on aide avec le magistrat lors des délibérés, à prendre les décisions qui s'imposent suite au jugement, voilà. |
| 13'42 | 7 | C | D'accord. |
| 13'43 | 8 | AR | Voilà. |
| 13'44 | 9 | C | Donc vous avez beaucoup de casquettes (rires). |
| 13'45 | 10 | AR | Ouais, ouais, ouais, c'est vrai (rires). |
| 13'47 | 11 | C | Parce qu'il y a la formation, la VAE, plus euh... votre rôle d'assesseur euh... |
| 13'50 | 12 | AR | Alors, oui, oui, mais alors ça c'est à la fin. Enfin à la fin..., c'est pas encore fini, mais après en prenant de la bouteille on peut vraiment mener plusieurs choses, enfin, vraiment, je me rends compte qu'on peut mener plusieurs choses de fond correctement. La chance que j'ai c'est que je ne travaille pas tous les jours du matin au soir 5 jours par semaine, enfin c'est aussi une chance. Je travaille chez moi quand je prépare les VAE. Il y a énormément de temps de lecture par exemple euh... je sais pas si voulez aller plus après dans la méthode de travail avec les personnes que j'accompagne. Mais moi je travaille beaucoup, on échange énormément par mail et du coup j'ai des temps de lecture assez important chaque fois et d'annotations, c'est-à-dire ce qu'on ne peut pas faire en entretien surtout pour les personnes en DDC, en Dispositif de Droit Commun, qui ont que 9 heures de face à face, c'est peu. Sur une année, à peu près, des fois 18 mois d'accompagnement, euh... du coup, j'essaie de faire, de susciter la réflexion et de pousser la personne dans l'élaboration de sa pensée par écrit, donc euh... en posant des questions ouvertes, euh... bon. J'ai un système, enfin je propose aux personnes que j'accompagne un système d'annotation, euh... voilà et « Comment faites-vous ? », « Comment savez-vous que ça marche ? », euh... parfois quand les phrases sont un peu bancales j'interroge aussi « De quoi parlez-vous ? », enfin voilà, et du coup les personnes quand elles reçoivent leur écrit, elles le relisent, j'annote en majuscule et je surligne en jaune pour que ce soit hyper visible et ça les oblige déjà à relire les phrases ou les chapitres ou paragraphes et de voir que parfois ça ne fonctionne pas tellement, il manque un verbe enfin, j'en sais rien, des fois, c'est compliqué à comprendre, même pour eux, et puis, euh... et bien, l'idée étant que, par mes questions, que ça les oblige à justifier encore plus, euh... les euh... enfin les preuves de leurs compétences, puisque c'est ce qu'on leur demande dans le Livret 2. |
| 16'05 | 13 | C | Vous faites attention à la formulation dans les annotations ? |
| 16'07 | 14 | AR | Oui, oui. Ah bah oui. |
| 16'08 | 15 | C | Alors justement vous faites attention à quoi ? |
| 16'10 | 16 | AR | Alors donc toujours dans les questions ouvertes, c'est-à-dire... Alors déjà pas de pourquoi, c'est plus comment, moi j'ai une formation, euh... enfin même plusieurs formations sur l'entretien d'explicitation, euh... quand j'étais moi-même en formation d'éducatrice, et sur les entretiens familiaux où on est toujours formaté à poser des questions ouvertes, à permettre à l'autre l'espace pour répondre et élaborer justement, euh... sa réponse. C'est-à-dire que souvent la pensée, elle est présente, mais le plus dur c'est de traduire en mots, et pour l'accompagnement VAE, la troisième étape étant de passer à l'écrit, donc élaborer, passer en mots, puis passer à l'écrit, ça c'est ce qu'on fait quand on se rencontre en entretien et du coup quand c'est juste par le biais des écrits par mail, il y a pas la verbalisation, donc il faut vraiment que j'essaie de trouver des formulations écrites qui provoquent la même réaction chez la personne euh... « Ah oui, euh... il faut que j'explique. ». Par exemple, quelqu'un écrit, « Je suis bienveillant, j'accueille les jeunes avec bienveillance. », « Ah bon ? Qu'est-ce que c'est alors ? » (rires). Déjà la première question c'est « Qu'est-ce que c'est ? ». « Alors oui bon qu'est-ce que c'est la bienveillance ? » et on creuse, on creuse. En sachant que parfois il y a des thématiques abordées ou des formulations ou peut-être une façon qu'a la personne de donner, de dire, enfin euh... de formuler sa pensée qui prêteraient peut-être un jugement, enfin sa pensée, ou en tout cas sa phrase, on pourrait penser qu'elle est dans le jugement alors que tout le monde écrit « Je suis dans le non-jugement », « Qu'est-ce que c'est, (rires) et comment faites-vous pour être, comment savez-vous que vous êtes dans le non-jugement, comment faites-vous pour le savoir ? » et parfois c'est trop compliqué ça à l'écrit. Donc je dis « Nous en parlons lors de notre prochain entretien. » et quand on se revoit il y a toujours, on revient sur certains passages de certains écrits et là verbalement déjà, moi j'essaie de gratter, euh... soit la personne est effectivement dans émettre un jugement, c'est son droit le plus absolu, je vérifie juste qu'elle est consciente qu'elle émet un jugement de valeur, de coup hein, qu'on est plus dans le non-jugement mais dans le jugement de valeur et voilà, après ça appartient à la personne, puisque l'idée euh... je leur dis dès le début, dès le début, ils restent les principaux éditeurs, enfin ils sont l'éditeur de ce qu'ils écrivent donc à la finale, je propose ou je vais creuser, titiller et puis il m'arrive aussi de dire « Bah tiens, ce passage-là, ne pensez-vous pas que ce passage serait plus cohérent si vous le mettiez avant ou après dans l'analyse ? » ou j'en sais rien. Là c'est vraiment des |

| | | | |
|-------|----|----|---|
| | | | propositions et les personnes, dès le premier entretien savent que « Non je le laisse là. » ou « Pourquoi pas. », ou « Non, j'ai déjà dit ça avant. », donc voilà parfois il y a de la négociation aussi, euh... voilà. Il y a juste parfois certaines formulations, je veux m'assurer que la personne voit bien que ça implique peut-être euh... ouais enfin ça implique une notion de jugement et c'est surtout ça qui me dérange en fait. |
| 19'40 | 17 | C | D'accord. |
| 19'41 | 18 | AR | Surtout quand on dit qu'on est dans le non jugement. |
| 19'43 | 19 | C | Oui. |
| 19'44 | 20 | AR | Bon ce qui a mon sens est impossible, mais après il faut pouvoir le travailler. Donc voilà, ouais, les questions sont des questions ouvertes dans le sens ni oui ni non, pas de pourquoi... |
| 19'58 | 21 | C | Justement, est-ce que vous pouvez expliquer pourquoi ? Ou pourquoi pas dire pourquoi ? (rires). |
| 20'01 | 22 | AR | Oui donc, euh... déjà ce sont quand même des règles de base de justement, euh... enfin les formations que j'avais fait notamment sur l'entretien d'explicitation, qui est de laisser l'espace et euh... la liberté à la personne qui s'exprime, de pouvoir donner une réponse, euh... enfin donner sa réponse et si moi je guide euh... Alors déjà pourquoi ça pourrait induire aussi un jugement sur ce qu'est en train de me dire la personne, « Pourquoi tu fais ça ? Pourquoi ? », interroger mais interroger en émettant quand même un doute peut être, euh... alors que si une personne me dit « Je suis bienveillante pour l'accueil des jeunes. », je vais pas lui dire « Pourquoi tu es bienveillant ? », parfois je dis « Bah ça sert à quoi d'être bienveillant ? » ou « Qu'est-ce que c'est être bienveillant et comment t'y prends-tu pour être bienveillant ? ». C'est-à-dire qu'à chaque fois je vais emmener la personne à aller toujours plus loin dans se poser la question de se voir travailler aussi, euh... et de devoir mettre en mots ce qu'à l'intérieur elle sait qu'elle incarne, euh... voilà. C'est pour aider à l'élaboration, hein, euh... à la mise en mots de la pensée et à l'élaboration aussi parfois euh... à la prise de conscience même de la pensée, du savoir-être que cette personne met clairement en œuvre, sans avoir conscience de le mettre en œuvre. Ça rejoint un peu euh... parfois il y a beaucoup de personnes dans le champ du social qui disent qu'elles ont agi à l'instinct, euh... ou au feeling, etc. Pour moi ça n'existe pas. Ce sont forcément des constructions internes dont on n'est pas conscient souvent. Et quand vous venez titiller, les personnes prennent conscience et euh... enfin je pense que vous allez interroger d'autres accompagnateurs mais ce qui est super drôle c'est d'entendre les personnes accompagnées qui disent euh... je me rappelle d'un monsieur il disait « Maintenant quand j'allume ma lampe de chevet, je me demande comment je m'y prends. » (rires). « Qu'est-ce que ça provoque le fait d'appuyer sur le bouton dans le circuit électrique ? ». Enfin, il dit « Je deviens fou. Il faut que la VAE s'arrête, je deviens fou. » (rires). C'est ça, c'est vraiment amener les personnes, euh... à se mettre en métaposition, c'est-à-dire à se décentrer d'eux même pour se voir travailler, pour se voir dans leur pratique, et déjà décrire ce qu'ils voient, être dans « Voilà comment je m'y prends. », et après dans la partie d'analyse, de réfléchir pourquoi ils s'y prennent de cette façon-là et non pas c'est instinctif mais parce que... alors ce qui est instinctif c'est peut-être plus le fait de bosser dans des métiers de la relation, d'aide etc. où on est plus dans la relation, dans l'aspect relationnel, nouer le lien, discuter, écouter etc. Donc ça, euh... je sais pas si c'est instinctif, mais en tout cas c'est sans doute euh... quand vous interrogez les personnes pour savoir depuis quand elles ont ce besoin ou cette envie de travailler dans la relation d'aide ou dans les secteurs sociaux ou médico-sociaux, la plupart vous dit c'est depuis l'enfance, quasiment pour beaucoup. Il y en a c'est... bon, c'est un questionnement au moment de la troisième, les orientations scolaires, mais la plupart c'est bien avant. Ils peuvent vous originer, euh... « Tiens ma grand-mère, ma tante, mon neveu handicapé etc., etc. », et voilà, ce sont des personnes qui ont sans doute développé déjà des compétences à ce moment-là, qui pensent maintenant qu'ils sont instinctifs, alors que ce sont euh... juste des compétences qui ont été développées il y a très longtemps et qui après deviennent euh... deviennent structurelles euh... enfin structurelles de leur propre personnalité en fait. Voilà. |
| 24'13 | 23 | C | Alors vous parliez d'une formation sur l'entretien de l'explicitation, est-ce que c'était une formation officielle ? |
| 24'19 | 24 | AR | Alors quand j'étais à la PJJ, euh... oui, oui, alors c'était le mouvement de PNL, Programmation Neurolinguistique. C'était une émanation euh... de ce mouvement. Alors comment s'appelait euh... parce que j'ai fait ça il y a quand même 30 ans, je me rappelle plus comment s'appelait l'organisme de la formation mais euh... on avait eu deux formations euh... assez poussées. À l'époque, ça devait être deux fois 8 jours ou deux fois 10 jours et euh... ouais, ouais qui étaient euh... Alors justement ce qui est intéressant, c'est sur la pédagogie de l'échec, c'est-à-dire Vermersch, à un moment donné, s'interrogeait sur le fait de rater euh... oui de rater le geste professionnel quel qu'il soit encore une fois, quel que soit le secteur professionnel, des fois on échoue dans ce qu'on fait et son questionnement était euh... « Si on essaie de comprendre pourquoi on a échoué, donc d'aller loin du coup dans le pourquoi et le comment, si on comprend ce qui nous amener à rater un geste, un mouvement, euh... à rater une |

| | | | |
|-------|----|----|--|
| | | | <p>consigne, peut-être qu'après on ne refait plus cette erreur. », enfin il pensait clairement qu'on ne la refaisait plus, d'où cette idée d'entretien, euh... d'aller loin. Il y a même des jeux de rôle, enfin il y a l'entretien au sosie aussi qui s'inspire un peu. Il y a des tas de supports qui ont été travaillés quand même pendant des décennies et qui permettent de comprendre là où on échoue et du coup ce qui s'est joué à ce moment-là, et comment la fois suivante, on arrive au moment fatidique où peut-être la manipulation a été mal faite, où la relation s'est mal instaurée, qu'on essaye du coup, en comprenant son échec, de se modifier, de se corriger la fois suivante. Donc d'où tous ces outils, l'entretien de l'explicitation, euh... enfin moi j'ai vraiment choisi l'entretien de l'explicitation parce que je menais énormément d'entretiens familiaux et ça m'intéressait de permettre, de laisser vraiment la liberté d'expression aux personnes mais pas pour ne rien dire (rires), voilà. Ce que j'aime aussi c'est le contrat qu'il y a pour l'entretien d'explicitation, et je fonctionne comme ça tout le temps. Premier entretien des personnes que j'accompagne en VAE, c'est aussi la mise en œuvre de ce contrat, euh... qui nous lie, c'est-à-dire la personne euh... déjà ce qui se dit entre nous reste entre nous, après ce qu'écrit la personne, elle en est donc la principale éditrice, elle garde le contrôle de ce qu'elle écrit et de ce qu'elle n'écrira pas ou ce qu'elle écrit mais qu'elle ne mettra pas au final dans son document, euh... voilà euh... que s'il y a des questionnements qui vont trop loin, elle est au contraire libre de dire « Non. » et de dire « On va pas sur ce terrain-là. » etc., etc., et donc, de poser vraiment le cadre de nos entretiens et, le faire dès le premier entretien, permet de gagner après un temps infini à mon avis pour tous les autres entretiens et aussi de se comprendre sur les annotations que moi je vais mettre. Parce que l'idée étant de ne pas froisser les personnes. Des fois je mets des points d'exclamation (rires) pour qu'elle voit que c'est aussi de l'humour. Mais ça c'est parce qu'on a fait connaissance et que les gens savent que euh... je mets des fois, quand je parle aussi, des points d'exclamation, du coup ils le prennent pas mal quoi, pour moi c'est important. Il y a des gens que je vais peut-être sentir un peu plus pointilleux ou stressés. Alors là je prends mille précautions, euh... parce que je sais que je peux être un peu directe, euh... un peu cash (rires). Donc dans ces cas-là, je fais super gaffe pour surtout pas que la personne se sente mal à l'aise. Voilà. Plus elle se sentira à l'aise, plus elle ira loin dans euh... encore une fois, passer de la pensée à la parole et de la parole à l'écrit.</p> |
| 28'43 | 25 | C | À quoi vous le voyez qu'une personne va être mal à l'aise ? |
| 28'48 | 26 | AR | Des fois, elle me fait répéter ou elle n'a pas compris, euh... ou elle ne comprend pas ce que je dis en fait, mais parce que j'ai employé un langage trop imagé ou un trait d'humour, ou une référence qu'elle ne partage pas peut-être. Et je vois bien euh... elle m'interroge « Ah bon, mais euh... de quoi, pourquoi ? », enfin... et là je vois qu'on n'est pas sur le partage de la même référence humoristique ou autre. Donc du coup je reformule, je redis autrement euh... ce que je voulais dire et des fois peut être un peu plus sérieusement. Mais bon, en général au bout d'un moment ça se détend vraiment, parce que c'est important aussi de se savoir à l'aise. |
| 29'30 | 27 | C | Oui. |
| 29'31 | 28 | AR | Ceci dit, il y a quand même des candidats, enfin un monsieur notamment, euh... il n'a jamais été à l'aise, mais il le disait aussi, « Je ne veux pas. », il préparait, il faisait la demande du diplôme d'éducateur technique spécialisé, lui disait « Mais moi je veux être chef de service (rires). On m'a bien fait comprendre qu'il faut d'abord que je sois éduc. », parce qu'il avait pas euh... de diplôme dans le social. Il dit « On m'a fait comprendre qu'il fallait que je sois niveau 3 avant d'être niveau 2 mais moi je veux être niveau 2. ». Au début il m'a dit ça, « Vous me dites ce que je dois mettre pour avoir... ». Moi je dis « Mais non, moi je ne sais pas (rires), je ne sais pas ce qu'il faut mettre. Ça il y a que vous qui savez ce que vous pouvez euh... les preuves que vous pouvez amener de vos compétences correspondantes au métier et au diplôme que vous briguez. ». Et il était tout le temps, je le sentais tout le temps sous contrôle. Et en fait, il avait euh... moi je propose aux personnes de s'entourer d'une équipe, c'est-à-dire un correcteur/une correctrice parce que l'accompagnateur VAE n'est pas un correcteur d'orthographe, donc souvent je leurs dis euh... bah quelqu'un qui les corrige sur la forme et idéalement quelqu'un qui a même rien à voir avec le métier, c'est très bien. Sujet, verbe, complément, euh... concordance des temps etc., syntaxe, est-ce qu'il y a un verbe dans la phrase parce que des fois c'est compliqué hein... Donc voilà, et je leur propose, mais c'est à double tranchant, aussi un collègue ou ami mais qui ne travaille pas dans le même service, qui est un peu plus lointain, de discuter ce coup-ci et pas corriger euh... sur le fond, sur la pratique et donc dire « Ah tiens. », c'est-à-dire susciter le débat, « Ah tiens, tu écris que tu t'y prends de telle façon alors moi je fais comme ça, comment ça se fait, pour quelle raison tu fais comme ça et moi je te dis pourquoi je fais autrement ? ». Et ça c'est pour enrichir la réflexion de la personne. Par contre, parfois ce sont des gens qui disent « Non mais faut pas que t'écrives ça. Mais le jury ne va jamais valider ton domaine de compétences. », et du coup ce sont des censeurs et enfin la censure elle doit pas se faire comme ça, il y a que la personne qui doit décider. Justement, je vous dis, parfois il y a des personnes qui écrivent énormément, et à la fin... Moi il y avait une dame qui a fait un truc extraordinaire sur une technique, qui est une technique assez décrite, mais n'empêche que telle qu'elle l'avait décrite, euh... enfin je trouvais ça tellement respectueux, et à la fin elle en a écrit 20 pages et en fait, elle dit « Je ne le mets pas. Le risque serait de me faire tacler, car c'est une pratique qui est décrite quand on ne la connaît pas. ». Bon, je dis, « Ne perdez pas cet écrit, gardez-le parce qu'il est précieux. », aussi ne serait-ce que pour elle et peut-être qu'après euh... elle pourrait aussi écrire quelque chose sur cette activité spécifique |

| | | | |
|-------|----|----|--|
| | | | là. Donc voilà, il y a des gens qui décident au dernier moment euh... mais par contre il y a des personnes qui se fient à leur autre lecteur, et euh... une fois une dame qui demandait le diplôme de EJE, on fait tout un travail pendant des mois et quasiment un mois avant de déposer, elle m'envoie euh... une épreuve de son Livret 2, et puis tout à coup, je me dis « Mais c'est pas ce qu'on a travaillé. », enfin je ne retrouvais plus. Parce que même si on accompagne, 8-10-12 personnes, enfin, on a en tête quand on se replonge, on a en tête le fil, les situations ou les expériences choisies, et d'un seul coup je retrouvais plus, ou alors c'était morcelé, enfin, mais je lui dis « Qu'est-ce qu'il se passe ? » et euh... elle me dit « Bah non, j'ai fait relire à une copine EJE, elle m'a dit qu'il fallait surtout pas faire ce que j'avais fait. », et elle avait tout rechangé. Je lui dis « Écoutez, est-ce que votre amie sera dans le jury ? » (rires) Bah non, c'est pas le jury (rires). Bon je dis « C'est dommage, mais maintenant c'est vous, vous, qui euh... ». Et je ne saurais jamais ce qu'elle a décidé de déposer, mais euh... C'est vrai que là du coup c'est dur, même en temps qu'accompagnatrice, parce qu'on se dit euh... mais c'est respectable malgré tout, c'est le choix de la personne et c'est ça qui prime. Mais ça c'est dur. Des fois il y a des petits revers. Et ce monsieur, là, dont je vous parlais tout à l'heure, euh... il dit « Ah non mais moi j'ai un copain qui est en thèse de troisième cycle ou je sais pas quoi. Non, non, il me dit qu'il faut faire ça. ». Et en fait effectivement, il lui a dit qu'il fallait faire une thèse, sauf qu'un Livret 2 en VAE euh... n'est justement pas un mémoire ou une thèse, c'est pas du tout la même démarche. Et lui à la finale, il dit « Holala, je m'y retrouve pas. », puis finalement il avait retransformé en essayant euh... Et ce monsieur au début, ne faisait que du copier-coller de trucs qu'il trouvait sur internet. Je m'en suis rendue compte. C'était pas..., il y avait pas de lien, il y avait des styles différents, sans être une pro de la littérature, mais enfin quand même. Et puis même des fois, les polices de caractères, enfin je veux dire euh... (rires). Je lui dis « Eh bien dis donc, vous avez intérêt au moins à mettre la même police et la même grosseur de police quand vous finirez votre... » enfin là, je m'étais montrée un peu, ouais, limite jugement et je dis « Mais faites-vous confiance, enfin qu'est-ce que vous en pensez, vous ? Vous dites ça qu'est-ce que vous en pensez ? », et là, il dit « Mais non, ce qui est important c'est pas ce que j'en pense c'est ce que veut lire le jury ». Voilà, la démarche n'était pas intégrée en fait, et petit à petit il s'y est mis, mais quand même. Et à la finale, il a fait un truc, hyper euh... Il l'a eu son diplôme. J'étais presque déçue (rires), bon, façon de parler, je suis contente pour lui mais... |
| 35'38 | 29 | C | C'est pas bien de dire ça (rires). |
| 35'39 | 30 | AR | Non, non, mais ouais, j'étais presque déçue dans le sens où euh... enfin bon, c'est quelqu'un qui aurait pu, justement en se faisant confiance... Parce que je pense qu'à la finale, c'était sans doute un gros manque de confiance. Et puis il y avait cette espèce queue du Mickey là, euh... être chef de service, directeur, bon... Voilà c'est comme ça. |
| 36'01 | 31 | C | D'accord. Alors vous avez parlé donc d'entretien d'explicitation, d'entretien en sosie, euh... est-ce que c'est des méthodes que vous utilisez lors des entretiens et est-ce que si oui, il y en a d'autres ? |
| 36'14 | 32 | AR | Alors, lors des entretiens VAE ? |
| 36'15 | 33 | C | Oui. |
| 36'16 | 34 | AR | Euh... l'entretien au sosie, on le fait euh... Alors, je l'utilise pas à fond, enfin je vais pas jusqu'au bout. Mais déjà on a un problème de temps parce que 9 heures en face à face, un entretien sosie, ça prend un temps fou euh... bon. |
| 36'31 | 35 | C | Oui. |
| 36'32 | 36 | AR | Donc des fois je le dis juste sur euh... on reprend l'idée de « J'accueille avec de la bienveillance. ». Donc là, je peux très bien dire à la personne, « Par exemple demain je vous remplace, qu'est-ce que je dois faire que vous faites ? », pour l'aider à se décentrer et à se regarder travailler en fait. Parce que ça c'est pas facile, c'est un exercice mental qui n'est pas facile de sortir de soi pour se voir travailler. Mais je l'utilise vraiment que sur euh... des petits moments, des petites portions euh... L'entretien d'explicitation, c'est la façon, euh... Et puis parfois, on est sur du débat d'idées puisque qu'on est sur des métiers qui, enfin où on a euh... sur des conceptions professionnelles, et là, moi je suis professionnelle, euh... autant qu'eux, et elles, et du coup, là on discute sur nos préceptes, nos principes, euh... les courants, euh... parfois aussi il y a des personnes, euh... je me rends compte, qui élaborent, et ça me fait penser à des courants de pensée ou à des auteurs que j'ai peut-être lu un moment donné. Or vous savez que la VAE n'est pas, euh... n'est pas un temps de euh... en tout cas le jury VAE ne fait de contrôle, par exemple, de connaissances. Néanmoins, c'est quand même intéressant, quand vous discutez avec des personnes que leur pratique professionnelle, qu'elles ont élaborée au terme de 10-15 ans, une pratique et une réflexion qui se rapprochent de certains auteurs euh... dont j'ai connaissance, ou de certains mouvements de pensée ou autres, j'ai complètement envie de leur dire « Mais vous connaissez un tel, un tel ? Vous connaissez ? » et leur dis et souvent ils disent non, je dis « Eh bien, à l'occasion, puisqu'il n'est pas question que vous lisiez euh... mais essayez de voir ce que vous trouvez là-dessus et si vous êtes d'accord ou pas, parce que ce que vous dites raisonne vraiment euh... de la même façon que ce que j'ai pu lire concernant |

| | | | |
|-------|----|----|---|
| | | | ces mouvements de pensée, ces auteurs etc. ». Donc il m'arrive des fois, ouais, de raccrocher aussi de la théorie finalement. C'est ce qu'on fait aussi un peu sur ces fameux 2-3 jours autour des domaines de compétences, les sessions formatives collectives, où l'idée n'est pas non plus de dire « Aujourd'hui, on étudie tel auteur, demain tel autre. », mais de dire « Tiens, il y a eu des penseurs euh... dans le secteur du médico-social. », parce que l'idée c'est pas de s'éloigner non plus, on prend pas Freud ou je ne sais quoi, on reste quand même sur le pratico-pratique, du champ de l'éducation spécialisée quand c'est le cas etc. Et euh... là, sur les sessions de formations collectives, on donne quelques noms d'auteurs, on cite quand même, moi je m'appuie sur euh... sur quelques personnes et j'ai envie de leur dire, je leur file une médiagraphie en fait. Euh... des fois j'extrait juste certains documents, je trouve des sites tellement riches, euh... Des fois, je leur donne aussi les sites et je leur dis « Bah, tiens allez voir là, voir ce qu'ils proposent, ou pas ». Le choix restant évidemment, enfin euh... c'est la personne qui décide que « Rho, fais suer les auteurs. », bon ils n'y vont pas. Et puis d'autres ont envie, ils ont faim. C'est souvent ce qui revient, les personnes accompagnées qui font la VAE, la VAE arrive pour beaucoup à un moment où ils ont cette faim d'aller vers la connaissance, les connaissances, l'échange, et on sent ça. Il y a vraiment un désir de raccrocher sur euh... ce qu'on disait tout à l'heure, euh... certains mouvements de pensée etc., et d'aller gratter aussi là. Et certains disent « Holala, quand j'étais en formation initiale, j'en pouvais plus, j'avais qu'une envie c'était d'aller travailler et maintenant, j'ai envie de revenir, euh... justement à certains penseurs, à certaines théories, à de la réflexion. » et c'est le bon moment aussi. Donc ça, j'utilise aussi, parfois je dis « Tiens », bon dans le Livret 2, on s'inspire beaucoup de la méthodologie du projet dans le monde du social aujourd'hui, vous pouvez plus passer à côté de la méthodo de projet et d'ailleurs, ce sont des compétences demandées pour ME, ES, etc., etc. et même AES c'est le niveau AMP, niveau 4, on leur demande de ... |
| 41'17 | 37 | C | Niveau 5 il me semble. |
| 41'18 | 38 | AR | Niveau 5, niveau Bac ouais, on leur demande d'être dans, euh... non Bac c'est 4. |
| 41'24 | 39 | C | Oui niveau 5. |
| 41'26 | 40 | AR | Niveau 5, brevet, euh... ouais, et on leur demande déjà d'être dans le projet d'activité, le projet personnalisé puisqu'à leur façon ils y contribuent aussi. Donc la méthodo de projet, y a des personnes qui n'en ont pas entendu parler, qui ne savent pas ce que c'est. Alors ils savent sûrement, mais ils ne savent pas que ça répond à une méthode, euh... voilà, oui, à une méthode parfois même une technique. Le projet d'activité ça relève quasi de la technique. Bon, donc je fais euh... voilà, il m'arrive aussi de dire « Écoutez, il va euh... on vous demande de présenter des projets, de parler des projets que vous accompagnez dans votre pratique, il va donc falloir euh... que vous alliez voir de plus près, ce qu'on entend par projet euh... éducatif, projet personnalisé, projet d'établissement. » |
| 42'21 | 41 | C | Projet de vie. |
| 42'22 | 42 | AR | Ouais, donc déjà en allant lire euh... ce qu'il y a au boulot, euh... projet d'établissement, projet de service, d'unité, projet personnalisé, parce qu'il y a aussi quand même certaines personnes qui ne vont pas forcément lire les documents qu'il y a dans leur secteur professionnel, c'est fou. Donc comme il y a une grosse partie de présentation de l'environnement professionnel dans les Livrets 2, il faut dire d'où on vient etc., ça les oblige aussi à aller dans la littérature d'entreprise, et moi, moi je trouve ça super intéressant qu'ils le fassent, et puis oui je les invite à interviewer le directeur, le... je sais pas le RH j'en sais rien, celui qui détient les réponses à certaines questions euh... clés, pour présenter l'environnement, puisqu'à partir d'un certain niveau comme les éducés et EJE, enfin je pense surtout aux EJE, c'est vraiment un autre, une autre culture professionnelle. Euh... la plupart des personnes qui demandent le diplôme d'EJE sont auxiliaires de puériculture, niveau 5. EJE, c'est quand même Bac+2, enfin c'est un niveau 3 en fait, et parfois la marche est très haute pour les personnes qui n'ont plus été en études depuis 20 ans parfois. Donc là, c'est une mécanique à mettre en route (rires), c'est vraiment ça. Et parfois, euh... bah je leurs dis « Allez interviewer votre directrice et autres, essayer de comprendre comment ça fonctionne, euh... Encore une fois hein, décentrez-vous de votre pièce du groupe des bébés, là où vous travaillez toute la journée pour voir comment cette pièce s'inscrit dans l'ensemble du multi-accueil, comment le multi-accueil s'inscrit dans la politique de la ville etc., etc. ». Ça, c'est compliqué pour beaucoup de personnes. C'est un zoom arrière qui est très dur. Et les réponses sont déjà dans la littérature d'entreprise, enfin de leur structure, donc voilà. |
| 44'28 | 43 | C | D'accord. Alors vous me parliez de sessions formatives, est-ce que ça rentre dans cette partie-là ? (prenant un document) C'est ce que m'a donné (CVAE). |
| 44'36 | 44 | AR | Alors ça, c'est euh... l'entrée en démarche, c'est l'appropriation de la démarche VAE, ça en est une, je fais aussi ça. C'est la première, ah ben oui, alors 5 heures, alors non ça rentre pas du tout là-dedans euh... |
| 44'49 | 45 | C | Donc c'est en plus ? |

| | | | |
|-------|----|----|---|
| 44'50 | 46 | AR | Par contre, là, ça, « appropriation de la démarche VAE », c'est une session collective. |
| 44'55 | 47 | C | Oui. |
| 44'56 | 48 | AR | Vous avez, vous allez y assister ? Oui je sais qu'il y en a une pour les AES là. |
| 45'01 | 49 | C | Alors non, je n'y assiste pas, mais c'est ce que... |
| 45'03 | 50 | AR | C'est dommage parce que c'est intéressant. |
| 45'05 | 51 | C | (CVAE) m'a présenté ce planning-là. |
| 45'07 | 52 | AR | Donc ça je le fais aussi, c'est vraiment la philosophie de la démarche VAE et la méthodologie encore une fois. Donc là je suis en train de vous saouler, je fais ça pendant 5 heures, donc euh... (rires). Non mais on s'appuie énormément sur leur pratique, leur questionnement, enfin... J'adore justement parce qu'au début c'est plutôt les personnes qui parlent parce qu'ils ont tellement de choses à dire, de questions, euh... à essayer de comprendre etc. Donc plus je peux être, moi, quand j'anime, concrète et plus je suis contente, parce que je leur dis « Les 9/10 ^{ème} de ce que je vous dis, vous ne vous en rappellerez pas, mais vous avez une personne qui va vous accompagner pendant 9 heures, et pendant ces 9 heures-là, vous pourrez sans arrêt demander euh... approfondir vos questions, demander et redemander des réponses si ça vous convient pas etc., etc. ». Donc il y a 9 heures d'entretien individuel, face à face, et 4 heures de temps de lecture pour l'accompagnateur et de temps de travail individuel pour le candidat. Donc, 9 heures d'entretien face à face, 4 heures de temps de lecture reconnu pour les accompagnateurs. Moi quand j'ai commencé euh... |
| 46'29 | 53 | C | C'était pas reconnu ? |
| 46'30 | 54 | AR | Ça n'existait pas. Alors on passe un temps, et 4 heures c'est de la rigolade, on passe un temps infini, enfin moi je sais que je passe beaucoup de temps à lire, à annoter, au moins c'est reconnu sur ces 4 heures là. Et les personnes, les candidats quand ils prennent sur leur temps de travail, ils peuvent justifier de 4 heures en plus des 9 heures d'entretien face à face. Ces 4 heures là, leur permettent de venir au CDI, euh... même de rester chez elles, peu importe, euh... de dédier ces heures-là à la VAE. Bon, c'est intéressant aussi pour elles. Et là les 6 heures, c'est donc les jurys blancs qui se déroulent ici, que euh... j'anime aussi des sessions de jurys blancs. Vous verrez tous les accompagnateurs, enfin tous, je crois, enfin quasiment tous, on accompagne, ou alors peut-être pas, tout le monde n'est pas dans l'appropriation de la démarche, enfin je crois pas. Par contre, je pense qu'on est presque tous là dans le jury blanc. Donc c'est intéressant, il y a 4-5 candidats par groupe avec l'animateur du groupe et en fait chacun passe à l'oral et les autres sont co-jurys, donc on fait un trinôme, ou des fois un binôme, et moi je demande, mais je crois qu'on fait tous comme ça maintenant, on demande à une autre personne d'être observatrice et juste de noter les tics des candidats, euh... s'ils remuent, s'ils bougent sans arrêt, pour voilà, qu'ils prennent conscience, encore une fois, conscientiser sa façon d'être et du coup trouver les paradés. Moi je leur dis souvent, euh... « Vous arrivez, vous posez les pieds les mains, et vous prenez le temps de respirer et après vous y allez. ». Parce qu'ils ont un petit laïus de 7 minutes à peu près, et ça, ça les angoisse terriblement. Et ce qui est intéressant, donc chacun pendant cette journée, ces 6 heures, chacun passe dans chaque rôle, et ça permet aux personnes, on leur demande toujours tous, avant, d'avoir préparé leur présentation de 7 minutes à peu près. Moi les personnes que j'accompagne à la VAE je leur dis euh... « Le compte rendu de notre premier entretien permet euh... sert de support et de base à la lettre de motivation qui est le premier écrit du Livret 2. » et peut complètement les guider, en tout cas euh... mentalement vers leur présentation en fait. Moi je bosse beaucoup là-dessus avec les personnes que j'accompagne. Et ce qui est intéressant sur ce temps-là c'est que tout le monde ne fonctionne pas pareil et les personnes se disent « Oh oui, ça me donne des idées, tu as fait euh... ou ce que tu as dit ou telle façon de te présenter, j'ai vraiment envie d'essayer. ». Et ça, une fois de plus, c'est moteur et motivant pour affiner leur présentation, quand euh... une fois qu'ils ont rendu le Livret 2, parce que sur ces temps-là, ils ont parfois déjà rendu le Livret 2 mais parfois non, parfois ils n'ont même pas encore fini de l'écrire, parce que ça fait euh... enfin bon, il y a des personnes c'est compliqué cette démarche. Des fois ils sont jurys blancs parce que l'accompagnement se termine et que ce temps-là doit être pris dans le temps d'accompagnement mais euh... La dernière fois, il y avait une personne, elle n'avait euh... il lui manquait 2 domaines de compétences même pas écrits (rires). C'était juste une petite idée comme ça, donc bon, je ne sais pas ce que ça a donné à la finale. Mais en tout cas, les personnes ressortent aussi de ce temps-là avec des idées, euh... j'espère et je crois un peu plus détendues, mais souvent quand ils nous rappellent, enfin moi, une personne que j'accompagne, mais je sais que ça se passe pour les autres aussi, ils me rappellent, surtout lorsqu'ils n'ont rien eu, là c'est dur, ou quand ils ont eu qu'un ou deux domaines de compétences, bon. Et souvent ils disent, « Bah ça s'est pas du tout passé comme au jury blanc. », forcément, ça n'était pas le même jury donc, euh... Bon moi j'essaie de leur dire aussi que euh... Et même je suis jury dans maintenant plusieurs diplômes et je leur dis « Je ne détiens pas la pensée universelle du jury, ça n'existe pas. » et je le vois même en tant que membre du jury, des fois c'est compliqué euh... avec les deux co-jurys, enfin on est trois pour les jurys organisés par le DAVA, le rectorat, mais pour EJE on... ah bah si on est trois aussi. Parfois avec votre trinôme, euh... vous ramez, parce qu'on n'est pas sur les mêmes euh... tout à |

| | | | |
|-------|----|----|---|
| | | | fait sur les mêmes attentes par exemple, et puis on n'a pas lu de la même façon les Livrets 2, donc tout le travail après est de s'harmoniser pour donner euh... priorité à permettre au candidat de valider des domaines compétences. C'est quand même clairement la bienveillance qui doit être de mise en tout cas avec le DAVA parce que ce n'est pas pareil ailleurs, euh... EJE il n'y a pas euh... bien que le secteur de l'ARIFTS et d'autres centres de formation aient décidé de faire une charte, elle n'a toujours pas été officiellement ratifiée, par exemple, par la direction régionale de jeunesse et sport et cohésion sociale. Donc là, il n'y pas longtemps, j'étais sur des jurys EJE mais formation initiale et euh... ici les personnes qui travaillent à la formation initiale des EJE nous avaient envoyé la charte, tout en disant elle n'est pas officielle puisqu'elle n'a pas été euh... ouais, ratifiée par les principaux intéressés qui devraient du coup euh... édicter cette règle déontologie, cette charte déontologique. Mais on est euh... voilà on s'est dit que nous on se mettrait dans les conditions de la charte pour noter, évaluer les candidats de la formation initiale. Et pour les jurys EJE, VAE, je l'ai fait une fois, la personne, la présidente du jury, commence à dire « Nous devons valider sur euh... Nous devons sanctionner les manques. » alors que c'est contraire à la déontologie de la VAE puisqu'on ne sanctionne que les acquis, on ne valide que des acquis et s'il y a des manques, la personne reviendra par exemple. Et elle s'est prise, en fait, elle s'est emmêlée et elle dit « On doit sanctionner les manques. ». Alors on était plusieurs à dire « Mais non euh... les manques tant pis, enfin... Soit on arrive à faire émerger des choses qu'on n'a pas vu, en posant certaines questions, soit non et dans ce cas-là on va se focaliser sur les domaines de compétences où il y a de la matière et où là, la personne peut aller la chercher non pas sur des manques mais sur euh... aller plus loin, justifier davantage ce qu'elle a écrit, ce qu'elle a commencé à écrire, des débuts de preuves. ». Et sur certains Livrets, on va l'amener à spécifier, et du coup à nous montrer qu'elle est bien dans ces compétences et qu'on peut lui valider 1, 2, 3 ou 4 domaines de compétences. Donc voilà, c'est aussi cette démarche, c'est vraiment déjà de l'éthique et de la déontologie professionnelle. Et pour EJE, on n'y est pas encore tout à fait alors que pour ME, ES et AES, je trouve que euh... moi j'apprécie, tout en n'étant pas toujours d'accord avec mes co-jurys. Le principe de bienveillance faisant loi, on est dans une harmonisation et un maillage pour porter le candidat vers euh... amener un maximum de preuves supplémentaires si elles font défaut dans l'écrit, pour valider les domaines de compétences qui nous semblent validables. Voilà. |
| 54'25 | 55 | C | D'accord. |
| 54'27 | 56 | AR | Donc non, euh... les quatre sessions DC1, DC2, DC3 DC4, c'est encore autre chose. |
| 54'33 | 57 | C | D'accord. |
| 54'34 | 58 | AR | Mais on en parle à ce moment-là (en montrant le premier moment collectif). |
| 54'36 | 59 | C | D'accord. Donc ça serait, euh... en même temps que l'accompagnement ou... |
| 54'38 | 60 | AR | Ouais. |
| 54'39 | 61 | C | D'accord. |
| 54'40 | 62 | AR | Ah oui, c'est complètement... Parce qu'en fait, ça permet à des personnes d'y voir plus clair dans le choix de leurs expériences, de leurs situations, euh... et tout à coup dire « Ah bah oui, je pourrais exploiter telle et telle facette de mes compétences euh... voilà, dont j'ignorais la possibilité. », donc c'est complètement en parallèle avec la conception de leur Livret 2. |
| 55'07 | 63 | C | D'accord, ok. Alors euh... c'est une question un peu vague mais est-ce que, selon vous, il y aurait une typologie de candidats, par exemple je sais que euh... pour en avoir fait l'expérience, en accompagnement VAE AES, c'est euh... enfin, de ce qu'on m'a rapporté, c'est souvent un public qui a des difficultés à l'écrit. Alors est-ce qu'il y a une typologie un peu, euh... peut-être pas du même genre, mais une typologie de candidats ? |
| 55'40 | 64 | AR | Ben euh... ce que je vous disais sur auxiliaire de puériculture, la marche entre auxiliaire de puériculture et éduc jeune enfant, il y a un rien entre les deux dans leur secteur, de la petite enfance. Euh... vous avez parfois des personnes qui ont été auxiliaires de puériculture. Alors à une époque où c'était après la troisième, ça devait être je crois un an d'école après la troisième, ou deux ans. C'était un CAP, enfin il y a 20 ans pour certaines, et aujourd'hui elles demandent un diplôme de Bac+2 euh... enfin +3, c'est 3 années d'études EJE. Là, la marche intellectuelle, avec un petit « i », c'est pas du tout, elle est énorme, donc, euh... la pratique professionnelle est énorme aussi en 20 ans et heureusement, parce que c'est justement par ce biais-là qu'on va réussir, en tant qu'accompagnatrice, que je vais essayer en tout cas, de les faire élaborer justement, euh... sur le positionnement, euh... qu'on pourrait leur demander aujourd'hui en tant que EJE. Très clairement une EJE elle peut être directrice d'un multi-accueil. Vous demandez à une auxiliaire de puéricultrice qui a un CAP d'il y a 25 ans, vous lui dites « Demain, si vous avez le diplôme, vous êtes directrice. ». Pour certaines, euh... elles sont pliées en deux, et pourtant les compétences et les... enfin, je veux dire, elles sont là. Le diplôme permet d'être directrice d'une structure petite enfance, d'être en |

| | | | |
|---------|----|----|---|
| | | | <p>situation de responsabilités assez énormes quand même. Donc, euh... d'un seul coup, la prise de conscience elle est là aussi. Bon parfois c'est très compliqué, mais moi ce que je dis tout le temps, et c'est ce qu'on dit, je crois qu'on est tous d'accord pour le répéter c'est « Quand on commence une démarche VAE, on ne sait pas combien de temps ça va durer. ». Déjà vous avez les trois années pour déposer, bon celles-là elles sont immuables, il faut déposer avant trois ans. Après vous êtes relancé pour cinq ans, si vous n'avez pas la validation partielle ou totale vous avez cinq ans pour creuser, approfondir, retravailler votre Livret 2, le représenter une fois par an pendant cinq ans. Bon, du coup, ça ouvre quand même des perspectives, mais pour les personnes ce qui est dur, c'est de voir que parfois ça va être très long, et c'est vrai, ça peut être très long pour certaines personnes. Donc l'idée étant, effectivement, euh... de leur dire que malgré la hauteur de la marche ils ont le temps aussi de travailler. Et pour certains il va y avoir sans doute, travailler en plus de l'accompagnement et de la rédaction de leur Livret 2. C'est-à-dire, il y a des personnes auxiliaires de puériculture, le monde de la petite enfance, je sais pas si vous connaissez, c'est parfois très hiérarchisé, on est dans son rôle et on n'en bouge pas. Donc ça veut dire aussi à un moment donné, dire aux personnes, puisqu'il y a des domaines de compétences, notamment DC4 pour les éduc jeunes enfants, euh... où on leur demande, euh... d'être, de décrire des expériences en situation de responsabilité. Des fois ils n'en ont aucune situation de responsabilité. Donc, soit, euh... on va bien plus large sur leur expérience associative, parent d'élève, etc. etc. pour trouver, ou une ancienne expérience professionnelle, des fois dans un autre domaine, pour essayer de trouver la preuve des compétences du domaine 4 notamment, soit, on voit déjà, euh... moi avec des personnes, et elles le disent, « Bon là ça ne va pas être possible. ». Donc moi je dis « A ce moment-là, qu'est-ce que vous pouvez faire d'ici euh... Vous allez axer sur les trois premiers domaines de compétences pour essayer de les décrocher, ou au moins un ou deux d'entre eux, en sachant que le quatrième il va peut-être être trop faible et du coup il faudra le retravailler mais d'ici là, ça sert à rien de retravailler un truc si on ne peut pas s'appuyer sur son expérience, puisque c'est le principe même de la VAE. Donc, que pouvez-vous faire, soit dans votre secteur professionnel, soit à côté, pour vous mettre en situation de responsabilité et d'expérimenter ces compétences afin après de les rapporter et les élaborer, et d'amener une réflexion, une analyse sur ces compétences ? ». Et c'est surtout ça, et là, euh... les personnes du coup, elles sont beaucoup plus, euh... ouvertes à l'idée qu'effectivement, peut-être, tout ne sera pas validé dès le premier jury. Enfin moi je n'arrête pas de le dire et de le répéter que euh... « Avoir la recevabilité ne veut pas dire être reçu. », je crois qu'on le dit toutes et tous, enfin j'ai l'impression qu'on le dit tous mais c'est vrai euh... Donc, euh... une typologie, non, vous avez aussi euh... non il y a pas de typologie. Il y a des personnes, euh... très brillantes, très brillantes à l'écrit, une orthographe parfaite et (rires) qui sont dans l'incapacité de synthétiser par exemple, d'organiser leur pensée. Alors c'est effrayant, parfois c'est dingue, alors que ce sont vraiment des personnes, enfin, brillantes, notamment à l'oral, euh... qu'ont une belle écriture etc. et qui pourtant sont fouillis à l'intérieur, et euh... là, la méthodologie de l'accompagnement, elle est hyper appropriée. Parce que du coup, on va vraiment être sur, euh... de la méthode pure, de l'apport méthodologique, et ce sera un vrai bonheur de discuter, d'élaborer ensemble, mais pas pour aller chercher, creuser, parce que l'analyse, elle est là chez certaines personnes. Faut juste les aider à organiser, à pas tout jeter comme ça, mais oui à mettre de l'ordre, hiérarchiser aussi leur réflexion, ce qu'ils veulent dire, etc. etc., puisque le Livret 2 est aussi un écrit professionnel, et en plus synthétique, parce que quand même dans 80 pages, vous devez des fois raconter 20 ans de votre vie professionnelle (rires), donc il faut que ce soit très synthétique. Ouais, donc, non, je dirais qu'il n'y a pas de typologie, mais par contre, parfois, il y a vraiment un grand écart et c'est extraordinaire parce qu'il y a des personnes euh... enfin moi je me rappelle d'une dame, je m'étais dit « Oula ça va être... » et ça été laborieux. Il a fallu bosser comme des folles, autant elle que moi, et elle a été validée de tout, tout de suite, alors qu'avec elle, on s'était préparée à ce que le DC4, c'était EJE, on s'était déjà, enfin « on » ... je lui avais dit « Je sais pas si le DC4 est suffisant, je n'en sais rien. » et elle dit « Ah oui, mais s'il n'y a que celui-là à repasser euh... ». Et en fait, elle a tout eu. Donc, euh... bon, tant mieux (rires).</p> |
| 1'02'53 | 65 | C | Oui c'est sûr (rires). D'accord. Alors vous avez évoqué tout à l'heure des modalités d'accompagnement. Donc si je résume, euh... donc il y a les entretiens en face à face, et entre chaque entretien, il y a un échange permanent entre vous et le candidat ? |
| 1'03'11 | 66 | AR | Ouais. Ouais. |
| 1'03'12 | 67 | C | D'accord. |
| 1'03'13 | 68 | AR | Donc permanent, dès qu'ils écrivent, ils envoient. Alors moi je leur dis « Vous écrivez. », mais certaines personnes ont déjà besoin d'être dans la structure du Livret 2, vous avez vu à quoi ressemble un livrer 2 ? |
| 1'03'24 | 69 | C | Oui, oui. |
| 1'03'25 | 70 | AR | Donc certains doivent commencer par (rires) « Mes motivations c'est le premier écrit. », enfin c'est fou. Ils ont besoin, donc c'est respectable, encore une fois, on respecte, enfin moi, je respecte. D'autres écrivent au kilomètre et après on essaye d'organiser, en fonction des domaines de compétences, enfin euh... c'est ce que je leur dis, les domaines ils sont transversaux, heureusement. On va pas au boulot le matin, en disant « Bah tiens, aujourd'hui je vais faire du DC2. ». Bon ça les fait rire mais c'est |

| | | | |
|---------|----|----|--|
| | | | exactement ça. Mais par contre pour illustrer les domaines de compétences, ils vont prendre des expériences, enfin des situations spécifiques on va dire. Et puis les autres, on verra bien qu'il y a différentes compétences qui rentrent en ligne de compte dans ce qu'ils amènent comme preuves. Donc, euh... je ne sais plus pourquoi je vous disais ça. |
| 1'04'18 | 71 | C | Sur les modalités, les échanges. |
| 1'04'19 | 72 | AR | Oui voilà. Donc, soit ils écrivent au kilomètre, soit euh... ils écrivent par petites touches, et ils envoient tout au fur à mesure. Et moi, très vite, je vois, euh... c'est un puzzle en fait le Livret 2, et moi, je vois bien à force, c'est l'expérience, tiens voilà, ça c'est mon expérience, le fruit, les, les acquis de mon expérience (rires) en tant qu'accompagnatrice, depuis 5 ans, je vois très vite comment vont s'imbriquer les pièces du puzzle en fait. Bon. Donc, ça c'est une facilité parce que du coup je leur dis « Écrivez ce que vous voulez, envoyez et après on associe ou pas. ». Moi je dis, « Bah tiens... », des fois, c'est là où je dis « Bah tiens, si vous parlez de ça ici, il faut peut-être avant nous dire, euh... ». Par exemple, une personne va décrire toujours pareil l'accueil, euh... bah il faut peut-être que dans la présentation de l'environnement, elle nous ait dit « Chaque jour, les jeunes arrivent à 8 heures le matin. Il y a une demi-heure de temps d'accueil. Je vous en parlerai page 12, etc. ». Donc là c'est vraiment de l'organisation de l'écrit, une cohérence en fait, une fluidité dans mes lectures. Donc ça, ça me permet de les relancer aussi euh... dans la méthode. Mais au début je leur dis « Vous écrivez ce que vous voulez, vous envoyez tout, je vous propose mes annotations. », parce qu'il faut qu'on soit d'accord aussi, qu'on se jauge. Après, on se revoit en général, le premier entretien, on se revoit moins de deux mois après, et j'ai demandé entre-temps, à ce qu'ils aient commencé à envoyer des écrits pour que j'ai commencé à leur envoyer mes annotations, et quand on se rencontre, on se dit alors, bon, « Est-ce que ça va ? Est-ce que mes annotations ça vous va ? Euh... ». Et les personnes souvent disent « Bah euh... est-ce que je dois laisser votre annotation ? etc., etc. ». Là, on se met vraiment euh... au diapason et après c'est parti. Après le deuxième entretien, on est dans de l'échange euh... Il y a des personnes qui ont besoin d'un coup de fil de temps en temps. Alors moi, ça, bon... je le fais, euh... je propose plutôt le mail parce que tous les jours je lis mes mails, euh... voilà. Le téléphone, j'ai un peu de mal, je réponds pas tout le temps au téléphone, euh... je vois que j'ai un message je l'écoute, « Oui bon, on verra ça plus tard. », et plus tard euh... voilà. Alors que les mails, je lis au moins mes mails tous les jours, dès qu'on m'envoie une pièce jointe, vite je l'enregistre donc, enfin, j'ai une méthode qui me permet d'être plus euh... je sais pas comment dire, plus à l'écoute de mes mails que de mon téléphone finalement. Mais il y a des personnes qui ont besoin de parler. Là, je voyais, une dame que j'ai vue il y a deux jours, euh... je lui dis « Si vous voulez, on peut s'appeler. » et elle me dit « Ah oui, oui, oui, je préfère qu'on s'appelle. », « Bon bah on va s'appeler. ». Du coup je ne vais pas et annoter et téléphoner, donc je lui dis « Bah à ce moment-là, on se prévoit par SMS une heure d'appel et chacune devant l'ordi, pour qu'on lise en même temps, ce qu'on est en train euh..., ce de quoi on est en train de parler. », donc voilà. Ça va être pour moi une grande première parce que jusqu'à présent, je l'avais fait une fois, un petit peu comme ça, sur 3-4 coups de fil, mais là je pense que du coup on va le faire plus que 3-4 fois. J'ai l'impression qu'on est parti pour s'appeler vraiment régulièrement. Mais voilà, moi je préfère vraiment par mail. |
| 1'07'43 | 73 | C | D'accord. |
| 1'07'44 | 74 | AR | Voilà. |
| 1'07'46 | 75 | C | Euh... est-ce que vous pouvez me donner, une définition, alors assez générale, une définition de la VAE ? |
| 1'07'57 | 76 | AR | Bah je, euh... (rires). Une définition de la VAE, ce serait, euh... oui, oui, oui tout à fait, ce serait euh... déconstruire le geste professionnel pour le reconstruire. Enfin, déconstruire son métier pour comprendre comment il est fabriqué, voilà ce que je dirais, comme un jeu de construction. On déconstruit pour comprendre comment ça fonctionne, comme quand vous ouvrez une montre ou je ne sais quoi, et parfois, et même très souvent, on reconstruit différemment à la fin de euh... enfin même au cours de la VAE. C'est-à-dire qu'une fois que l'on a compris comment ça marchait, bah parfois euh... pour moi c'est un jeu de construction, enfin de déconstruction et de reconstruction la VAE. C'est pour ça quand ce monsieur disait « Quand j'allume la lumière, j'ai l'impression que je vois par où passe l'électricité. », c'est exactement ça. C'est-à-dire, qu'après, quand vous savez comment vous fonctionnez, professionnellement, mais ça peut s'étendre à beaucoup de champs, même personnels etc., une fois que vous savez comment vous fonctionnez et bien après vous êtes conscients justement de cette construction. Et je crois que vous vous faites beaucoup plus confiance, parce que vous savez comment ça fonctionne et qu'il n'y a pas de magie, de miracle ou je ne sais pas quoi, mais que vous avez bien organisé, euh... Et la VAE, elle peut permettre de réorganiser, elle permet de déconstruire pour réorganiser. Voilà, c'est de la déconstruction. |
| 1'09'34 | 77 | C | D'accord. |

| | | | |
|---------|----|----|---|
| 1'09'35 | 78 | AR | Alors, je crois que c'est Derrida qui parlait de la déconstruction, un philosophe euh... enfin bon. En tout cas, j'avais justement lu ce qu'il disait et j'avais trouvé des résonnances, je trouvais ça intéressant. Déconstruire pour voir comment ça fonctionne et parfois reconstruire autrement. Voilà, pour que ça fonctionne encore mieux. |
| 1'09'53 | 79 | C | D'accord. Alors maintenant on va passer à la notion d'accompagnement. Donc là, pareil, de manière très générale, pas forcément sur la VAE mais d'une manière générale, comment vous pourriez définir l'accompagnement ? Accompagner ? |
| 1'10'11 | 80 | AR | Euh... ouais. Il y a les trois phases de l'accompagnement dont on parle souvent et qui me semble intéressant. Suivant les personnes que l'on accompagne, euh... au début, on peut être un peu devant, puis à côté, et puis à la fin on peut être derrière (rires) et on laisse la personne filer, euh... filer seule. Ces images-là me vont bien, parce que justement, vous parliez de typologie, je ne pense pas qu'il y ait de typologie de candidats, par contre, des stades, euh... des stades, enfin certaines personnes nous amènent à certains stades d'accompagnement, et c'est exactement ça. Il y a des personnes, on est vraiment devant, on tire, enfin on arrache de euh... je sais pas, de la pensée (Soupirs). J'accompagne une personne, c'est passionnant, mais on n'aura jamais le temps en fait, on n'aura jamais le temps. Il faudrait de la compensation comme au sens du handicap, il lui faudrait vraiment une compensation. C'est-à-dire qu'il faudrait que je sois tout le temps-là, pour tout le Livret, juste pour me dire ce qu'elle fait, elle sait le dire mais par contre elle ne sait pas l'écrire. Bon voilà. Donc des fois, on est vraiment derrière et cette impression d'être à la tête de la locomotive, et puis parfois, on est vraiment, on chemine et puis bah après la personne euh... on est juste là pour euh... valider, parce qu'il y a des personnes qui ont besoin, voilà « Qu'est-ce que vous en dites et tout ? », mais bon voilà. Il y a des personnes, dès le début euh... dès le début on sait que ça va être une partie de plaisir, c'est tout le temps une partie de plaisir, mais ça va être vraiment euh... moi j'aime bien la discussion professionnelle, on va être dans le débat de fond tout le temps, et dans synthétiser, cerner, choisir etc., mais on va être dans le débat de fond. Bon, il y a d'autres personnes, on va être dans sujet, verbe, complément. Voilà, on n'est pas au même niveau d'accompagnement mais c'est quand même intéressant, par contre, pour tout le monde. Juste, il faudrait qu'on ait le temps, pour certains, de vraiment les accompagner au long cours, alors qu'il y a d'autres personnes, on a l'impression que c'est un starter quoi. On vient de temps en temps les valider, parce que euh... bah ils ont besoin, ils le disent d'ailleurs, ils apprécient. Vous allez interroger des personnes accompagnées justement ou... ? |
| 1'12'42 | 81 | C | Euh... non. |
| 1'12'43 | 82 | AR | Ça fait pas partie de l'objet de votre étude. C'est dommage c'est, enfin, ce serait intéressant aussi de savoir comment eux le vivent. |
| 1'12'50 | 83 | C | Pour avoir fait un accompagnement VAE cette année, euh... j'ai vu ce processus-là en marche et euh... |
| 1'12'58 | 84 | AR | En tant que VAE accompagnateur ? Accompagné ou accompagnateur ? |
| 1'13'03 | 85 | C | En tant qu'accompagnateur. Mais j'ai vu au regard de l'accompagné toute cette euh... comme vous dites, cette déconstruction et reconstruction. |
| 1'13'10 | 86 | AR | Ouais. |
| 1'13'11 | 87 | C | C'est vrai que c'est intéressant. |
| 1'13'12 | 88 | AR | Et donc voilà, c'est euh... l'accompagnement, voilà, c'est difficile finalement à résumer parce que ce serait réducteur de résumer l'accompagnement, et c'est pourquoi ces trois stades m'intéressent vraiment. Et parfois, ouais, la personne elle est partie loin devant. |
| 1'13'35 | 89 | C | D'accord. Et qu'est-ce qui selon vous serait un bon accompagnement ? Les caractéristiques d'un bon accompagnateur ? |
| 1'13'47 | 90 | AR | Bah euh... Ouais, vraiment de permettre à la personne euh... de faire l'expérience de sa propre liberté, enfin euh... Alors permettre à la personne d'être libre dans euh... le cheminement de sa pensée. C'est-à-dire respecter justement le cheminement, le temps que ça prend et puis du coup respecter aussi, ce que je vous disais tout à l'heure, euh... le fruit de cette réflexion même si parfois on est intrinsèquement, enfin moi des fois, ça m'arrive de ne pas être d'accord, mais sur le fond hein, donc c'est ce que je vous dis, du débat de fond. Ce dont je m'assure moi, en tant qu'accompagnatrice, c'est vraiment qu'on n'est pas dans le jugement, enfin que euh... que la personne est bien dans euh... un raisonnement, qui vaut ce qu'il vaut, mais qu'elle ne soit pas dans un jugement sans s'en rendre compte. Donc des fois, ça m'arrive de dire « Mais là, vous êtes peut-être déjà dans une action peut-être jugeante, où vous faites état d'un jugement de valeur, etc. ». Et du coup, là on discute, mais si la personne dit « Oui mais c'est fondamentalement ce qui me permet, enfin ce qui me tient dans mon métier, etc. », et bien il faut qu'elle le mette, si elle décide de la mettre. Mais, ce euh... Et du coup c'est respecter ça malgré tout. Donc ce serait permettre à la personne d'être toujours l'éditeur ou l'éditrice principal de euh... du fruit de sa réflexion et de son élaboration. Et je crois que ça c'est le plus compliqué. C'est comme le non-jugement, enfin pour moi ça n'existe pas. Du coup, c'est vraiment identifier euh... là où s'arrête mon jugement |

| | | | |
|----------|-----|----|--|
| | | | et là où commence la liberté de la personne que j'accompagne et respecter euh... respecter totalement son espace de liberté. Donc voilà, ça, c'est plus compliqué mais en même temps c'est pour moi euh... le bon accompagnateur ce serait ça, parce que je sais que des fois, des accompagnateurs peuvent dirent « Ah non mais n'écrivez pas ça. » (rires). Je euh... enfin moi jamais, enfin il ne faut jamais dire jamais, j'essaie vraiment euh... Et même des fois à l'intérieur, je sens des tensions aussi parce que, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, puisque je euh... L'éthique par exemple c'est en tension constante entre l'intérieur et l'extérieur, des fois je me sens vraiment en tension, des fois je dis aux personnes « Ah, je suis dans une pensée, voilà, qui serait très opposée à la vôtre. ». Mais c'est intéressant, c'est intéressant. C'est du débat. Maintenant, ça ne m'empêche pas, moi, d'aider la personne à élaborer et d'aller dans le sens de sa pensée hein. Et puis des fois, dire « Vous voyez là. » (rires) du coup euh... (Silence). |
| 1'16'44 | 91 | C | Donc du coup, pour vous, il y a une tension avec votre vécu professionnel et ce que vous allez pouvoir euh... lire des productions des candidats ? |
| 1'16'51 | 92 | AR | Euh... le vécu professionnel, en tout cas ce je pense, entre mon éthique euh... professionnelle et personnelle, qui est déjà tout le temps à... c'est déjà tout le temps en tension. Quand vous travaillez dans un secteur, entre euh... votre métier et ce que vous êtes-vous fondamentalement, c'est toujours un petit peu en flux quoi, c'est très mobile l'éthique, c'est très, ouais, élastique, je sais pas comment dire, mais des fois, c'est trop tendu finalement. Donc parfois, bah le monsieur dont je vous parlais tout à l'heure avec ses copier/coller et ses trucs à l'emporte-pièce, des fois euh... je sentais la tension. Et je lui disais parce que bon ça c'est parce que j'ai travaillé aussi des années avant, j'ai bossé comme ça, dans l'authenticité qui est une valeur (rires) dont on parle beaucoup dans les VAE, mais de dire « Bon bah là, je, j'ai du mal parce que je ne suis pas d'accord sur le fond, mais par contre ça ne nous empêche de euh... d'avancer dans votre travail et euh... Comment pouvez-vous du coup argumenter ce que vous êtes en train de dire ? etc., etc. ». Voilà. |
| 1'18'03 | 93 | C | D'accord. |
| 01'18'04 | 94 | AR | Mais j'essaie d'être le plus honnête possible, mais oui, oui, des fois, alors c'est rare, mais ça m'est déjà arrivé, euh... c'est un peu dur (rires). |
| 1'18'14 | 95 | C | D'accord. Est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu le roulement d'un entretien ? |
| 1'18'21 | 96 | AR | Alors le premier entretien ou euh... ? |
| 1'18'25 | 97 | C | Non, euh un entretien... |
| 1'18'27 | 98 | AR | Lambda ? Euh... enfin... (rires). |
| 1'18'28 | 99 | C | Oui, voilà (rires). |
| 1'18'29 | 100 | AR | Euh... ouais, ouais. Donc, euh... on a toujours plaisir à se retrouver, puisqu'on se connaît et une fois qu'on s'est déjà vu au moins une fois et puis qu'on a commencé à échanger. Si c'est le deuxième entretien, on valide donc notre façon de travailler, ce que je vous disais tout à l'heure, et après, on affine, au début, les premiers entretiens, on affine le choix des situations, des exemples. Donc euh... voilà « Qu'avez-vous choisi pour illustrer tel domaine de compétences ? », parfois on lit des parties de référentiels métiers pour que les personnes réfléchissent en termes de domaines de compétences, parce que ça c'est pareil, c'est pas acquis, enfin je veux dire c'est pas inné, de euh... donc il faut se familiariser aussi avec le référentiel métier. Et ça c'est hyper important dans le déroulé de la VAE. Donc des fois, on relit les compétences, qu'est-ce que ça peut être, parce que des fois les personnes ne voient pas quels exemples vont pouvoir, donc euh... Bon on refait ce travail-là. Et puis au bout d'un certain temps, donc là, il y a des personnes qui vont déposer rapidement, donc on est vraiment à un gros travail effectué, et là on lit. Bah d'ailleurs, si vous venez le 5 juillet avec Astrid (prénom d'emprunt), on va vraiment filer, donc bon ce n'est peut-être pas le plus intéressant pour vous parce que c'est vraiment un filage rapide. Donc je demande un ordi ici, dans la salle et on met la clé USB, et on prend depuis le début. Parce qu'en fait Astrid, elle m'a euh... il y a déjà plein de choses que j'ai annoté, je sais qu'elle en a rebossé pas mal, j'en ai d'autres à lire. En général quand on se voit, soit elle n'a pas eu le temps de tout revoir, soit j'ai pas eu le temps de lui envoyer ou tout revoir. Donc il y a mes petits trucs surlignés en jaune et je les laisse parce que ça nous permet de reprendre. Parce que là son écrit, je commence à le connaître euh... en profondeur, parce que j'ai lu beaucoup de portions etc. Donc, là, je, on laisse les annotations en jaune, parce qu'on sait que c'est sur celles-là qu'il faut qu'on s'arrête. Donc euh... bon, voilà. On va filer tout cet écrit qui doit faire au moins 80 pages-90 pages, et là on va faire euh... avec Astrid, euh... on va regarder les annexes. Donc est-ce qu'elles sont bien cohérentes, est-ce qu'il n'y en pas de trop ? L'idée, enfin moi, j'ai tout le temps l'idée d'un document de synthèse, le Livret 2, et des annexes, une ou deux annexes par domaine de compétences, qui viennent amener une preuve supplémentaire mais qui n'enferment pas l'auteur dans 50 pages de plus à lire. Donc, euh... une fluidité toujours pareille. Euh... voilà, ça c'est en fin d'accompagnement, le dernier. Et entre deux, euh... il y a ce que je vous disais tout à l'heure, des fois j'annote et puis là je dis « Bon |

| | | | |
|---------|-----|----|--|
| | | | <p>bah ça, on va le reprendre ensemble. », parce que ce sont des débats, voilà, qui font appel au jugement ou pas, aux valeurs, à la déontologie parfois. Et là, ça mérite qu'on en... là c'est un débat, il faut absolument qu'on en parle. Et le fait que j'écrive « Il faut que nous en parlions. », je leur mets pourquoi, enfin c'est pas que je mets pourquoi, c'est que des fois, ce passage-là, précisément, ça fait 4 fois que la personne le retravaille et que je le réinterroge pour encore spécifier et aller plus loin. Et au bout d'un moment, je dis « Bon ça, on en parle ensemble. ». Avec Astrid, c'est souvent comme ça, enfin pas souvent mais il y a eu des points où elle retravaillait, je réinterrogeais et tout, et c'est intéressant, parce que là, enfin elle pourrait répondre mieux, mais là le cheminement de sa pensée, il est incroyable. D'ailleurs, je me dis qu'une fois il faudrait vraiment que je garde tout, parce que j'écrase au fur et à mesure les écrits. Mais il faudrait vraiment garder, une fois, tous les écrits à chaque fois. Ceux qui sont envoyés, les enregistrer, et répartir sur une copie etc. pour montrer le cheminement de la pensée de la personne et de sa façon de rédiger, d'affiner, d'alléger. Au début les personnes sont dans l'étude de cas, l'étude de situation, ou dans « Regardez comme j'ai bien travaillé. », et je leur dis tout le temps « Waouh c'est bien ! » (rires), alors ils se marrent, et à la fin, on a un écrit ou justement on n'est pas dans le « Regardez comme j'ai bien travaillé avec cette personne qui était plus intelligente que les autres peut être », c'est euh... on voit la personne travailler avec untel mais, on pourrait tout aussi bien la voir travailler avec n'importe qui. C'est-à-dire qu'on n'est plus dans l'affect, le lien, on est dans bah le professionnalisme justement, dans le métier et dans la compétence. Et je pense qu'une fois, il faudra que je le fasse, que je garde tout, pour à la fin euh... cette déconstruction et reconstruction, elle doit être visible. Je suis sûr qu'elle est visible. Mais bon c'est un boulot de titan, c'est monstrueux, parce que c'est énormément de masses d'écrits à chaque fois. Donc voilà, pour d'autres, on reprend ces fameux passages où il faut discuter. Il y a des personnes en panne. On se voit une heure. Des fois, j'ai rien reçu depuis trois mois. D'habitude, c'est pas moi qui relance. Je suis vraiment euh... à disposition, et c'est vraiment comme ça que je me présente aussi. Donc j'attends. Et puis euh... des fois, on se connaît, on commence un petit peu à se connaître enfin. En plus, on est quand même dans un champ professionnel commun, dans une culture commune donc on peut, je crois qu'on peut se permettre euh... des petits trucs d'humour et tout, comme je disais tout à l'heure, mais parce qu'on est sur un champ commun pour la plupart. Donc, des fois, là, il y a une personne, là je, euh... régulièrement, je dis c'est pas possible (rires), donc je lui ai envoyé un petit texto, un petit mail pour dire euh... « Ah, vous êtes toujours là » et tout. Et il y a des personnes en panne et je leur dis dès le début « Vous êtes en panne, on se voit une heure et on répare la panne. ». Donc des fois, on se voit une heure. Hier j'ai vu une personne une heure parce qu'elle ne savait plus. C'est-à-dire des fois il y a des gens, ils écrivent et tout, et puis je sais pas, je pense qu'ils sont, c'est une tâche tellement énorme quand même qu'ils se noient. La personne d'hier, c'était un peu ça, donc elle me disait « Vous voulez pas venir chez moi (rires) tout le temps pour lire ce que j'écris ? » (rires).</p> |
| 1'25'13 | 101 | C | Je pense que ça va dépasser les 24 heures (rires). |
| 1'25'14 | 102 | AR | <p>C'est pas possible, c'est pas possible, mais ce serait intéressant mais euh... enfin je peux pas le faire. Et du coup d'un seul coup, elle ne savait plus, elle était submergée. On a fait le filage dont je vous parle, et là d'un seul coup elle a dit « Ah oui ! » et c'est devenu un petit plus limpide que euh... Elle pensait sans doute qu'un Livret 2 c'était rapide. Enfin bon, je crois que là elle n'était pas sur la même longueur d'onde, la même attente que l'attente que l'on peut avoir par rapport à un Livret 2 qui est vraiment de faire la preuve des compétences. Donc hier on a fait ça. Et du coup, ce qui a été dit, c'est qu'elle pourrait déposer que 2 domaines de compétences. Elle arrive au terme des trois ans et euh... là où elle en est, c'est pas possible, enfin... Du coup, je lui ai dit « Bah voilà, vous déposez au moins deux, après il y a 5 ans, soit pour bosser les deux autres, soit pour tout retravailler, ou un si vous en avez qu'un, etc. etc. ». Et là, elle a commencé à comprendre parce je pense qu'avant... C'est un peu violent aussi des fois, on ne va pas dire aux gens « Oh bah non, là, euh... ». Enfin c'était pas possible avec 15 pages, alors qu'elle doit déposer au mois de septembre, euh... c'est pas possible. Voilà. Donc chaque entretien n'est jamais le même, quel que soit euh... Même avec une même personne ça se déroule jamais de la même façon finalement et euh... deux personnes, enfin si on prend deux deuxièmes entretiens ça sera jamais calqué non plus. Et c'est ce que j'aime, c'est la variété et la diversité dans les accompagnements. Il y a de la surprise à chaque fois. Donc voilà, c'est le côté agréable.</p> |
| 1'27'17 | 103 | C | Alors sur les moments où euh... où il y a besoin, enfin où vous sentez que le candidat bute un petit peu et a besoin d'être aidé dans la verbalisation, comment vous allez agir face à ce candidat-là qui se trouve en difficulté ? |
| 1'27'36 | 104 | AR | <p>Alors, bah c'est là que l'on peut faire appel à des outils justement comme l'entretien sosie, dont on parlait tout à l'heure. Parfois ce qui est compliqué, euh... c'est de dire « Bah si, j'ai, je suis bienveillante, je l'ai cette compétence. », et quand on dit « Mais comment vous savez que vous êtes bienveillante ? », et là, c'est là où parfois c'est le blanc donc ma démarche va être de dire, bah par exemple, on parle de l'accueil, « Demain je vous remplace, euh... personne ne doit le savoir etc. et vous allez me dire ce que je dois faire pour être bienveillante. ». Et là, le fait je pense de projeter sur quelqu'un d'autre « Bah je souris, je tends la main, je dis bonjour, je capte le regard. », et là ça y est, on est dans euh... tout le savoir être que met en œuvre cette personne et qu'elle projette sur moi en me disant « Bah il faut faire ça. ». Et d'un seul coup, il y a</p> |

| | | | |
|---------|-----|----|---|
| | | | des déclics, il y a beaucoup de personnes, il y a des déclics. Comme la personne hier, je vous dis elle était submergée, puis d'un seul coup, on regarde sur l'écran, moi je crois que c'est déjà projeter hein, on regarde sur l'écran tous ces écrits et tout, et il n'y en a pas beaucoup, ce qu'il faudra peut-être insérer pour enrichir et là d'un seul coup elle dit « Oh oui mais là encore, mais j'y suis pas du tout. ». Bon, alors là l'idée après c'est qu'elle se casse pas la figure hein, qu'elle ne s'effondre pas, d'où euh... bon voilà, on va miser sur deux domaines de compétences et euh... « Vous allez voir (CVAE) », parce que moi à un moment donné il faut du tiers aussi. Des fois on est dans une relation, des fois c'est très euh... bah il y a de l'affect, enfin je sais pas, il y a des gens euh... bon, des trajectoires de personnes qui nous euh... qui nous émeuvent etc., et cette personne en plus qui dit « Vous pouvez pas venir avec moi pour écrire ? », enfin bon voilà, et je sens bien que là il y a un truc et je dis « Bah non, je peux pas. » et donc je lui propose, hier je lui ai dit « Bah écoutez, il faut, si on va... », j'en avais déjà parlé à (CVAE), « On va en parler, si vous voulez, vous aller voir (CVAE) et vous allez voir toutes les deux aussi euh... discuter, réfléchir toutes les deux en dehors de moi. ». Et ça voilà, je vais vraiment... (CVAE) m'avait dit qu'elle pouvait le faire et je vais relancer (CVAE) là-dessus, qu'elle la rencontre et qu'elles discutent toutes les deux de la stratégie là. Voilà. |
| 1'30'05 | 105 | C | D'accord. Alors pour finir, je vais vous présenter quelques mots que j'ai pris en fait dans les documents que (CVAE) m'a donné et vous demandez un petit peu qu'est-ce que vous en pensez. |
| 1'30'24 | 106 | AR | Ce que ça évoque ? |
| 1'30'25 | 107 | C | Voilà qu'est-ce que ça évoque pour vous. Donc, bon, « entretien d'explicitation », on en a un petit peu parlé (rires). |
| 1'30'31 | 108 | AR | Bah une technique, une méthode, ouais (rires). |
| 1'30'34 | 109 | C | « Analyse de la pratique du candidat » ? |
| 1'30'36 | 110 | AR | Ah oui exact. On n'en a pas parlé. Alors on est aussi beaucoup là-dedans, l'analyse de la pratique effectivement, alors pas l'analyse de pratique telle qu'elle se euh... est dispensée dans les métiers du social, où là on sera sur la relation de la personne dans l'équipe ou vis-à-vis d'un usager par exemple, mais là on va être dans l'analyse de pratiques au quotidien. Mais parfois, on est aussi sur euh... le lien entre le candidat et peut-être l'usager dont il est en train de parler, et peut-être que ce lien euh... souvent, enfin il n'y a pas que moi euh... on le dit « Prenez des exemples, des situations déjà terminées de personnes que vous voyez peut-être encore au travail mais, euh... avec lesquelles vous ne travaillez plus au quotidien justement pour amener une distance supplémentaire. ». Donc parfois, on est dans l'analyse de pratiques qui va au-delà du geste professionnel mais aussi dans l'affect justement. |
| 1'31'39 | 111 | C | D'accord. Si je vous dis « conceptualiser » ? |
| 1'31'41 | 112 | AR | Euh... bah ça ne me dit pas grand-chose euh... (rires). Vous m'auriez dit contextualiser, ça c'est important (rires). |
| 1'31'54 | 113 | C | Allons sur contextualiser alors (rires). |
| 1'31'55 | 114 | AR | Bah oui, oui, remettre sans arrêt dans le contexte professionnel euh... l'expérience vécue, et euh... justement présenter ce contexte, dans la première partie notamment du Livret 2, et pour le... Alors là, en tant qu'accompagnatrice, remettre aussi tout le temps euh... Je vous disais tout à l'heure, des fois il y a des débats d'idées, des débats de fond, mais euh... moi, mon contexte professionnel n'est pas le même que celui de la personne, donc des fois je recontextualise sur la personne, je recentre sur la personne et son contexte professionnel. Et pourtant parfois, il faut s'éloigner, s'extraire du contexte pour essayer de comprendre aussi comment fonctionne, comment des fois on fonctionne soi-même. Mais quand même, pour le Livret 2, on recontextualise dans l'expérience de euh... ou les expériences du candidat, c'est primordial. |
| 1'32'51 | 115 | C | D'accord, pas de regret pour conceptualiser ? (rires). |
| 1'32'53 | 116 | AR | Non, non. Ouais, non (rires). |
| 1'32'57 | 117 | C | Alors, « Prendre de la distance avec son expérience ». Enfin c'est une notion qu'on a un peu abordée aussi. |
| 1'33'01 | 118 | AR | Ouais, avec sa propre expérience d'accompagnateur. Alors j'ai un peu moins de mal parce que je viens vraiment d'un métier très atypique dans le métier, bien que je sois dans le même champ professionnel, les métiers du judiciaire sont très typés en fait. Donc, même au début je me disais « Est-ce que je vais du coup pouvoir, enfin savoir accompagner des personnes qui sont vraiment du secteur social et médico-social ? ». Secteur social je connais bien, médico-social, moi je découvre euh... je me suis enrichie de façon incroyable depuis 5 ans, parce que je découvre, mais chaque jour, des outils, des mondes, des handicaps, euh... je découvre tellement de choses et c'est un enrichissement mutuel aussi la VAE. Donc prendre de la distance, enfin, j'y arrive par le fait que j'accompagne des personnes qui sont dans des métiers quand même |

| | | | |
|---------|-----|----|--|
| | | | éloignés de ceux que je faisais pendant longtemps, et j'ai ce sas de quelques années où moi j'ai arrêté d'exercer mon métier à moi en 2010 et où j'ai aussi cette distance. Bon, mais oui il faut prendre de la distance avec sa propre expérience. Non, enfin je sais pas, ce qu'il faut c'est savoir identifier euh... son propre champ, euh... ses jugements à soi, identifier euh... son monde de référence pour pouvoir laisser la place aux références, au monde de référence de l'autre, voilà. Et ce sera en ça qu'on prendrait de la distance. Mais pour moi le non-jugement, enfin, le non-jugement, la prise de distance, oui mais bon, par rapport à mon métier à moi euh... elle y est parce que ça fait 7 ans, j'ai réalisé ça l'autre fois, que je bosse plus avec des jeunes de la protection judiciaire de la jeunesse. Mais ouais, ouais, pour moi c'est plus laisser la place à l'autre parce que j'identifie moi mes affects, mon secteur, mes propres jugements de valeur. Mes valeurs, je les reconnais, je les identifie parfaitement, et c'est parce que je connais les miennes que je vais pouvoir comprendre que la personne en face de moi, elle exprime les siennes et qu'à un moment donné, je peux lui dire, on n'est pas sur les mêmes valeurs, par exemple. Mais ça empêche pas, ça empêche pas parce que je m'empêche moi d'être dans le jugement de valeur de l'autre, enfin vous voyez ce que je veux dire. C'est plus ce travail pour moi. C'est ce que je vous disais tout à l'heure, c'est l'attention, c'est l'éthique euh... personnelle et professionnelle qui est mise en tension des fois, en hyper extension même avec ce que va m'amener la personne, puisque parfois euh... c'est dur, hein. Non mais il y a des gens, bon euh... voilà, qui parlent de management social, enfin de trucs qui moi me font dresser les cheveux sur la tête, c'est pour ça que je les coupe (rires). |
| 1'36'03 | 119 | C | (rires). |
| 1'36'04 | 120 | AR | Donc euh... voilà parce qu'après il y a aussi, enfin, oui, oui la distance professionnelle mais il y a aussi effectivement ce que l'on est, les combats qu'on a pu mener, qu'on mène encore dans le métier ou dans la vie générale, enfin voilà, c'est tout ça hein. |
| 1'36'19 | 121 | C | D'accord et donc « prendre de la distance professionnelle » mais cette fois-ci du côté du candidat ? |
| 1'36'24 | 122 | AR | Oui. Alors l'importance de se décentrer, ce que je disais. Donc prendre des situations terminées pour ne pas essayer de régler des fois euh... ne pas essayer de régler des problèmes relationnels qu'auraient la personne et... Là il y a une personne que j'accompagnais, avec son équipe, ils étaient dans un marasme, et on voyait bien qu'au début, elle pensait que la VAE allait euh... venir la conforter dans ce qu'elle pensait du fonctionnement de l'équipe. Qu'elle, elle l'ait faite cette démarche, peut-être qu'elle l'a faite elle personnellement, mais le rôle de l'accompagnateur, évidemment que ce n'est pas celui-là. Donc c'est plus, je me rappelle au début elle avait écrit des trucs vachement durs sur euh... où on voyait bien toute la colère en fait, on sentait la catharsis de l'écrit. Bon bah ça, c'est une des fonctions de l'écrit, sauf que c'est pas une fonction du Livret 2, bien qu'à mon avis, on peut être imminemment dialectique dans le Livret 2, mais pas n'importe comment, et surtout pas en disant (rires) qu'en gros « Ouais, il y a le directeur, ceci, ou je sais pas quoi, ou mon collègue du soin, ou mon collègue du social... », bon bref. Donc du coup, j'ai dit « Écrivez. » et puis après je mets « Bon je sens de la colère. » (rires) et du coup point d'exclamation, et quand on se revoit, elle se marre, et elle dit « Holala, j'ai vachement repensé à vos annotations. Ce que j'ai écrit, j'ai relu et relu et ça va pas du tout. ». Bon ben voilà aussi la prise de distance. Mais ça, ça se fait des fois progressivement hein. |
| 1'38'02 | 123 | C | D'accord. |
| 1'38'03 | 124 | AR | Donc euh... Mais oui c'est important oui. |
| 1'38'07 | 125 | C | Donc pour finir, le mot « expérience » ? |
| 1'38'12 | 126 | AR | Euh... bah c'est ce qui fonde. Je leur dis souvent aux personnes que j'accompagne « Les situations que vous allez prendre, elles sont fondatrices. Votre expérience, enfin, l'expérience que vous allez choisir de mettre en valeur dans le Livret 2, c'est pas non plus du feeling ou du hasard, c'est parce qu'elle est fondatrice. ». L'expérience, voilà, c'est fondateur de ce qu'on l'on est et dans le champ du professionnel, c'est fondateur de notre identité professionnelle. |
| 1'38'44 | 127 | C | Mais qu'est-ce que ça pourrait être l'expérience ? |
| 1'38'48 | 128 | AR | C'est complexe |
| 1'38'49 | 129 | C | Mais vous dites qu'est-ce que ça permet, oui, mais qu'est-ce que c'est en soi ? |
| 1'38'55 | 130 | AR | Qu'est-ce que c'est l'expérience euh... Bah je dirais, une pratique répétée. Bah, l'expérience professionnelle, puisque là on est dans le champ professionnel, ce serait l'exercice répété, mais répété ça pourrait être réducteur parce qu'on pourrait penser qu'on répète toujours de la même façon. Justement non, c'est expérimental justement. C'est répéter mais de façon expérimentale, c'est-à-dire qu'on répète jusqu'à ce qu'on trouve ce qui fonctionne. Voilà ce que je dirais. Expériences, expérimentations, ouais c'est bien. Répéter quelque chose mais jamais à l'identique, enfin je pense que c'est ce qu'on fait justement inconsciemment, jusqu'à ce qu'on ait trouvé la façon qui fonctionne, notamment quand on travaille avec des personnes humaines, parce que c'est peut-être pas pareil, et sûrement pas, avec des machines par exemple, j'en sais |

| | | | |
|---------|-----|----|---|
| | | | rien. Mais voilà, ce serait ça, expérimenter, répéter, mais que pour que quelque chose fonctionne et se passe avec euh... avec les personnes que l'on accompagne, puisque ce qui est extraordinaire quand on fait de l'accompagnement VAE, dans les métiers de l'accompagnement, c'est que vous faites de l'accompagnement de personnes qui accompagnent. Enfin c'est quand même génial (rires), c'est super et donc du coup euh... c'est doublement intéressant. Et certaines personnes, tout à coup, ça éclate, enfin, il y a une prise de conscience extraordinaire chez certains candidats, et d'autres, non, mais c'est pas grave, ça se fera ou ça se fera pas, après tout c'est pas non plus important. Mais voilà, ce serait, donc ce serait ça. Expérimenter mais pour rencontrer l'autre quand même puisque dans la relation d'aide, il y a le mot relation, bon aide, mais en tout cas c'est rencontrer l'autre, euh... nouer un lien. Du coup, recommencer et recommencer jusqu'à que ce lien, on arrive à le trouver et à tirer la cordelette quoi, voilà. |
| 1'40'57 | 131 | C | D'accord. |
| 1'40'58 | 132 | AR | Bon c'est bon ? J'espère que tout est enregistré (rires). |
| 1'41'02 | 133 | C | Normalement (rires). Et bien merci beaucoup. |
| 1'41'06 | 134 | AR | Bah je vous en prie. |

Annexe 10 : Retranscription entretien semi-directif avec AC

T = Temps

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

| T | N°I | L | Retranscription |
|------|-----|----|---|
| 0'00 | 1 | C | C'est parti ? (rires). |
| 0'01 | 2 | AC | C'est parti (rires). |
| 0'03 | 3 | C | Alors est-ce que pour commencer vous pouvez vous présenter, euh..., votre parcours professionnel, de formation... |
| 0'08 | 4 | AC | Ouais. Euh... Je suis (AC), j'ai 52 ans, oui ça doit être ça, 52 ans. J'ai démarré, euh, dans les années 86 dans le sud de la France. Je travaillais dans un home d'enfants, j'avais un niveau Bac mais sans l'avoir obtenu. Euh, voilà, j'ai travaillé jusqu'en 94 auprès d'enfants asthmatiques. Ensuite, euh, l'asthme se soignant à domicile, on n'envoyait plus les enfants en home, en maison sanitaire, donc il a fallu que je change d'orientation. Donc je suis venue sur Nantes pour passer... enfin en Bretagne, pour repasser mon Bac, voilà en cours du soir, ce qu'on appelle maintenant le DEAEU. Et puis en même temps, j'ai présenté les concours pour rentrer à l'école d'assistante de service social sur Rezé. À l'époque c'était pas encore l'ARIFTS. Voilà, j'ai été reçue, donc j'ai fait ma formation en 80... Donc ça c'était en 96 donc en 99 j'ai obtenu mon diplôme, et puis grâce à un stage que j'avais effectué, j'ai, à part un petit passage de 6 mois au CCAS à Nantes, j'ai travaillé pour l'association des paralysés de France, voilà. Donc, j'ai travaillé pour eux de..., vous me faites faire un travail de mémoire (rires) un lundi matin (rires). J'ai travaillé pour eux de 2000 jusqu'en euh... 2013, voilà, comme assistante de service social dans un SAVS-SAMSAH, en équipe pluridisciplinaire. En même temps, on m'avait donné la responsabilité de mettre en œuvre, je sais pas si ça vous parle, l'évaluation interne, dans..., c'est-à-dire la démarche qualité. |
| 1'56 | 5 | C | D'accord. |
| 1'57 | 6 | AC | Une démarche qualité, ça me plaisait bien et donc la directrice, dans le coup, m'avait interpellée sur le fait de reprendre éventuellement des études, euh... voilà. Donc elle m'a accompagnée, et donc je suis allée vers un diplôme d'État d'ingénierie sociale, niveau 1, le pendant du CAFDES. Sauf que DEIS, on est sur la méthodo de projets, plutôt que sur le management. Donc j'ai repris, j'ai continué, j'ai pas repris, j'ai continué les études de 2006 à 2009 avec l'obtention du DEIS en 2009. Voilà. J'étais toujours assistante sociale, je n'avais pas envie de faire du management. J'étais un peu empêtrée à l'époque dans ce que je voulais faire, et puis, euh... Voilà, j'ai commencé, j'ai reçu une stagiaire de l'IRTS qui s'appelle ASKORIA maintenant, de l'IRTS de Lorient, on m'a proposé de donner des cours, euh..., une intervenante que j'avais eu dans le cadre de mon DEIS m'a positionnée auprès de formateurs référents au sein de l'ARIFTS et de fil en aiguille, j'ai pris un statut auto-entrepreneur. Donc j'ai donné des cours auprès d'étudiants de niveau 5 à niveau 1, donc de direction jusqu'aux acteurs de terrain, et j'ai commencé aussi à intervenir dans les établissements pour faire de la formation continue. La personne qui m'avait été présentée à L'ARIFTS, à l'époque, c'était pas (CVAE), c'était Jacqueline Audoin, euh... Jacqueline était responsable aussi à l'époque du service VAE. Donc elle m'a proposé de faire une formation d'accompagnateur sur trois jours, et donc elle m'a fait mettre à un orteil, deux orteils, le pied, moi entière (rires) dans la VAE, voilà. Donc depuis 2011, puisque ça s'est mis à cheval avec mon activité salariée, depuis 2011 jusqu'à aujourd'hui, j'ai développé mon activité de formatrice, avec un beau volume horaire du côté de la VAE à l'ARIFTS. Voilà. |
| 3'55 | 7 | C | Vous faites plein de choses aujourd'hui en fait ? |
| 3'57 | 8 | AC | Oui, oui, euh... Je suis multiscarte, ouais. J'ai réussi à créer aussi, enfin j'ai un numéro de déclaration d'activité en tant qu'organisme de formation qui me permet d'intervenir en mon propre nom dans les structures. Voilà. Ce qui fait que sur le plan financier c'est plus intéressant, puis d'autant plus quand on est formateur vacataire, parfois on est amené aussi à conceptualiser la maquette, etc., à faire tout de A à Z, donc je me suis dit pourquoi pas le faire en mon propre nom, voilà. Donc ça, ça continue à se développer. |
| 4'30 | 9 | C | D'accord. |
| 4'31 | 10 | AC | Voilà. |
| 4'32 | 11 | C | Et qu'est-ce qui vous a motivée à aller vers la VAE ? |

| | | | |
|-------|----|----|--|
| 4'35 | 12 | AC | Qu'est ce qui m'a motivée à aller à la VAE ? Euh..., cette histoire aussi de s'appuyer sur euh... Alors d'une part ça m'est un peu tombé dessus par hasard, avec Jacqueline Audoin qui m'a proposé ça, qui m'a parlé de référentiel d'activités, de référentiel de compétences, et ça allait bien avec les, comment dire ça euh..., les valeurs aussi liées à mon métier, je crois, quelque part, d'assistante sociale, ou dans ce métier-là, normalement, quand on fait bien son métier, on s'appuie sur les compétences à valoriser, les potentialités, les compétences des personnes, voilà et donc quand on m'a proposé d'intervenir dans ce service-là, euh... la formation proposée par Jacqueline, enfin à l'époque il y avait Maëva Paul aussi, je ne sais pas si vous en avez entendu parler euh..., qui nous a formés, c'était aussi se situer dans le « à-côté de la personne », faire avec elle, la guider, l'orienter, être aussi, ce qui me manquait aussi, il faut le dire, dans mon activité de formatrice, c'était cette notion de dualité, d'accompagnement, de réel accompagnement, un peu plus voir personnalisé puisqu'on s'adapte au rythme de la personne. Voilà ce qui me vient en tête sur cette question. Et puis cette histoire de valoriser les parcours. Ouais. |
| 5'56 | 13 | C | Donc, si j'ai bien compris vous faites de la VAE depuis 2013, vous en faites souvent ? |
| 6'03 | 14 | AC | Oui. Euh... j'ai un volume d'accompagnement qui varie de 10 à 15 personnes. |
| 6'11 | 15 | C | Au cours d'une même année ? |
| 6'13 | 16 | AC | Euh... oui. |
| 6'14 | 17 | C | D'accord. |
| 6'15 | 18 | AC | Oui voilà, et (CVAE) me donne maintenant la responsabilité de faire des entretiens conseils, pour des personnes qui ne savent pas encore si elles vont rentrer ou pas, et puis elle m'inclut de plus en plus dans les parcours DSB, ça vous parle ? |
| 6'32 | 19 | C | Oui. |
| 6'33 | 20 | AC | Et notamment toute cette phase de 6 heures sur le bilan de positionnement. |
| 6'36 | 21 | C | D'accord. |
| 6'38 | 22 | AC | Donc voilà, au début j'étais uniquement dans l'accompagnement et elle me fait intervenir désormais en amont sur le bilan de parcours DSB et puis les entretiens conseils, voir même intervenir, ça m'est arrivé par deux fois, auprès de personnes qui ne souhaitent plus continuer dans la VAE et comment optimiser le nombre d'heures qui leur reste. Donc là on est plus, oui on est plus dans l'orientation professionnelle, bilan de compétences, sans que ça soit vraiment ça. Voilà. |
| 7'10 | 23 | C | Quelle définition vous pourriez donner à la VAE ? |
| 7'12 | 24 | AC | Ouf (rires). |
| 7'14 | 25 | C | Oui, c'est un lundi matin j'y vais fort (rires). |
| 7'18 | 26 | AC | En plus j'ai un manque de tension donc je suis au ralenti (rires). Quelle définition pourrais-je donner à la VAE ? Vous voulez une définition pure ou des mots-clés ? |
| 7'27 | 27 | C | C'est vous qui voyez. |
| 07'28 | 28 | AC | Ça vous gêne pas si ça... Euh... avoir la possibilité de faire connaître et reconnaître les compétences issues du parcours professionnel pour l'obtention d'un diplôme d'État correspondant, à cette expérience menée et les compétences qui se sont ancrées sur le terrain. |
| 8'07 | 29 | C | D'accord. Bon vous vous en êtes bien sortie (rires). |
| 8'09 | 30 | AC | Merci (rires). |
| 8'13 | 31 | C | Alors la VAE vous la faites dans le cadre de l'ARIFTS, est-ce que vous le faites aussi ailleurs ? |
| 8'18 | 32 | AC | Non. |
| 8'19 | 33 | C | D'accord. Donc c'est centré sur l'ARIFTS ? |
| 8'20 | 34 | AC | Oui, oui. |

| | | | |
|-------|----|----|---|
| 8'22 | 35 | C | D'accord, donc quels sont les types de diplômes que vous êtes amenée à accompagner ? |
| 8'26 | 36 | AC | Alors j'accompagne euh... Bah là je viens de démarrer sur le diplôme d'AES, Accompagnateur Éducatif et Social. Ça démarre tout juste, ça frémit encore. |
| 8'37 | 37 | C | Oui, oui. Je connais bien. |
| 8'38 | 38 | AC | Vous connaissez bien ? |
| 8'39 | 39 | C | J'ai eu un stage dans un centre de formation qui prépare au DEAES. |
| 8'42 | 40 | AC | Au CEFRAS ? |
| 8'43 | 41 | C | Non au CEAS à la Roche sur Yon. |
| 8'45 | 42 | AC | D'accord, d'accord, euh... Donc là on démarre avec (CVAE) la VAE AES. J'interviens aussi dans la formation pour d'autres organismes. Donc j'ai des personnes qui font la VAE AES, j'accompagne des personnes qui font VAE EJE, éducateurs de jeunes enfants, j'accompagne les personnes qui font aussi éducateurs techniques spécialisés, enfin qui visent le diplôme c'est mieux dit, je fais des raccourcis. J'accompagne des personnes présentant la VAE éducateur spécialisé, moniteur-éducateur et CAFERIUS. |
| 9'25 | 43 | C | D'accord |
| 9'26 | 44 | AC | Niveau 2, oui c'est ça, voilà. Donc une palette assez ... |
| 9'30 | 45 | C | Assez large. |
| 9'31 | 46 | AC | Assez large, oui. |
| 9'33 | 47 | C | Donc, oui, le niveau de diplôme est aussi assez large. |
| 9'37 | 48 | AC | Oui. |
| 9'39 | 49 | C | Par rapport à un niveau Bac, c'est Bac+2 je crois ? |
| 9'42 | 50 | AC | Alors vous avez, AES, on est sur un niveau 5. |
| 9'46 | 51 | C | Ah oui c'est vrai il y a le niveau 5. |
| 9'48 | 52 | AC | Donc en dessous le niveau 4, moniteur-éducateur c'est un niveau 4. Euh... ETS, EJE, ASS, j'ai oublié assistante de service social, quand même... (rires). |
| 10'00 | 53 | C | Ben alors ? (rires) |
| 10'01 | 54 | AC | Ben alors ? (rires) |
| 10'02 | 55 | C | On s'oublie ? (rires) |
| 10'03 | 56 | AC | Niveau 3, voilà. Et vous avez le CAFERIUS qui est sur du niveau 2. Et les niveaux 1, CAFDES sont accompagnés, je crois, par Jacqueline Audoin. |
| 10'13 | 57 | C | D'accord. |
| 10'14 | 58 | AC | Donc ça va de niveau 5 à niveau 2, donc niveau 2, c'est Bac+4, ouais c'est ça. |
| 10'21 | 59 | C | Oui ça doit être ça. |
| 10'23 | 60 | AC | Et niveau 1 c'est master 2, donc c'est Bac+5. |
| 10'26 | 61 | C | Euh... non, même pas parce que ... |
| 10'28 | 62 | AC | Niveau 2, c'est licence. |
| 10'30 | 63 | C | Oui. |
| 10'31 | 64 | AC | Oui c'est ça. |
| 10'32 | 65 | C | Niveau 1, c'est master 2, plus le doctorat. |

| | | | |
|-------|----|----|--|
| 10'35 | 66 | AC | Et les CAFERIUS sont sur un niveau 2, mais on leur attribue, apparemment, puisque qu'il y a une redéfinition des éducateurs spécialisés qu'on met sur un niveau 2. Donc apparemment les CAFERIUS seraient sur un niveau master 1, oui c'est ça. |
| 10'50 | 67 | C | Donc niveau 2. |
| 10.53 | 68 | AC | Bah peut être ouais. |
| 10'54 | 69 | C | Parce que master 1 c'est niveau maîtrise. |
| 10'55 | 70 | AC | D'accord, ouais, donc tout ça est pas encore tout à fait clarifié. Ouais. |
| 11'00 | 71 | C | D'accord. Est-ce que selon vous il y a des typologies de candidats ? |
| 11'04 | 72 | AC | Des typologies de candidats ? |
| 11'06 | 73 | C | Est-ce que vous voyez, des typologies de candidats qui ressortent, ou que vous voyez souvent ? |
| 11'11 | 74 | AC | Dans les parcours ? |
| 11'12 | 75 | C | Oui, oui dans les parcours ou, dans les, comment dire, par exemple, ça peut être les qualités d'écriture les choses comme ça. |
| 11'20 | 76 | AC | Euh... alors... |
| 11'27 | 77 | C | Ou est ce qu'il y a des nuances entre diplômés ? ça peut être ça aussi. |
| 11'35 | 78 | AC | Ce qui est, alors comment dire ça ? Je dis en vrac c'est pas grave ? (rires) |
| 11'39 | 79 | C | C'est pas grave (rires). |
| 11'42 | 80 | AC | Euh... des personnes qui viennent par exemple d'un niveau AMP, voilà, j'ai accompagné plusieurs personnes. Je vais illustrer sinon je vais pas arriver à catégoriser tout de suite. Euh... des personnes qui partent du diplôme AMP, désormais AES, vont bien souvent, enfin j'en ai accompagné trois qui allaient vers un diplôme d'éducateur spécialisé, et du coup ces personnes ont une capacité à venir donner à voir leur pratique. On les voit sur le terrain, mais du coup on sera plus dans un accompagnement à aller chercher, alimenter leur réflexion par des apports d'auteurs. Ouais. Ça répond à votre question ce que je vous dis, pas vraiment ? (rires) |
| 12'23 | 81 | C | Si, si. C'est une typologie (rires). |
| 12'25 | 82 | AC | Oui voilà. Euh... j'ai aussi accompagné des personnes qui allaient vers des niveaux 3 en ayant des masters de socio, de psycho etc. et avec eux, il faut avec eux faire la démarche inverse. C'est-à-dire ne pas être trop dans la théorisation, mais comme le demande la VAE, bien rester aussi, trouver un équilibre et être ancré sur leur pratique de terrain. Voilà, j'ai envie de dire que c'est plus compliqué. Alors c'est mon avis, évidemment, pour les personnes qui ont des études supérieures de donner à voir leurs pratiques de terrain, ils ont tendance... peut-être qu'ils sont euh... ça n'engage que moi, ce que j'en vois, c'est qu'il y a un certain formatage de mémoire, où on part de la théorie pour aller vers la pratique, et quand ils arrivent devant la VAE, il y a tout un travail de déconstruction de ce formatage, de euh... je parle de moi, JE, et je viens si c'est nécessaire, je suis flottant sur ma définition de telle ou telle pratique, aller chercher un appui théorique pour m'ancrer dans ce que je donne à voir. Voilà. Et au niveau des CAFERIUS, j'ai eu trois personnes, une personne où j'étais dans l'accompagnement, je courais derrière tellement il allait vite (rires). J'ai presque envie de dire qu'il n'avait pas besoin de moi, mais c'est quelqu'un qui a déjà fait une VAE ETS avant et toute la gymnastique en tête, euh... Alors ce que l'on retrouve au niveau euh... alors typologie, je parle plus de leur implication dans la VAE du coup. Des personnes qui pensent souvent que la VAE va être fluide et dans ma pratique nécessaire sur quasiment chaque candidat, de les booster, de les relancer, de les aider à dépasser leur peur. On voit dans la VAE, bien souvent voire quasi systématiquement, un moment, un passage où ils se demandent s'ils sont légitimes pour faire ça, même si leurs compétences sont bien ancrées sur le terrain. Euh... il y a auprès de l'accompagnateur cette demande de remise en confiance, voilà, qu'on réussit plus ou moins d'ailleurs. |
| 14'34 | 83 | C | D'accord. |
| 14'35 | 84 | AC | Ça vient toucher les limites aussi de l'accompagnement. Est-ce que je réponds à la question typologie ? |
| 14'43 | 85 | C | Oui, oui. |

| | | | |
|-------|-----|----|---|
| 14'44 | 86 | AC | Voilà des personnes qui partent AMP pour aller vers des niveaux 3, d'autres qui viennent avec des études supérieures pour venir viser un diplôme, euh... des personnes aussi qui pourraient viser un diplôme d'éducateur spécialisé et qui finalement vont vers un diplôme de ME, parce qu'ils ont besoin de, parce qu'ils veulent être sur un type de terrain et non pas sur une fonction de coordination comme on demande de plus en plus aux éducateurs spécialisés. Voilà. |
| 15'14 | 87 | C | D'accord. Très bien. |
| 15'16 | 88 | AC | Ça vous va ? (rires) |
| 15'17 | 89 | C | Oui, oui. Mais tout me va moi (rires). |
| 15'18 | 90 | AC | (rires) |
| 15'19 | 91 | C | Alors euh... quelles sont vos modalités d'accompagnement ? Alors, il y a les 24 heures ? |
| 15'24 | 92 | AC | Oui. |
| 15'25 | 93 | C | Dans ces 24 heures, il y a 13 heures d'accompagnement individuel ? |
| 15'30 | 94 | AC | Oui. |
| 15'31 | 95 | C | Comment vous procédez ? Est-ce que c'est que du face-à-face, des échanges de mails, par téléphone ? |
| 15'40 | 96 | AC | Oui, lorsque je rencontre le candidat je lui signifie, puisque dans la conception de l'accompagnement, il y a je crois, quand on est dans un dispositif de droit commun, il y a 4 heures, euh... 4 heures aussi qui servent à l'accompagnement à distance. |
| 16'08 | 97 | C | Oui dans les 13 heures. |
| 16.09 | 98 | AC | Voilà, qui sont contractées, donc ça fait 9 heures d'entretien individuel. Ouais, c'est ça. Et 4 heures laissées pour les échanges via mails etc. Donc, oui mais ça, vous le savez. Donc pour le candidat c'est un temps de travail individuel qu'il peut détacher auprès de son employeur, et puis moi ces 4 heures c'est pour les lectures, les mails et les échanges téléphoniques. Alors après le candidat prend ou prend pas. Dans ma pratique, il y a beaucoup de retours via mails. Voilà. Et lorsque le candidat me signifie que, alors quand il s'autorise à signifier qu'il bloque etc., je propose des entretiens téléphoniques. Voilà. Au vu des ... au début je sais pas si je m'étais posée la question « Est-ce que je suis dans le cadre ou hors-cadre ? », au vu des disponibilités des candidats et de moi-même, il peut arriver que je propose des rendez-vous téléphoniques le samedi matin ou en début de soirée, pour m'adapter aussi à la temporalité de l'autre et puis arriver à gérer cette VAE au vu de mon propre emploi du temps. Euh... voilà. Donc on est normalement, le candidat lorsqu'il y a un entretien de posé je lui demande de m'envoyer, mais c'est peu opérant dans la réalité, au moins une semaine à l'avance son écrit, que ça me laisse le temps. Donc quand c'est une semaine à l'avance il n'y a pas de retours, on le voit au moment de l'entretien, et sinon je propose aussi, de façon systématique aux candidats, que dès qu'ils écrivent quelque chose sur lequel ils ont besoin d'un retour, de me l'envoyer donc il y a de la circulation en fait. Est-ce que je réponds ? |
| 17'52 | 99 | C | Oui, oui. |
| 17'53 | 100 | AC | Ouais ? Oui c'est comme ça, quand j'ai plus de nouvelles, je m'autorise à relancer dans un premier temps par mail, ensuite par un contact téléphonique aussi. |
| 18'01 | 101 | C | D'accord. |
| 18'02 | 102 | AC | J'essaye de veiller sur ma file active. Voilà. |
| 18'07 | 103 | C | D'accord, alors on va passer au sujet de l'accompagnement. |
| 18'10 | 104 | AC | Oui. |
| 18'11 | 105 | C | Est-ce que vous pouvez me donner une définition générale de l'accompagnement ? |
| 18'17 | 106 | AC | Euh... de l'accompagnateur, peut-être dire ce qu'il n'est pas, je vais commencer par ça. |
| 18'23 | 107 | C | Alors pas forcément dans la VAE. |

| | | | |
|-------|-----|----|--|
| 18'26 | 108 | AC | Ah, de l'accompagnement ? |
| 18'27 | 109 | C | De l'accompagnement, oui. |
| 18'28 | 110 | AC | Ça marche. Euh... accompagner quelqu'un, accompagner un candidat, toute personne, pour moi c'est être à ses côtés, euh... faire avec lui, être, ouais, dans du côté à côté dans une démarche solidaire, être côté à côté, ça c'est dans l'idéal. Euh... accompagner quelqu'un c'est être en capacité de réfléchir constamment sur quelle posture on adopte vis à vis de lui et de venir revisiter tout au fil de l'accompagnement aussi, venir questionner ses attentes envers l'accompagnateur. Accompagner quelqu'un c'est être dans une nécessaire régulation pour éviter d'être dans une posture haute ou de se laisser embarquer, euh... j'ai envie de dire ça, de se laisser manipuler aussi. Donc ça demande, la..., c'est un terme qu'utilise Roland Janvier, la juste proximité, voilà la juste distance, pour moi ça veut tout dire et rien dire. La juste proximité. Donc voilà pareil dans l'accompagnement de la part de l'accompagnateur d'être sans cesse dans un questionnement, euh... « Où je me situe ? » « Qu'est-ce que j'induis chez l'autre et ce que l'autre induit chez moi ? » sachant que j'ai une petite déformation professionnelle de par mon ancienne fonction d'assistante de service sociale où j'étais énormément dans la relation d'aide, ce qui n'est pas forcément le cas là dans la VAE mais des fois j'injecte un peu de ça, voilà. |
| 20'10 | 111 | C | D'accord. Et cette définition, est-ce qu'elle est transposable à l'accompagnement VAE ? |
| 20'17 | 112 | AC | Oui, oui. |
| 20'19 | 113 | C | D'accord. |
| 20'20 | 114 | AC | Oui et alors dans... En fin de chaque entretien, j'ai comme rituel ou modalité de clôture de l'entretien de poser à la personne si euh... si cet entretien... ce qu'elle pense de cet entretien, est-ce qu'elle attend des choses que je ne lui apporte pas, enfin voilà. En fait, dans l'accompagnement VAE, je suis avec les candidats dans une constante démarche d'évaluation, j'attends pas la fin, ça permet de se réajuster. |
| 20'48 | 115 | C | Alors d'évaluation du candidat mais aussi de vous-même ? |
| 20'52 | 116 | AC | Oui des deux, d'évaluation de la démarche d'évaluation d'accompagnement. |
| 20'55 | 117 | C | D'accord. |
| 20'57 | 118 | AC | Et inclut aussi le parcours de la personne, mais moi ça me permet aussi de me recentrer, voilà. Ça m'arrive parfois de demander à la personne si euh... si je ne suis pas directive, si je ne suis pas euh... je ne le formule pas comme ça. Euh... comment je fais ? Euh... Oui je lui pose la question, alors après certains répondent d'autres pas, euh... qu'est-ce qu'elle pense des modalités d'accompagnement que je lui propose, qu'est-ce qu'elle pense de ma posture. Ça peut être risqué des fois. |
| 21'29 | 119 | C | Oui (rires) |
| 21'30 | 120 | AC | Mais ça permet de reprendre aussi. Je pose la question, là, dans ces termes, quand je sens que, quand je sens, quand je vois que la relation de confiance n'est pas, voilà, que le candidat peut être dans une posture qui me semble assez rigide, voilà. Le fait de s'intéresser à lui et de lui demander ce qu'il attend de moi, ça permet aussi de réamorcer les modalités de l'accompagnement. J'ai de la chance, jusqu'ici ça s'est toujours bien passé. Voilà, je sais pas si je réponds complètement. |
| 22'01 | 121 | C | Si, si (rires). Euh, quel serait selon vous un bon accompagnement ? |
| 22'10 | 122 | AC | Un bon accompagnement c'est ne pas être dans le jugement de la personne. Un bon accompagnement c'est l'amener à regarder par elle-même, euh... l'amener à regarder par elle-même comment elle se situe dans cet accompagnement VAE, comment elle se situe dans son parcours VAE, donc par les questions hein. Euh... « Qu'est-ce qui fait que vous n'avez pas produit pour cette séance ? » plutôt que d'être dans « Eh bien vous n'avez pas produit. ». Voilà, euh... Un bon accompagnement c'est questionner la personne sur ses pratiques, sur sa dynamique dans l'accompagnement, euh... oui, et avancer au pas à pas avec elle tout en gardant, tout en lui..., tout en la ramenant aussi euh... j'ai envie de poser ça là, à la période d'accompagnement qui nous est donnée l'un et l'autre, c'est-à-dire la période de deux ans, voilà. Donc un bon accompagnement c'est être accompagné, être avec la personne, euh..., tout en étant garant du cadre de cet accompagnement, tant dans les modalités que dans la durée et le cadre nécessaire. |
| 23'40 | 123 | C | D'accord. |

| | | | |
|-------|-----|----|--|
| 23'41 | 124 | AC | Oui, je sais pas si je suis claire. |
| 23'43 | 125 | C | Si, si. |
| 23'44 | 126 | AC | Ça marche. |
| 23'45 | 127 | C | Euh... est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu le déroulement d'un moment d'accompagnement, d'un entretien ? |
| 23'53 | 128 | AC | Euh... alors évidemment en amont d'un entretien, alors si c'est un premier entretien par téléphone, on va poser un premier entretien qui va à l'un et l'autre, on peut même alors suivant la personne définir le lieu de l'entretien, majoritairement c'est l'ARIFTS les candidats qui sont de Nord Loire du département ce sera plus ici. Là par exemple j'ai commencé un accompagnement avec une personne qui habite à Nord sur Erdre, c'est à 10 kilomètres d'ici, donc voilà définir ça euh... Je vais prendre un premier entretien. |
| 24'28 | 129 | C | Oui. |
| 24'29 | 130 | AC | Un premier contact euh... premier temps de l'accompagnement c'est une présentation mutuelle, euh... définir ensemble les modalités d'accompagnement, c'est-à-dire que je pars de la personne qu'est-ce qu'elle attend de moi, et à partir de ce qu'elle pose je viens redéfinir ce qui est possible, ce qui peut être pas possible. Bien souvent je peux entendre de la correction, je ne suis pas une correctrice, je ne suis pas une formatrice, je suis une accompagnatrice VAE. Voilà, donc je viens poser les modalités d'accompagnement proposées par l'accompagnateur VAE, euh... et puis ensuite sur ce premier entretien, venir avec la personne explorer mais dans la globalité le référentiel activités, le référentiel compétences en sachant qu'en amont il y a eu un atelier collectif qui a permis quand même au candidat d'un petit peu défricher, euh... qu'est-ce qu'une VAE et euh... et venir voir ce qu'il peut poser comme expériences, c'est-à-dire comme lieux de travail et comme situations, déjà être dans une, poser la colonne vertébrale du Livret VAE, j'ai envie de poser ça comme ça. |
| 25'39 | 131 | C | D'accord. |
| 25'40 | 132 | AC | Voilà et puis bien souvent on va démarrer sur euh... alors au début je le faisais pas, maintenant je demande à ce que dans un premier temps à ce qu'ils présentent ce qu'on appelle l'expérience c'est-à-dire le lieu de travail. Voilà, avant je faisais pas ça, je laissais un libre arbitre pour le candidat sauf que ça m'est compliqué d'accompagner les écrits si j'arrive pas à poser le cadre institutionnel, forcément. Et puis ça permet de faire des liens aussi entre, euh... le lieu d'expériences, l'expérience, et puis les situations présentées pour qu'elle puisse développer aussi euh... être amenée à développer d'avantage son analyse critique. Voilà. Si c'est un entretien d'une fois sur l'autre, eh bien on aura défini en amont les situations qui vont être explorées et donc on se plonge dans les écrits. |
| 26'32 | 133 | C | Alors justement, qu'est-ce que vous entendez par se plonger dans les écrits ? |
| 26'35 | 134 | AC | On se plonge dans les écrits, c'est-à-dire que soit il ou elle me l'a envoyé à l'avance et j'ai eu le temps de mettre des annotations donc petit A (rires), petit A donc on va revenir sur l'écrit et on va discuter ensemble, on va échanger ensemble sur les annotations, sur les questions que son écrit vient générer, pourquoi dit-elle ça, euh... qu'est-ce qui l'autorise à poser ce constat, voilà. Donc c'est venir avec le candidat analyser son écrit. Euh... soit on découvre ensemble et donc là c'est une lecture commune. Ça c'est aussi euh... ça peut signifier une perte de temps mais ça permet aussi au candidat de se réapproprier son écrit et du coup cette posture-là permet, la première aussi peut le favoriser, mais cette posture là puisqu'on prend le temps de tout relire ça, permet aussi au candidat de se distancier de son écrit et de se rendre compte parfois pour lui-même de euh... « Ça c'est pas clair. Ah là, j'aurais pu aller plus loin. ». Donc on est dans une double analyse, dans cette posture-là, voilà. |
| 27'44 | 135 | C | D'accord. |
| 27'45 | 136 | AC | Oui. |
| 27'46 | 137 | C | Très bien. Alors euh... avec les différents documents que (CVAE) m'a fourni. |
| 27'53 | 138 | AC | Oui. |
| 27'54 | 139 | C | Il y a quelques mots qui me sont apparus importants. |

| | | | |
|-------|-----|----|---|
| 27'56 | 140 | AC | Oui. |
| 27'57 | 141 | C | J'aimerais bien que vous m'en donniez votre définition. |
| 27'58 | 142 | AC | D'accord. Ok (rires). |
| 28'00 | 143 | C | Le lundi matin (rires). |
| 28'01 | 144 | AC | Oui (rires). |
| 28'03 | 145 | C | Alors « entretien d'explicitation » ? |
| 28'06 | 146 | AC | Entretien d'explicitation, euh... c'est euh... amener la personne à, euh... venir identifier dans son écrit, ses savoir-être, ses savoir-faire et ses connaissances. |
| 28'29 | 147 | C | D'accord. Alors comment vous faites ça ? |
| 28'30 | 148 | AC | Comment je fais ça ? (rires) |
| 28'31 | 149 | C | Comment ça marche on va dire ? (rires). |
| 28'32 | 150 | AC | Comment ça marche ? Il faudrait que je vous trouve un exemple. Euh... « Lorsque j'ai rencontré Madame X, euh... au bout d'une heure la relation de confiance était établie. », « OK. ». Voilà. C'est une phrase assez, on retrouve assez souvent ça dans la VAE, euh... Qu'est-ce qui, du coup à partir de cette phrase, venir avec le candidat éclairer de, qu'est-ce qui lui permet de dire que la relation de confiance est établie ? Ça veut dire parler de la qualité de l'accueil, comment il a réfléchi le premier entretien avec cette personne, euh... qu'est-ce qu'il lui a dit, euh... qu'est-ce qu'il a utilisé comme outils, donc ça vient faire appel à qu'est-ce qu'un entretien pour lui, venir poser tout ça, venir décrire finement, euh... ce qu'il a fait, comment il a fait et qu'est-ce qu'il en comprend et à quoi il peut rattacher ça éventuellement euh..., au niveau des apports théoriques tels que techniques d'entretien et la relation d'aide. |
| 29'50 | 151 | C | D'accord. Et donc c'est un questionnement particulier ? |
| 29'55 | 152 | AC | Oui. Euh... « Comment avez-vous choisi ? » Euh... « Est-ce que vous aviez choisi le lieu d'entretien en amont ? Oui, non ? Si oui, comment (en bafouillant) l'avez-vous choisi ? (rires) A quoi, pardon, à quoi avez-vous ... (en bafouillant) ? ». Ah j'arrive plus à parler. « A quoi avez-vous été vigilant avant l'entretien ? » « Est-ce que vous avez eu des points de vigilance avant cet entretien ? » Bien souvent c'est plus ça. Sur le coup on regarde, oui par rapport au lieu d'entretien, etc. Et du coup oui, « Bah oui. » et donc il va venir alimenter son écrit avec ça. Euh... euh... « Est-ce que Madame est arrivée à l'heure ? Oui, non ? ». Voilà. « Qu'avez-vous pensé au moment où vous avez démarré l'entretien ? », qu'est-ce que vous avez, avez-vous, euh... « Qu'est-ce que la posture de Madame a généré chez vous ? » « Qu'est-ce que vous en pensez ? » « Elle était crispée, elle était ceci », voilà. « Comment avez-vous, alors, comment avez-vous démarré cet entretien, que lui avez-vous dit ? », « Qu'est-ce que vous avez pu lui dire qui permet de voir qu'elle est en confiance ? », voilà. « Qu'est-ce qu'elle montrait, qu'est-ce qu'elle a dit ? ». Et après, à quels apports théoriques, « Est-ce que ça vous fait écho ou pas à des apports théoriques ou des techniques. Alors bien souvent là, euh... alors c'est elle qui va le poser, bien souvent on va parler de communication verbale, non-verbale, euh... la gestuelle, les mots, les notions d'empathie, et. Voilà. Ça m'arrive aussi d'orienter parfois le candidat à lire tel ou tel auteur à travers ce qui m'a dit et pas d'entrée de jeu. |
| 31'50 | 153 | C | D'accord. |
| 31'51 | 154 | AC | Ouais. |
| 31'52 | 155 | C | Et si je lui pose la question, euh... « Pourquoi vous avez choisi cet endroit pour l'entretien ? » Ça marche ou pas ? |
| 31'59 | 156 | AC | Oui. |
| 32'00 | 157 | C | D'accord. |
| 32'01 | 158 | AC | Oui. |
| 32'03 | 159 | C | Ok. |

| | | | |
|-------|-----|----|--|
| 32'04 | 160 | AC | Oui, on peut, on peut euh... « Qu'est ce qui a fait que ? Pourquoi ? Comment ? », toutes ces questions. Euh... il faut poser des questions courtes. |
| 32'18 | 161 | C | Questions fermées, questions ouvertes, enfin, il y a une importance selon vous ? |
| 32'23 | 162 | AC | Alors là C'est, c'est, alors comment le dire là de façon euh..., c'est euh..., le point de vigilance à ne pas induire les réponses à travers les questions que l'on pose voilà, et parfois on oriente. |
| 32'44 | 163 | C | D'accord, donc faut plus faire attention à l'orientation des questions ? |
| 32'45 | 164 | AC | Oui. |
| 32'46 | 165 | C | Qu'au fait qu'elles soient ouvertes ou fermées ? |
| 32'47 | 166 | AC | Oui. |
| 32'48 | 167 | C | D'accord. |
| 32'49 | 168 | AC | Oui, ou alors ça va être « Lorsque vous dites, lorsque vous écrivez, « Madame me paraissait gênée. », comment voyez-vous qu'elle est gênée ? » Plutôt que « Qu'est-ce qui vous autorise à dire ? » mais ça peut ça tomber des fois. Ça je peux le dire quand je vois que euh... le candidat ne réagit pas. En fait c'est un, c'est un ... |
| 33'17 | 169 | C | Il y a des paliers ? |
| 33'18 | 170 | AC | Oui. |
| 33'19 | 171 | C | De questions ? |
| 33'20 | 172 | AC | Et tout dépend aussi, j'ai envie de dire, de la posture du candidat. Ouais. Parce que venir le questionner, ça veut dire aussi de la part du candidat, la capacité à avoir confiance dans l'accompagnateur, donc ça aussi ça prend un peu de temps, et euh... ne pas être dans une posture défensive, ça, ça peut arriver. |
| 33'46 | 173 | C | D'accord. |
| 33'47 | 174 | AC | Donc c'est tout un jeu de... Alors je sais pas comment je fais du coup, mais ça me permettra de (rires), j'utilise aussi l'humour parfois lorsque je vois qu'une personne est mal à l'aise, voilà. Mais alors donner un exemple, maintenant, il faudrait que je me regarde agir, ce sera le cas (rires). Voilà, utiliser l'humour parfois ça permet aussi à la personne de relâcher la pression. |
| 34'15 | 175 | C | D'accord. |
| 34'16 | 176 | AC | C'est faire opérer euh... aider le candidat à opérer un travail de mémoire, il y a ça aussi hein, un travail de mémoire, le ramener à la situation vécue, dérouler le fil avec lui. À chaque fois j'ai ce sentiment-là et des fois c'est ce que j'exprime au candidat le sentiment que sur la feuille on le voit agir sur le terrain, on le voit, un peu comme la séquence d'un film. |
| 34'41 | 177 | C | D'accord. Donc l'entretien d'explicitation est une technique d'explicitation, est-ce que vous en connaissez d'autres ? |
| 35'05 | 178 | AC | Je sais pas. |
| 35'06 | 179 | C | Vous savez pas ? (rires). |
| 35'07 | 180 | AC | Non (rires). |
| 35'09 | 181 | C | Si je vous parle par exemple d'instruction sosie ou d'entretien au sosie ? Ça vous dit quelque chose ou pas ? |
| 35'15 | 182 | AC | Oui. |
| 35'18 | 183 | C | Après savoir est ce que vous le pratiquez ? (rires). |
| 35'20 | 184 | AC | Je ne sais pas, il faudrait que je... j'ai vu ça, il faut que je me euh... je sais pas. |
| 35'24 | 185 | C | Alors l'instruction au sosie. |
| 35'25 | 186 | AC | Oui, allez-y. |

| | | | |
|-------|-----|----|--|
| 35'26 | 187 | C | L'entretien sosie c'est euh... dire « Aujourd'hui, je suis votre sosie, je vais vous remplacer demain, quelles instructions vous devez me donner pour que les autres personnes ne s'aperçoivent pas du subterfuge ? ». |
| 35'45 | 188 | AC | D'accord. |
| 35'46 | 189 | C | Bon ça c'est la version longue (rires). |
| 35'49 | 190 | AC | Non, par contre, j'ai vu ça dans la formation accompagnateur en plus, mais je l'ai zappé, euh... par contre ce que je peux dire parfois au candidat c'est « Imaginez-vous en train d'accueillir un stagiaire qui n'y connaît rien, qu'est-ce qu'il va être important de lui dire pour qu'il puisse euh... mener cette pratique à votre place ? ». |
| 36'16 | 191 | C | D'accord. Ça se rejoint un peu. |
| 36'20 | 192 | AC | Oui, oui, oui donc ça c'est souvent. « Imaginez-vous. », souvent je leur dis, « Imaginez-vous, euh... à former une personne sur une activité qu'elle ne connaît pas et sur laquelle elle va vous remplacer ». Donc oui, bah donc oui, mais je l'ai un peu décalé dans ma tête. |
| 36'35 | 193 | C | D'accord. |
| 36'36 | 194 | AC | Mais on est dans le même euh... |
| 36'38 | 195 | C | À peu près les mêmes consignes ? |
| 36'39 | 196 | AC | Oui à peu près la même configuration, oui. |
| 36'44 | 197 | C | D'accord. Alors maintenant si je vous parle d'analyse de la pratique du candidat, qu'est-ce que vous mettez derrière ? |
| 36'51 | 198 | AC | Moi quand je parle, quand on parle d'analyse de la pratique du candidat, c'est une démarche réflexive, un retour sur expérience. |
| 37'00 | 199 | C | Qu'est-ce que vous mettez derrière cette démarche réflexive ? |
| 37'01 | 200 | AC | J'ai agi à tel moment, de cette façon-là. Voilà, c'était il y a deux ans en arrière, je donne à voir cette situation euh... et au jour d'aujourd'hui, est-ce que je ferais de la même façon, qu'est-ce qui s'est passé dans cette situation avec la prise de distance, euh... qu'est-ce que je peux en dire aujourd'hui, est-ce que je..., je travaillerais, je ferais de façon identique ou est-ce qu'il y a une posture, euh... un savoir-faire que je ferais autrement, ouais. Donc c'est se regarder, agir dans une, se regarder agir et s'analyser alors soit pour donner du sens à ce qu'on a fait, soit dans une perspective d'amélioration. On retrouve ça dans les écrits des candidats d'ailleurs. |
| 37'56 | 201 | C | C'est un processus d'amélioration ? |
| 38'00 | 202 | AC | Oui ou alors se regarder agir et dire ce que ça a peut-être euh... Souvent ce que ça a amené au bénéficiaire, voilà, et si c'est aujourd'hui, au jour d'aujourd'hui, euh... ouais bien souvent ça leur fait faire un pas de côté et dire, est-ce qu'ils auraient accompagné la situation de la même façon. Donc des fois c'est... Si c'est oui, ils font pas paraître, s'ils estiment qu'ils pourraient agir différemment ils vont donner des euh... des pistes d'amélioration. |
| 38'32 | 203 | C | D'accord. |
| 38'33 | 204 | AC | Ouais. |
| 38'34 | 205 | C | Alors maintenant si je vous dis conceptualiser ? |
| 38'38 | 206 | AC | Conceptualiser c'est faire le lien entre l'expérience et la théorie, ou venir, alors sans forcément parler d'auteurs c'est oui, rattacher leur travail à un concept, accompagner, le concept d'accompagnement. |
| 39'04 | 207 | C | D'accord. |
| 39'05 | 208 | AC | Voilà ce qu'est-ce que je mets moi dans l'accompagnement, donc ça peut m'arriver de demander à la personne « Qu'est-ce que vous entendez par accompagner ou par l'accompagnement ? ». La personne peut être très fluide dans sa façon de voir les choses, qui n'est pas forcément celle à laquelle j'avais pensé. Euh... du coup peut-être que je pars un peu au-delà. Si la personne est en, n'arrive pas euh... à définir ce à quoi elle se rattache, à définir ce qu'elle met en œuvre, je vais l'inviter à aller vers, aller |

| | | | |
|-------|-----|----|---|
| | | | rechercher par le (en bafouillant) 1, 2, 3 par euh... mots-clés sur le site de l'ARIFTS il y a un centre de doc sur accompagner, la relation d'aide, etc. pour qu'elle aille chercher des éléments théoriques, conceptuels, sur pratique pour venir alimenter. |
| 40'03 | 209 | C | D'accord. |
| 40'04 | 210 | AC | Mais moi je ne vais pas venir lui donner une définition. |
| 40'09 | 211 | C | Vous allez l'inciter à aller chercher ? |
| 40'10 | 212 | AC | Oui et en général elle va se rendre compte que, oui, qu'elle est flottante. Alors souvent on retrouve ça dans les DC4 réseaux et partenariats. « Qu'est-ce qu'un réseau, un partenariat ? ». Certains vont être au clair tout de suite, d'autres vont voilà. Et comme le DC4 est un domaine de compétences important pour les ES, etc. Et comme je participe à des jurys officiels je vois comment euh... Donc du coup, je ... mais ça peut être sur autre chose, sur la relation d'aide, sur euh..., pour les éducateurs techniques spécialisés sur la production, qu'est-ce qu'ils entendent par production. Donc les amener à décortiquer et du coup à donner à voir leurs connaissances qui se rattachent du coup à des concepts. Oui c'est ça, me semble-t-il, enfin c'est ma version (rires). |
| 41'03 | 213 | C | D'accord (rires). Euh... et enfin prendre de la distance avec son expérience ? |
| 41'10 | 214 | AC | Pour les candidats ? |
| 41'11 | 215 | C | Oui. |
| 41'14 | 216 | AC | Prendre de la distance avec son expérience, c'est le fait d'écrire et de réfléchir sur ce que j'écris. |
| 41'22 | 217 | C | Donc ça revient au retour réflexif ? |
| 41'24 | 218 | AC | Oui, oui. C'est être dans une autoanalyse de ses pratiques en fait. Voilà, euh... c'est remettre, euh... redites-moi le terme, pardon. |
| 41'34 | 219 | C | Prendre de la distance avec son expérience. |
| 41'37 | 220 | AC | Ouais, c'est poser un regard critique, que ce soit positif ou négatif sur l'institution dans laquelle il travaille, euh... sur le travail en équipe sur, ça les amène à... D'ailleurs ça peut être assez déroutant dans cette démarche VAE de... parce que ce travail d'écriture les amène à poser justement ce regard réflexif sur leur pratique et euh... donc à poser, à venir réfléchir sur le cadre institutionnel, sur la dynamique d'équipe, sur la relation, euh... qu'ils ont avec la personne qu'ils accompagnent, sur la posture parfois de management pour les CAFERIUS et ça peut engendrer un phénomène de déstabilisation un moment donné et à se dire ça j'en veux, ça je n'en veux plus. Voilà, donc ça vient aussi euh... ils sont dans une démarche d'autoformation aussi et ça vient alimenter leur parcours, leur parcours futur, ça vient générer, oui ça vient développer l'analyse critique et de se rendre compte parfois dans, alors tout ne va pas bien mais euh... Ouais, il y a des institutions qui sont bienveillantes mais à se dire là non, là je prends des responsabilités qui sont pas de ma place, là c'est l'institution qui ne prend pas sa juste place, etc. Donc ça vient décentrer le candidat de ses pratiques habituelles, donc ça peut, euh... il peut se livrer à l'accompagnateur de cette nouvelle vision qu'il a du monde professionnel dans lequel il évolue. |
| 43'21 | 221 | C | D'accord. Bon et bien merci. |
| 43'23 | 222 | AC | Je vous en prie (rires). |

GUIDE AUTO-CONFRONTATION AR 1

Premier extrait :

- But :
 - Permettre à AR de se familiariser avec la vision d'elle-même
 - Permettre de s'approprier l'outil et la méthodologie

Second extrait : Questionnement sur le changement de regard de C1 sur sa professionnalité

- Contexte :
 - 20 minutes après le début d'entretien
 - Échange ne faisant pas suite à la lecture d'une annotation de AR
 - AR posait la question à C1 du choix des lieux d'expérience, et plus particulièrement sur leur nombre, ce à quoi C1 a répondu qu'elle ne souhaiterait aborder que la micro-crèche, et pas l'autre car elle lui paraissait trop lointaine.
- But :
 - Comprendre le sens donné à l'action de verbalisation de AR
 - Identifier les indicateurs permettant à AR de mettre en place l'aide à la verbalisation
 - Comprendre le sens donné à la prise de notes de AR
 - Appréhender le système de relance et les connaissances sous-jacentes
 - Compréhension des actions qui semblent empêchées (définition de l'éducation)

Troisième extrait : Questionnement sur les outils de transmission

- Contexte :
 - Un peu plus d'une heure après le début de l'entretien
 - Échange faisant suite à la lecture d'une annotation concernant la transmission aux parents à la suite d'un évènement négatif, comme une morsure, et plus particulièrement autour de ce qui est dit et ce qu'il ne l'est pas, mais aussi la place de l'enfant dans ces transmissions.
- But :
 - Langage non verbal au moment de la description du classeur par C1
 - Comprendre le cheminement implicite amenant AR à questionner C1 sur des éléments précis (connaissance)
 - Comprendre pourquoi AR vient apporter des affirmations plutôt que de poser des questions à certains moments (le fait d'aller voir dans le deuxième classeur, l'accès aux transmissions par les parents, la différence d'écriture selon les outils de transmission)

Quatrième extrait : Questionnement autour de la notion de jugement

- Contexte :
 - 1h25 après le début de l'entretien
 - Reprise d'une annotation concernant la notion de jugement
 - Dernier thème abordé avant la fin de l'entretien
- But :
 - Décrypter en quoi la notion de jugement est importante (par rapport à l'empathie)
 - Comprendre le cheminement de la verbalisation
 - Mettre en lumière les indicateurs permettant de relancer
 - Comprendre pourquoi AR « répond à la place » (verbalise à la place) de C1 concernant la demande de signification aux parents sur le sens donné à la volonté de voir leur enfant propre
 - Savoir si le fait que le téléphone ait sonné a influencé AR dans la verbalisation « à la place » de C1

Cinquième extrait : Questionnement sans verbalisation autour de l'empathie

- Contexte :
 - 2 minutes avant le précédent extrait
 - Reprise d'une annotation concernant l'empathie
- But :
 - Déterminer pourquoi AR n'a cette fois-ci pas donné l'occasion à C1 de verbaliser cette notion d'empathie et de bienveillance dans sa mise en place au quotidien (sur le comment)

Annexe 12 : Retranscription auto-confrontation 1 avec AR

Plan large

Plan resserré vers l'ordinateur

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

Certains propos ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de chacun

| AUTO-CONFRONTATION | | | | | EXTRAITS D'OBSERVATION | | | |
|--------------------|---|--|---|--|---|---|---|----------------|
| N°I | L | Retranscription | | Éléments vidéo | N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo |
| 0 | | <i>Explication méthodologique (Non enregistrée car pendant l'installation du matériel, à la demande de AR)</i> | | | | | | |
| | | | | | Extrait 1 (Non filmé) permettant à AR de s'habituer à son image | | | |
| 00'00 | 1 | C | Ça va ? (rires). | C finit l'installation de la caméra | | | | |
| 00'03 | 2 | AR | Oui (rires). | | | | | |
| 00'05 | 3 | C | Donc, on va passer à cette séquence-là. Alors, cet extrait, c'est, un petit peu pour remettre dans le contexte, c'est à peu près 20 minutes après le début de l'entretien. | C lit ses notes | | | | |
| 00'16 | 4 | AR | Celui-là qui vient ? Celui qui vient ? | AR pointe du doigt l'ordinateur | | | | |
| 00'18 | 5 | C | Voilà, celui qui va venir, pas celui qu'on a vu. Celui qu'on a vu, c'était vraiment, voilà, pour vous habituer. Celui-là, c'est 20 minutes après le début de l'entretien. Euh... Avant ce qu'on va voir, en fait, vous posez la question au candidat du choix des lieux d'expérience, plus particulièrement sur leur nombre. La candidate vous a répondu qu'elle souhaiterait seulement étudier la micro-crèche, et pas une autre structure qui lui paraissait trop lointaine. | C lit ses notes | | | | |
| 00'47 | 6 | AR | Oui, son ancienne expérience. | | | | | |
| 00'50 | 7 | C | Voilà. Donc on arrive à ce moment, à cet extrait. | | | | | |
| 00'55 | | | | | Extrait 2 | | | |
| | 1 | CI | Par contre euh... et c'est ce que je vous disais la dernière fois, je me questionne beaucoup maintenant sur euh... En fait, je me revois avant, avant c'était il y a 10 ans, quand j'ai commencé à travailler auprès des enfants, et maintenant je me dis « Mais comment j'ai pu avoir cette attitude-là ? », et voilà quoi. Il y a des choses, je me souviens, qui étaient assez fortes, et maintenant c'est quelque chose que... je ne pourrais même plus réagir comme ça parce que j'ai compris que non. | | | | Face à face Hochements de tête de AR | |
| | 2 | AR | Alors voilà, vous mettez le doigt dessus. | | | | Mouvement en arrière de AR | |
| 01'22 | 8 | C | Alors, vous dites « Vous mettez le doigt dessus. ». Quels sont les indicateurs qui vous ont amenée à dire « Ah, là, il y a quelque-chose d'intéressant. » ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 01'33 | 9 | AR | Bah c'est le fait qu'elle dise, qu'il y a 10 ans, ça se passait pas comme ça, et que aujourd'hui, elle ne pourrait plus refaire comme il y a 10 ans. Voilà, ce qui m'intéresse, c'est l'écart entre il y a 10 ans | AR pointe du doigt l'écrit en disant « Alors, elle le dit avant, elle le dit après » | | | | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----|--|---|--|---|---|----|--|--------------------|---|----|-----------------------|---|----|--|---|----|--|---------------------------------|
| | | | et aujourd'hui, et plus précisément, entre euh... une certaine prise de conscience qu'elle dit, alors, elle le dit avant, elle le dit après. Et puis c'est ce que je vais, je crois, lui faire spécifier, c'est comment elle s'est rendue compte d'un seul coup qu'elle n'était plus la même professionnelle justement, et qu'elle est passée d'une pratique à une autre. Je crois que c'est ce que je lui demande après. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 02'08 | 10 | C | Donc, du coup, vous apportez beaucoup d'importance au fait qu'il y ait eu ce changement ? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 02'15 | 11 | AR | Oui. Parce qu'il y a eu euh... La VAE, c'est justement savoir euh... enfin je trouve, c'est de savoir identifier les avant et les après, et arriver à spécifier le moment de la bascule, c'est-à-dire le moment, ou en tout cas les expériences qui vont faire que l'on passe d'une pratique que peut-être on interrogeait pas ou pas trop, à, tout à coup, une pratique qu'on se met à interroger parce que finalement, elle ne nous satisfait peut-être pas entièrement, ou, en tout cas... Elle parle d'une formation qu'elle a suivie qui lui ouvre les yeux et tout à coup, elle comprend que ce qu'elle faisait jusqu'à présent était peut-être pas toujours bien traitant. Donc, voilà, ce qui m'intéresse, c'est comment, elle, elle identifie ces passages internes d'un état à un autre, en tout cas, d'un état de professionnalisme à un autre état qui va vers plus de professionnalisme... enfin vers euh... ouais, la façon de se professionnaliser et d'aller vers un plus grand professionnalisme, je sais pas si on peut le dire comme ça. | Mouvement en arrière de AR en disant « Les avant et les après » AR mime « Le moment de la bascule » AR pointe du doigt l'extrait en disant « Elle parle d'une formation qu'elle a suivie » Mouvement de la main de AR vers elle en disant « Ces passages internes » | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'27 | 12 | C | D'accord. Donc, si je résume, quand elle va formuler le fait qu'il y a eu un changement dans sa professionnalité, tout de suite, intérieurement, vous vous dites qu'il y a peut-être quelque chose à aller creuser ? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'39 | 13 | AR | À aller creuser. Hmm. C'est ça, oui. | Hochements de tête de AR | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'41 | 14 | C | Et justement à aller questionner, à faire verbaliser ? | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'43 | 15 | AR | Voilà. C'est pour ça que je lui dis « Vous mettez le doigt dessus. » (rires). | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'50 | 16 | C | Ok. On va poursuivre. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'54 | | | | | <table border="1"> <tr> <td>2</td> <td>AR</td> <td>(suite) Le Livret 2, en tout cas l'analyse de votre pratique, ça peut être choisir une situation, où à l'époque vous avez agi d'une façon, et dans votre analyse dire, faire votre auto-critique quelque-part, mais pas seulement pour faire votre autocritique, c'est-à-dire...</td> <td rowspan="3">Face à face</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>C1</td> <td>Le cheminement aussi.</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>AR</td> <td>Mais oui. Qu'est-ce qui vous permet aujourd'hui de dire que à l'époque vous n'étiez pas tout à fait euh... je sais pas, dans la...</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>C1</td> <td>Bah, il y a plein de choses que je ne saisisais pas. Je pensais être professionnelle, en fait, en faisant ça, et j'avais pas capté qu'en fait que... on n'est pas là pour les... c'est pas une dictature en fait (rires). C'est pas nous qui décidons de</td> <td>Hochements de tête de AR</td> </tr> </table> | 2 | AR | (suite) Le Livret 2, en tout cas l'analyse de votre pratique, ça peut être choisir une situation, où à l'époque vous avez agi d'une façon, et dans votre analyse dire, faire votre auto-critique quelque-part, mais pas seulement pour faire votre autocritique, c'est-à-dire... | Face à face | 3 | C1 | Le cheminement aussi. | 4 | AR | Mais oui. Qu'est-ce qui vous permet aujourd'hui de dire que à l'époque vous n'étiez pas tout à fait euh... je sais pas, dans la... | 5 | C1 | Bah, il y a plein de choses que je ne saisisais pas. Je pensais être professionnelle, en fait, en faisant ça, et j'avais pas capté qu'en fait que... on n'est pas là pour les... c'est pas une dictature en fait (rires). C'est pas nous qui décidons de | Hochements de tête de AR |
| 2 | AR | (suite) Le Livret 2, en tout cas l'analyse de votre pratique, ça peut être choisir une situation, où à l'époque vous avez agi d'une façon, et dans votre analyse dire, faire votre auto-critique quelque-part, mais pas seulement pour faire votre autocritique, c'est-à-dire... | Face à face | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | C1 | Le cheminement aussi. | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | AR | Mais oui. Qu'est-ce qui vous permet aujourd'hui de dire que à l'époque vous n'étiez pas tout à fait euh... je sais pas, dans la... | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | C1 | Bah, il y a plein de choses que je ne saisisais pas. Je pensais être professionnelle, en fait, en faisant ça, et j'avais pas capté qu'en fait que... on n'est pas là pour les... c'est pas une dictature en fait (rires). C'est pas nous qui décidons de | Hochements de tête de AR | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | |
|-------|----|----|--|--|
| 07'35 | 24 | AR | Bah non, parce que je sais pas si ça va plus loin parce que elle se lance, enfin je sais pas si c'est là, mais à un moment donné, elle se lance vraiment et elle explique, justement, comment ça a cheminé, et notamment suite à la formation qu'elle a suivie. Et puis, je sais pas si c'est là où elle parle de sa propre enfance, enfin c'est quelqu'un qui, bon, a beaucoup de choses à dire (rires). | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Enfin je sais pas si c'est là » |
| 07'59 | 25 | C | Et du coup, avec d'autres candidats qui vont avoir un petit peu plus de mal à verbaliser, parce que, là, c'est vrai qu'on a affaire à une candidate qui verbalise assez facilement... | Hochements de tête de AR |
| 08'07 | 26 | AR | Ouais, c'est vrai hein, elle est hyper... | |
| 08'09 | 27 | C | Et face à d'autres candidats, comment vous faites ? | |
| 08'12 | 28 | AR | Bah je vais les chercher davantage. J'essaye de... | |
| 08'16 | 29 | C | Alors, quand vous dites « Aller les chercher » ? | |
| 08'18 | 30 | AR | De le faire spécifier, alors toujours en évitant les « Pourquoi ? » mais plutôt les « Comment ? ». De demander aussi, peut-être, d'illustrer par des exemples, de me donner des exemples de situations pour illustrer ce qu'ils sont en train de dire ou ce qu'ils ont envie de dire mais qu'ils n'arrivent pas forcément à formuler. | Mouvement en avant des mains en disant « Me donner des exemples de situations » |
| 08'39 | 31 | C | Et aller plus loin dans ces situations ou juste pour illustrer ? | |
| 08'43 | 32 | AR | Non, aller plus loin. Alors, aller plus loin, déjà, j'attends qu'ils me proposent une sorte d'exemple ou une situation, puisque dans la VAE on parle de situation, et si je trouve qu'elle est un petit peu survolée, je peux, moi, aller creuser justement cette situation et avec toujours la même idée de leur faire spécifier, formuler ce qu'ils ont envie de dire et qu'ils n'arrivent pas forcément à formuler facilement. C'est vrai qu'il y a des personnes qui ont beaucoup de difficultés à passer, déjà avant même de passer à l'écrit, eux situent leurs difficultés au passage à l'écrit, mais en fait, moi ce que je situe souvent, c'est que la difficulté, elle est au passage de la pensée à la parole, parce qu'une fois qu'ils formulent par la parole, je pense que ça libère en partie l'écrit. Voilà. | AR mime des étapes en disant « Eux situent leurs difficultés au passage à l'écrit, mais en fait, moi ce que je situe souvent, c'est que la difficulté, elle est au passage de la pensée à la parole » |
| 09'35 | 33 | C | D'accord. Alors quand vous dites « Aller chercher », « Aller questionner », ça se passe comment ? Qu'est-ce qu'il y a derrière ? | |
| 09'46 | 34 | AR | Bah c'est leur poser des questions, ce que je vous disais euh... « Comment ? », « De quelle façon vous y prenez-vous ? », « Comment faites-vous ? », euh... | Mouvement en avant de AR pour illustrer chaque question |
| 09'55 | 35 | C | Donc il y a des questions assez spécifiques ? | |
| 09'59 | 36 | AR | Euh... le fait qu'elle commence par comment, etc., c'est ça, pas « Pourquoi ? » mais plutôt « Comment ? Comment vous y prenez-vous ? ». Souvent j'utilise l'idée euh... de la caméra qui serait située quelque part dans la pièce, par où la personne peut se voir travailler, et justement, quand elle est en situation face aux enfants, si on reprenait une situation d'une future éducatrice de jeunes enfants, « Vous êtes face à cet enfant qui pleure », ou je ne sais quoi, « Comment vous y prenez-vous, peut-être, pour... ? », si la personne dit « Je le calme. », « Comment faites-vous ? Qu'est-ce que vous mettez en œuvre pour calmer un enfant qui pleure, qui est | AR montre un endroit de la pièce pour illustrer « La caméra » AR montre du doigt l'extrait en disant « Si on reprenait une situation d'une future éducatrice de jeunes enfants » |

| | | | | | | | |
|-------|----|----|---|---|---|--|-------------|
| | | | inconsolable ? », etc., etc. Et souvent, je leur dis de passer par cette espèce de... justement, de caméra, qui serait reliée à eux mais qui leur permettrait de les voir de l'extérieur, et de se demander ce qu'ils mettent en œuvre, justement, dans l'action concrète qui sont en train de faire. Voilà. | | | | |
| 11'05 | 37 | C | D'accord. Et pour revenir sur le « Pourquoi ? », qu'est-ce que vous mettez derrière ce « Pourquoi ? » ? | | | | |
| 11'11 | 38 | AR | Bah ce serait euh... Ils devraient répondre plus sur euh... Enfin, je trouve que c'est jugeant, ce serait répondre sur un positionnement qu'ils adoptent et euh... je trouve que ce serait mettre en cause, peut-être, ce positionnement, alors que mon propos, il est pas du tout de mettre en cause, enfin j'essaye en tout cas, mais au contraire, de permettre à la personne de prendre conscience de ce qu'elle est en train de dire justement. Voilà. | | | | |
| 11'41 | 39 | C | D'accord. Et donc ça vient cette façon de manier les questions, d'éviter le « Pourquoi ? » ? | | | | |
| 11'48 | 40 | AR | Bah ça vient de formations que j'ai faites il y a bien longtemps, quand j'étais éducatrice de la protection judiciaire de la jeunesse. | | | | |
| 11'55 | 41 | C | Donc on vous a appris ça dans une formation ? | | | | |
| 11'59 | 42 | AR | Je me suis formée aux entretiens familiaux au cours de ma carrière professionnelle, parce que c'est quand même un métier qui repose sur l'entretien, et voilà, des tas de propositions d'approches. Alors j'avais fait une approche systémique, un stage qui a duré quand même très longtemps, une approche transactionnelle, enfin bon, il y avait... ça m'intéressait beaucoup. L'entretien d'explicitation aussi. Donc euh... voilà, tous ces outils m'ont permis bah d'affiner peut-être mes propres outils, voilà, à adapter en fonction de la configuration de l'entretien, soit un entretien annuel avec un adolescent, parce que moi j'ai bossé essentiellement avec des ados, soit un entretien familial, un entretien avec des collègues pourquoi pas aussi, voilà. Donc euh... ça c'est mon autoformation professionnelle. | | | | |
| 13'01 | 43 | C | D'accord. Je vous propose de poursuivre. | | | | |
| 13'03 | 44 | AR | Oui. | | | | |
| 13'05 | | | | | | | |
| 13'13 | 45 | AR | Alors là, je trouve qu'elle se plante (rires). | En réaction à « On n'est pas dans l'éducation en fait ». | 7 | C1 (suite) Accepter leurs décisions et les mettre face à leurs responsabilités. On n'est pas là pour les driver, on n'est pas leurs parents. On n'est pas dans l'éducation en fait, mais plutôt dans l'accompagnement de leur choix. | Idem |
| 13'18 | 46 | AR | D'ailleurs je dis rien (rires) parce que je suis en train de me dire « Mais non. Si, on est dans de l'éducation, si. ». Le rôle d'éduc jeune enfants, enfin le rôle d'un personnel, quel qu'il soit, dans le secteur de l'enfance, de la petite enfance, c'est de l'éducation, même la femme de ménage, enfin je veux dire euh... tout le monde a un rôle éducatif à partir du moment où ils travaillent dans un service éducatif, enfin dans un service qui reçoit des enfants et des adolescents. Donc pour moi, tout le monde à une fonction éducative | C interrompt l'extrait AR pointe du doigt l'extrait en disant « D'ailleurs je dis rien » AR met sa main sur sa tête en disant « Parce que je suis en | | | |

| | | | | |
|-------|----|----|--|---|
| | | | en fait. Et du coup je me dis « Bah si, on est dans de l'éducation. ». Mais par contre, moi ce qui me vient tout de suite à la tête, c'est élevage ou dressage, et je crois que je le dis, ouais. | train de me dire « Mais non » » |
| 14'01 | 47 | C | Et du coup, qu'est-ce qui vous pousse à ne pas la reprendre à ce moment-là ? | |
| 14'05 | 48 | AR | Parce que je réfléchis. Là, je sais, je me dis « Si, on est dans... », je ne suis pas d'accord mais je vais pas lui dire « Ah bah non, je suis pas d'accord. », je vais pas me permettre ça. Donc j'essaye de... (rires). | Mouvement en arrière de AR en disant « Ah bah non, je suis pas d'accord. » » |
| 14'15 | 49 | C | Parce que si vous vous permettiez ça... ? | |
| 14'17 | 50 | AR | Bah c'est du jugement. Ce serait de lui dire « Bah si », enfin du jugement et de m'ériger en espèce de super je-sais-pas-quoi qui serait mieux qu'elle « Si, si, c'est de l'éducation ». Bon voilà, je préfère que, elle, pense, enfin réfléchisse à ce qu'elle vient de dire, et peut-être se corrige. Ou peut-être qu'elle va continuer de dire « Non, on n'est pas dans de l'éducation », parce qu'après tout, ça peut être son point de vue. Après, ça ouvre sur un débat, du coup, puisqu'on a 2 points de vue opposés qui passent par un débat d'idées finalement. Mais là, mon souci, c'est surtout de pas dire « Ah bah si alors. C'est de l'éducation. », enfin m'ériger en espèce de... celle qui sait, alors que ce n'est pas ce que je suis (rires). | Haussement d'épaules de AR en disant « Bah c'est du jugement » AR joue l'hautaineté en disant « Si, si, c'est de l'éducation » » Mouvement en avant de AR en disant « Elle, pense, enfin réfléchisse » |
| 15'03 | 51 | C | D'accord. Donc du coup, vous laissez un petit peu la verbalisation se faire et euh... ? | |
| 15'08 | 52 | AR | Et j'essaye de rebondir sur un truc qu'elle va dire ou d'un seul coup de caser mon mot, je crois que je dis « De l'élevage » ou « Du dressage », je sais plus ce que je dis. J'essaye de réfléchir à comment peut-être l'amener à, enfin comment... c'est quand même l'amener euh... enfin non, quand même, une correction finalement. Je corrige un peu. C'est-à-dire que je lui dis « Alors c'est peut-être plutôt de l'élevage ou du dressage que de l'éducation. », et elle dit « Ah oui, c'est ça. », et je crois que je lui dis « Parce que l'éducation, vous êtes dans l'éducation. », enfin c'est évident pour moi. | Mouvement en avant de AR en disant « Ou d'un seul coup caser mon mot » |
| 15'43 | 53 | C | Et donc pour vous, il y aurait une tension entre vos connaissances, votre expérience, et la verbalisation qui est en train de se faire devant vous ? | |
| 15'50 | 54 | AR | Alors, ouais, une tension en tout cas, oui. Là, je réagis pas, d'ailleurs ça me fait rire, parce que j'essaye de me dire « Comment je vais faire passer mon message sans être dans le jugement de cette personne, mais comment j'ai quand même envie de faire passer que elle confond peut-être éducation et justement dressage, élevage, etc. ? » et du coup valider que c'est bien une confusion ou qu'elle est, elle, vraiment affirmée qu'elle n'est pas du tout dans de l'éducation, par exemple, elle pourrait tenir ce... ça pourrait être sa conviction. Il y a pas longtemps, j'ai parlé avec une personne qui persistait à dire, alors je ne sais plus de quelle thématique, que c'était un vice, et moi j'essayais de lui dire ce qui était pour moi un vice, je crois que c'était sur le mensonge des adolescents (rires) et que | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Là, je réagis pas » Haussement d'épaules de AR en disant « Que c'était un vice » |

| | | | | |
|-------|----|----|---|---|
| | | | mentir est un vice, c'est ce qu'elle disait. Donc euh... voilà, et j'ai essayé de lui dire de... En fait, j'essaye de mesurer si sa version, si sa définition de l'éducation ou du vice pour cette autre personne et la mienne sont les mêmes ou pas, et si on peut se mettre d'accord sur un autre terme. Dans le cas de l'éducation, là, finalement, on tombe d'accord dans cet entretien, mais pour le vice, on ne tombait pas d'accord, et fondamentalement, cette personne m'a dit « Mais c'est un des vices. Le mensonge est un vice. », bon, mais j'avais vérifié que c'était bien, enfin que... on était bien opposé sur euh... déjà que notre définition du terme vice était bien le même ou pas, et que du coup, on était bien sur une opposition d'idée fondamentale, et c'était vraiment ça. | |
| 17'50 | 55 | C | Et du coup dans cette situation ? | |
| 17'52 | 56 | AR | Bah du coup, c'était super dur (rires) (souffle). | Mouvement en avant de AR pur illustrer le fait que c'était difficile |
| 17'54 | 57 | C | Dans cette opposition d'idée, est-ce que, finalement, c'est la verbalisation qui l'a emporté ou c'est vous qui avez dit « Non, il vaut mieux écrire ça. » ? | |
| 18'05 | 58 | AR | Ah non, non, non. Mais non, justement, ce qui m'intéresse moi, et d'ailleurs, c'est ce que je dis aux personnes, « Soit il y a simplement un mot qui ne correspond pas à votre définition, et auquel cas, il faut trouver le mot qui correspond à votre définition, soit c'est un positionnement. Vous vous positionnez et là, vous nous le dites, ce qui n'induit aucun doute chez le lecteur du coup. ». Et moi je ne dirais pas « Je ne vous conseille pas de dire que mentir est un vice, surtout chez des ados et des enfants. », enfin parce que pour moi, ça renvoie autre chose que simplement le concept du mensonge ou le vice du mensonge, mais ça renvoie à l'éducation, justement, aussi, mais que la personne est vraiment euh... s'affirme dans son choix éditorial et de maintenir ce choix, ce terme, et c'est elle qui décide. Je dis tout le temps, et j'essaye, et j'espère que j'y arrive, je leur dis « Vous gardez la ligne éditoriale, sauf que parfois je vais vous pousser à vraiment vous positionner, c'est-à-dire euh... à dire clairement votre position. Parce que parfois votre position peut interroger le jury. », bon, parce qu'on est dans le champ du social, je suis aussi jury VAE, je sais que euh... il y a des choses que je sens. Par exemple, parler de vice, pour revenir à un mot super fort, du coup, ce qui est intéressant avec cette personne c'est que ça nous a amenés sur le champ de la morale, de l'éthique, de la déontologie, de la loi, de la règle, etc., et elle en décrochait toujours pas donc bah c'est son droit absolu. Mais moi, je venais valider qu'elle cernait bien que ce qu'elle était en train de dire s'apparentait à de la morale pure, alors qu'on est dans des métiers où on revendique plutôt de l'éthique (rires), même si on identifie sa propre morale hein. Voilà. Après, c'est la personne, c'est le respect de ce qu'elle veut et décide d'écrire, mais tout en disant « Peut-être qu'au jury, à l'oral, on va vous demander des comptes sur ce terme. », mais c'est même sûr | Mouvement en arrière de AR en disant « Ah non, non, non » AR se pointe du doigt en disant « Même si on identifie sa propre morale hein » |

| | | | | | |
|-------|----|----|--|--|---|
| | | | parce que moi, en tant que jury, si je lis une histoire de vice ou je sais pas quoi, je viendrais interroger la personne euh... enfin, je viendrais comprendre pourquoi elle a écrit ce mot, aussi connoté, par exemple. | | |
| 20'38 | 59 | C | D'accord. Donc en fait, c'est un peu un contre-positionnement que vous proposez, enfin parce que vous avez un positionnement qui est... | Hochements de tête de AR | |
| 20'44 | 60 | AR | Oui, mais oui. | | |
| 20'45 | 61 | C | ... proposé, et du coup, est-ce que par ce contre-positionnement, j'ai pas d'autres termes (rires), vous poussez la personne à s'affirmer et à affirmer son positionnement ? | | |
| 20'56 | 62 | AR | Oui. Qu'elle soit consciente que ce qu'elle euh... que je valide qu'elle a bien mis le bon terme sur son positionnement en fait, que c'est pour elle, enfin je sais pas, même un terme euh... enfin... fondateur, j'en sais rien, une valeur, tac, on reconnaît qu'il y a des vices et des vertus, c'est une valeur dans le travail par exemple, parce que là, on est dans le cadre du travail. Mais c'est vrai que ça peut venir me heurter sur moi, mon propre système de valeurs. Et là, le silence, je sais ce qu'il se passe à l'intérieur, c'est... (rires), elle vient me dire qu'on fait pas d'éducation alors qu'elle bosse avec des tout-petits enfants et qu'elle ne fait que ça quand elle est au boulot et même si elle s'en rend pas compte, comment, peut-être, euh... parce que je la connais un petit peu, on s'est déjà vue plusieurs fois, donc je me dis que c'est juste, peut-être, peut-être, juste une erreur de terme. | AR se pointe du doigt en disant « Mais c'est vrai que ça peut venir me heurter sur moi, mon propre système de valeurs » | |
| 22'04 | 63 | C | D'accord. Alors, on vous voit aussi prendre des notes. Ces notes-là, quels buts vous leur donnez ? | | |
| 22'13 | 64 | AR | Alors, je note beaucoup de choses que disent les personnes, et je leur fais un compte-rendu avec des guillemets et ce qu'elles ont dit. Et parfois, parce que parfois, les personnes disent « Holala, je sais pas comment le dire. » et tout, et ils se lancent dans un super truc où ils racontent justement et où ce qu'ils disent est complètement euh... compréhensible par tout le monde, et définit, ou explique bien, leur positionnement encore une fois, leur système de valeurs ou leurs pratiques, leur posture professionnelle. Et parfois, ils sont étonnés de lire, et moi je mets vraiment des guillemets. Il y a des notes que je prends, plus générales. Ce sont mes notes. Et dès que je mets des guillemets, je cite la personne, et voilà, des fois, ils sont étonnés de voir qu'ils ont dit ça, et en disant « C'est exactement ce que je pense. » (rires), ce qui est super drôle. | AR fait le signe des guillemets avec ses doigts en disant « Je mets vraiment des guillemets » | |
| 23'07 | 65 | C | (rires) Et donc dans cette situation, qu'est-ce que vous avez pu noter ? Avec les éléments que vous avez pu voir ? | | |
| 23'14 | 66 | AR | Euh... bah il faudrait que je réécoute ce qu'elle dit, mais même ce qu'elle dit après, je note vraiment, je pense, ce qu'elle dit. | | |
| 23'20 | 67 | C | On va remettre alors. | C retourne en arrière dans l'extrait | |
| 23'25 | | | | | 6 AR Et c'est accepter quoi du coup ? Face à face |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|--|---|----|----|---|------------------------------------|
| 23'33 | 68 | AR | Voilà. Ouais. C'est ça. | En réaction à la première phrase du propos de C1 | 7 | C1 | Accepter que les enfants fassent aussi comme eux le veulent, accepter leurs décisions et les mettre face à leurs responsabilités. On n'est pas là pour les driver, on n'est pas leurs parents. On n'est pas dans l'éducation en fait, mais plutôt dans l'accompagnement de leur choix. | AR note les propos de C1 |
| 23'35 | 69 | C | Donc ça pour vous, c'est des mots forts qui... ? | | | | | |
| 23'45 | 70 | AR | Ouais. Donc là, je note vraiment ce qu'elle dit. On est dans l'accompagnement. Alors, je suis pas sûre que je lui ai noté « On n'est pas dans du... » (rires). | | | | | |
| 23'52 | 71 | AR | Voilà. | | | | | |
| 24'11 | 72 | AR | Alors, des fois, juste, il y a un temps entre le temps où elle en train de dire quelque chose, je suis encore en train de noter le truc d'avant, parce qu'ils parlent vite, donc voilà. Et là, elle va prendre, du coup je sais pas, j'ai sûrement pas tout noter, et d'un seul coup, elle parle de la politesse, et ce qui m'intéresse, c'est que du coup, elle va spécifier en prenant un exemple précis, et là j'écris « Politesse », et après j'attends ce qu'elle dit, et je vais vraiment essayer de cerner autour de ce concept de politesse, ce qu'elle met derrière, elle, au niveau de la posture, de la pratique professionnelle. | AR interrompt l'extrait | | | | |
| 24'48 | 73 | C | D'accord. | | | | | |
| 24'50 | 74 | AR | Et là, c'est intéressant ce qu'elle dit. | | | | | |
| 24'52 | | | | | 9 | C1 | (suite) « Tu dois dire ça, tu dois dire s'il te plaît, tu dois dire merci, tu dois dire bonjour. » ? Non. On peut le dire, oui on peut. Maintenant, on n'est pas là, nous, pour l'imposer. Par contre à nous de montrer euh... enfin on peut le transmettre autrement en le disant nous, mais on n'est pas là pour imposer les choses, chose qu'avant, j'aurais été plus là-dedans. Ouais, beaucoup plus ferme et me laisser même emporter par des enfants qui me défiaient, je me sentais euh... Alors que non, c'est normal tout ça. Enfin, ce que ça provoque chez moi, ils n'y sont pour rien eux en tout cas. Voilà, c'est ça. | Idem Hochements de tête |
| 25'30 | 75 | AR | Oui, c'est là où elle va parler de sa propre enfance je crois. | En réaction à « Ce que ça provoque chez moi, ils n'y sont pour rien eux en tout cas. » | | | | |
| 25'39 | 76 | C | Donc, là encore, vous rebondissez sur un terme, une notion, qui vous paraît un peu floue et vous allez la questionner ? | C interrompt l'extrait | 10 | AR | Donc quand vous dites « On peut montrer autrement. » justement, plutôt que d'imposer la politesse, parce que je trouve que c'est un exemple intéressant. | Face à face |

| | | | | |
|-------|----|----|---|---|
| 25'49 | 77 | AR | Oui. Enfin, là, j'ai quand même une idée derrière la tête, mais en fait, je viens de me rendre compte qu'elle en a parlé, c'est aussi comment elle, auprès des enfants, elle va faire passer malgré tout cette notion de politesse sans euh... justement l'imposer, et euh que va-t-elle mettre en œuvre auprès des enfants, quelle posture va-t-elle adopter pour montrer aux enfants, euh... Et ce que j'attends vraiment, quand même, c'est qu'elle me dise aussi que la politesse, parce que je sais euh... enfin, il y a eu des difficultés dans cette mini-crèche, et notamment de non-respect entre les personnels, et j'attends un peu qu'elle me dise si ça fonctionne aussi entre les personnels, entre les adultes, parce qu'il y a aussi le mimétisme des enfants qui est énorme, et voilà. Mon idée, c'est est-ce que aussi ça fonctionne entre adultes, et est-ce que les adultes sont polis au niveau des enfants, aussi, parce que pour moi, c'est tellement euh... obligatoire pour que ça fonctionne, que ça fonctionne vraiment dans tous les sens. Je bosse, là, au lycée X sur une formation, dans les couloirs, je dois être la seule adulte à dire « Bonjour. » aux élèves, même ceux que je connais pas, parce que dans notre petit groupe, on se connaît tous, on se dit « Bonjour. », mais il y a des profs, enfin je sais même pas, des adultes, d'ailleurs, ils me disent pas bonjour à moi non plus, il y a des gens qui passent, et je sais que pour certains ce sont des profs, et ils ne disent pas « Bonjour. », et c'est les mêmes qui vont dire que les élèves sont impolis, euh... voilà. Pour moi, le « Bonjour. », enfin c'est tellement le viatique, le sésame, pour que beaucoup de choses se passent bien (rires). | Haussement d'épaule de AR en disant « Et je sais que pour certains ce sont des profs » |
| 27'38 | 78 | C | Donc du coup, là, quand vous entendez politesse, si je résume bien, il y a tout un tas de questions qui vont vous venir en tête... | |
| 27'43 | 79 | AR | Oui. Oui, oui, parce que je trouve ça tellement intéressant. | |
| 27'47 | 80 | C | ... avec, quelque part, une finalité, vous en parliez, par rapport aux collègues euh... de par la connaissance du contexte ? | |
| 27'55 | 81 | AR | Bah ouais, là je viens... Mais d'ailleurs, elle en parle, non, après de dire qu'il y a eu des difficultés ? Alors, ça sera peut-être pas dans l'extrait, mais vous voyez, il y a aussi cette idée-là de « On revient de loin, il y a eu des moments difficiles mais ça commence à opérer, tout le monde euh... », et elle dit même à un moment donné que ça parle moins fort, enfin que ça râle moins, il y a moins d'exigences euh... enfin presque tyrannique, mais qu'ils sont plus, au contraire, dans de l'échange, enfin de la politesse, je sais pas, du coup c'est... des relations, tout simplement, dans des échanges sociaux, des relations... bah paisibles entre les personnes, parce que il y a justement ces petits mots qui ouvrent beaucoup de possibilités dans l'échange (rires). Donc euh... voilà. | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Mais d'ailleurs, elle en parle, non, après de dire qu'il y a eu des difficultés ? » |
| 28'41 | 82 | C | Alors, de par le questionnement, donc on est sur du « Comment ? », c'est pour passer d'une notion qui est assez « vague » entre guillemets, qui est la politesse, à quelque chose qui est plus en rapport avec la situation... ? | Hochements de tête de AR |
| 28'55 | 83 | AR | Concret. | |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|---|--|----|----|--|---|
| 28'56 | 84 | C | Concret, ouais ? | | | | | |
| 28'58 | 85 | AR | Hmm, hmm. Bah oui, oui, oui. C'est ça. C'est vraiment, encore une fois, faire élaborer la personne autour de sa posture professionnelle. | | | | | |
| 29'10 | 86 | C | D'accord. | | | | | |
| 29'12 | | | | | 10 | AR | (suite) Comment on peut montrer à un enfant sans lui dire, enfin sans... ne même pas l'entendre, parce que parfois c'est ça aussi, l'enfant n'a pas dit « S'il te plaît », il est face à un mur où on ne prend même pas en compte ce qu'il a dit ? | Idem |
| 29'30 | 87 | AR | Bon bah voilà. C'est super sa façon de... | En réaction à « Quand on demande, qu'est-ce qu'on peut dire ? » par exemple. » et en pointant du doigt l'extrait | 11 | C1 | Alors moi, souvent, bah alors... « Quand on demande, qu'est-ce qu'on peut dire ? » par exemple. Donc ça peut être s'il te plaît. Alors parfois ils disent « Merci. » parce que « Qu'est-ce qu'on dit ? » « Merci. » (rires) « Bon, ça pouvait être s'il te plaît aussi. » (rires). C'est plutôt des petites perches comme ça, lancées, mais pas imposées. Et à la crèche, là j'ai une collègue qui fait le langage des signes, et du coup le « S'il te plaît », il est parfois accompagné comme ça (en signant « S'il te plaît »). Donc ils peuvent le dire aussi comme ça. Des fois, ils le disent pas et puis moi quand je leur donne quelque chose c'est moi qui dit « Merci. ». Voilà. | AR note les propos de C1 Hochements de tête Sourire lorsque C1 aborde des enfants qui disent « Merci » à la place de « S'il te plaît » |
| 30'15 | 88 | AR | Donc là, je note ce qu'elle dit par exemple. | AR pointe du doigt l'extrait | 12 | AR | D'accord. | |
| | | | | | 13 | C1 | Dire à leur place. Et puis nous, entre nous, aussi bien le dire aussi. Être vigilantes. Bah de montrer l'exemple. | |
| | | | | Hochement de tête de AR en réaction à « Bah voilà typiquement un fait qui pourrait être relaté dans un coin d'un Livret 2 » | 14 | AR | Bah voilà typiquement un fait qui pourrait être relaté dans un coin d'un Livret 2 sur la politesse à la crèche, je dis n'importe quoi puisqu'on parlait là autour de la politesse. C'est-à-dire, l'enfant... | Face à face AR pointe du doigt l'ordinateur en disant « Relaté dans un coin d'un Livret 2 » |
| 30'37 | 89 | AR | Donc, j'oublie pas ce qu'elle m'a dit au début, que c'est très abstrait pour elle l'écriture du Livret 2. Elle me dit qu'elle lit des mémoires alors que le Livret 2 n'est pas un mémoire. Donc je me dis « Mince. », et j'ai lu assez peu de ses écrits, elle a du mal effectivement, je m'en suis rendue compte parce qu'il y a tout un échange qu'on a par mail régulièrement, un échange décrit justement. Donc je sais que c'est difficile. Ça fait un moment que cet accompagnement est commencé et il y a assez peu de production écrite. Là, ce jour-là, elle l'a dit d'emblée. Ça commence un petit peu à se concrétiser, mais je... Là, voilà, la faire spécifier autour de la politesse, j'avais quand même aussi en tête que une partie de l'écrit ou de l'analyse, ça peut être ça, dans le Livret. Donc c'est | AR interrompt l'extrait Haussement d'épaule de AR en disant « Elle me dit qu'elle lit des mémoires » Mouvement en avant de AR en disant « Donc je sais que c'est difficile » et « Ça commence un petit peu à se concrétiser » | | | | |

| | | | | | | |
|-------|----|----|--|--|--|--|
| | | | aussi rebondir sur ce qu'elle amène, sur la matière qu'elle amène, en disant « Voilà. Ça, concrètement... ». Et donc, je sais qu'en plus, après, je lui envoie mon compte-rendu où elle a élaboré autour de cette thématique de la politesse, et après à elle de l'insérer, de réfléchir à comment l'intégrer dans une des thématiques de son Livret 2, parce qu'elle parle beaucoup, à un moment donné, dans le Livret 2, par exemple de l'accueil ou du déroulé des repas. Elle parle d'une petite fille, à un moment donné, donc ça peut venir en illustration, aussi, de situations qu'elle a envie de décrire dans son Livret 2. | AR mime le fait d'écrire en disant « Parce qu'elle parle beaucoup » | | |
| 32'13 | 90 | C | D'accord. Donc en fait, dans la verbalisation, en tout cas pour cette candidate, il y a une double visée ? À la fois la verbalisation en tant que telle, mettre des mots sur des notions qui sont un peu vagues, et aussi aider pour l'écriture, pour lui donner les moyens... ? | | | |
| 32'34 | 91 | AR | Toujours. Ça, je le fais toujours. Pas seulement à C1, parce qu'elle dit « J'ai du mal à comprendre comment je dois m'y prendre pour écrire. », mais ça, c'est vraiment à chaque fois un petit fil que je tire, enfin quasiment à chaque fois, pour remettre dans le contexte en fait, contextualiser pour moi c'est important. Je suis, là aussi, sur de l'accompagnement à l'écrit, et de dire « Bah voilà, très concrètement, vous pouvez, à un moment donné, dire vos valeurs, votre éthique, etc., et l'alimenter par de l'exemple, par une situation concrète. ». Donc euh... ouais, ouais, ça, j'essaie vraiment de faire, je crois, j'espère en tout cas, à chaque fois. | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Pas seulement à C1 » | | |
| 33'19 | 92 | C | D'accord. | | | |
| 33'21 | | | | | 14 AR (suite) « A telle époque, si l'enfant ne demandait pas « S'il te plaît » ou « Merci », voilà qu'elle était ma réaction », et dans l'analyse de cette situation, de cet exemple... Souvent moi je... enfin c'est pas que moi euh... ce que l'on demande c'est « Si c'était à refaire aujourd'hui, comment vous y prendriez-vous ? » et c'est ce que vous venez de dire. Déjà, on montre soi-même qu'on est poli (rires), c'est le minimum entre collègues mais aussi vis-à-vis de l'enfant. | AR pointe du doigt ses notes en disant « Et c'est ce que vous venez de dire » |
| 33'55 | 93 | C | On voit déjà que vous avez la visée de... « Entre collègues », pourtant la candidate a parlé que d'enfants, et directement... | C interrompt l'extrait Hochement de tête de AR | | |
| 34'02 | 94 | AR | Elle a dit juste... Ah oui, non, c'est sa collègue qui parle la langue des signes. Oui, non, non, c'est vrai. C'est après. | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Elle a dit juste... » | | |
| 34'07 | 95 | C | ... et là, directement, « Entre collègues », alors qu'elle est vraiment sur l'enfant. | Hochements de tête de AR | | |
| 34'10 | 96 | AR | Parce que j'ai tellement en tête sa souffrance, la souffrance au travail qu'elle a vécue, que voilà, je... oui, oui, c'est vrai que j'ai ça... Quand je la vois, j'ai quand même... c'est vrai, j'ai quand même ça | AR pointe du doigt l'extrait en disant « La souffrance au travail qu'elle a vécue » | | |

| | | | | |
|-------|----|----|---|---|
| | | | à l'esprit, de « Comment ça va ? », est-ce que ça va dans son travail ? | |
| 34'30 | 97 | C | Et du coup, vous êtes attentive à l'environnement du candidat pour faire en sorte d'aider à la verbalisation ? | |
| 34'35 | 98 | AR | Alors, pour C1, oui, parce que justement je sais qu'il y a eu vraiment une souffrance au travail. Pour d'autres, je vais... enfin je sais pas si je suis particulièrement attentive, mais il y a peut-être des petits signaux qui vont m'alerter, et je vais dire « Ah bon ? Mais alors entre collègues euh... comment ça se passe ? », par exemple, si je sens euh... Surtout, enfin, beaucoup, souvent, dans l'accompagnement des personnes auxiliaires de puériculture, enfin dans le monde la petite enfance, il y a quand même euh... bah une hiérarchie assez marquée, des fois des relations difficiles, notamment entre différents corps de métier, c'est très marqué ce monde des structures de petite enfance, beaucoup plus que dans le secteur médico-social. Donc, moi, il m'a fallu du temps pour comprendre ça, parce qu'au début, quand j'accompagnais des éduc jeunes enfants, j'avais pas tout à fait... moi j'avais mes représentations du monde médico-social où je trouve qu'on est quand même fort sur la reconnaissance de l'autre, que un cuisinier, une femme de ménage, ce que je vous disais de la fonction éducative, on sait que tout le monde est porteur de cette fonction, dans le secteur, en tout cas, de l'adolescence mais par expérience, je sais que c'est partout ailleurs. Donc pour moi, c'est presque normal et je me suis rendue compte en accompagnant des futurs EJE, que c'était loin d'être le cas. Il y a des secteurs professionnels où c'est pas du tout comme ça que ça se passe, et j'étais même un peu étonnée et un peu surprise. Bon. Donc voilà, du coup, je... c'est parfois une façon, enfin... je me dis pas « Tiens, je vais aller jager, tester, comment ça se passe entre collègues. », mais parfois, il y a, effectivement, il y a des petites choses où on se dit « Mais comment ça fonctionne ? C'est étonnant ce que dit la personne. Il y a peut-être des distensions. ». Dans le monde de la petite enfance, ils disent tout le temps « On parle pas au-dessus de la tête des enfants. », au début, je ne savais pas ce que ça voulait dire « Parler au-dessus de la tête », et en fait, c'est une expression, c'est un idiomme des structures du secteur de la petite enfance qui parlent comme ça. « Parler au-dessus de la tête des enfants », ça veut dire discuter comme s'il y avait un enfant euh... je suis en train de langer un enfant et je dis « Et alors ? Et ta belle-mère ? » (rires), c'est ça « Parler au-dessus de la tête des enfants », ou alors « Bah tiens, je vais te changer, mais ta mère, ce soir, va pas être contente. », ça peut même être ça hein, c'est-à-dire invectiver la famille de l'enfant qu'on est en train euh... « Ta mère va pas être contente parce que je t'ai mis une couche et qu'elle veut que tu sois propre pour aller plus vite à l'école. », ça peut être ça aussi, le truc un peu poissonnière. Et voilà, ça je l'ai découvert, moi, c'est l'enrichissement mutuel aussi quand on fait de l'accompagnement, et du coup maintenant, je prends plus soin, enfin | <p>Mouvement en avant de AR en disant « Surtout, enfin, beaucoup, souvent, dans l'accompagnement des personnes auxiliaires de puériculture »</p> <p>AR mime le fait de langer un enfant en disant « Je suis en train de langer un enfant et je dis « Et alors ? Et ta belle-mère ? » » et « Ta mère va pas être contente parce que je t'ai mis une couche et qu'elle veut que tu sois propre pour aller plus vite à l'école » »</p> |

| | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|--|----|---|--|
| | | | soin, je sais pas, j'essaye davantage de comprendre comment ça fonctionne dans l'équipe. | | | | |
| 37'41 | 99 | C | Et il y a d'autres éléments, donc là c'est l'équipe, est-ce qu'il y a d'autres éléments auxquels vous faites attention ? | | | | |
| 37'48 | 100 | AR | Bah sans doute, mais là ça me vient pas (rires). Je sais pas... Bah pour moi, ce qui est important, oui, dans l'équipe, c'est comment la personne se sent. Souvent, je demande aussi si la VAE est encouragée, parce que parfois il y en a, ils se font laminer par leurs collègues, « Enh, tu vas te planter, holala. », ou alors « Ouais, bah moi j'ai quand même fait 3 ans d'études. Tu crois quand même pas... », voilà. Et ça, pour moi, c'est important aussi de le prendre en compte. Ça change rien dans ce que vit la personne, enfin peut-être l'aider un peu à prendre de la distance avec ça, voilà, mais en tout cas, je trouve que c'est important de le savoir parce que quand on n'est pas porté dans ses projets, par ses collègues notamment, bah des fois, ça peut se transformer en fardeau son projet professionnel, et c'est beaucoup plus compliqué d'être serein dans sa VAE quand euh... Mais il y a même des fois des employeurs qui sont pas très d'accord, parce que parfois, avec le système de financement, bah ça peut se faire même si l'employeur est pas forcément euh... bah l'employeur, il dira pas non plus qu'il est opposé, évidemment, mais euh... des fois, ils leur font sentir le frein. Et parfois, ici, il y a déjà eu, une fois au moins, des employeurs qui appelaient pour dire « Bon alors, ça en est où la VAE parce qu'il faut que telle personne soit validée au prochain jury ? », par exemple, alors que non, l'employeur n'a pas à s'immiscer dans la VAE. Il y a eu des personnes, l'employeur relit le Livret 2, et corrige. Ça, c'est dans le secteur EJE hein, petite enfance. Vraiment incroyable (rires). J'ai découvert un secteur et... j'aimerais pas y travailler (rires). | <p>AR joue l'hauteur en disant « Ouais, bah moi j'ai quand même fait 3 ans d'étude. Tu crois quand même pas... » »</p> <p>AR mime le fait de porter en disant « Quand on n'est pas porté »</p> <p>Visage de AR exprimant le dépit en abordant le fait que certains employeurs n'appuient pas la VAE de leur employé, même chose pour le fait que certains employeurs relisent les écrits VAE et les corrigent</p> | | | |
| 39'50 | 101 | C | (rires) Je vous propose de poursuivre ? | | | | |
| 39'52 | 102 | AR | Oui, oui, oui. Parce que sinon je vais... on est là jusqu'à demain matin (rires). | | | | |
| 39'55 | | | | | | | |
| 40'03 | 103 | C | Donc là, vous faites un petit peu un résumé ? | | | | |
| 40'05 | 104 | AR | Oui, je reformule, ouais. | | | | |
| 40'28 | 105 | AR | Là, je suis contente de l'avoir coincée (rires). | | | | |
| 40'30 | 106 | C | (rires) | | | | |
| 40'31 | 107 | AR | Action-réaction (rires). | | | | |
| | | | | 14 | AR | (suite) C'est-à-dire qu'il y a aussi une politesse qui s'impose de l'adulte vers l'enfant, on le reconnaît comme autre. On lui propose peut-être... on l'interroge sur ce qu'il pourrait dire. Tout ce que vous venez de décrire-là, et voilà ce qui est aujourd'hui votre pratique. Maintenant, comment êtes-vous passé de l'un à l'autre ? Donc vous pensiez au début être professionnelle et de dire qu'il y avait une certaine notion euh... alors je sais pas, vous dites « Éducation », moi j'entends « Élevage » plutôt. | <p>Mouvement en avant de AR en disant « On lui propose peut-être »</p> <p>Sourire de AR en disant « Moi j'entends « Élevage » plutôt »</p> |
| | | | | 15 | C1 | Oui, oui. C'est plus ça effectivement. | Hochement de tête de AR |
| | | | | 16 | AR | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|---|----|----|--|--|
| 40'33 | 108 | C | Donc une satisfaction ? (rires). | | | | Donc vous dites « Bon alors action-réaction. Si tu dis « S'il te plaît », tu as ton gâteau, si tu ne le dis pas, je ne vois même pas que tu existes ». Donc comment êtes-vous passée de l'un à l'autre ? | |
| 40'36 | 109 | AR | Non, mais je sais qu'elle euh..., enfin je sais. Je pense qu'elle s'est plantée sur le mot éducation. Pour un tout petit peu la connaître depuis quelques mois, franchement, je... (rires), ça serait terrible si elle ne reconnaissait pas faire de l'éducation avec des tout-petits enfants. | AR interrompt l'extrait | | | | |
| 40'55 | | | | | 16 | AR | (suite) Comment avez-vous construit cette nouvelle posture, enfin nouvelle... elle s'est sûrement pas imposée du jour au lendemain. Est-ce que ça a été progressif ? | Mouvement en avant de AR en disant « Elle s'est sûrement pas imposée du jour au lendemain » |
| 41'22 | 110 | AR | Elle m'en avait jamais parlé je crois. | En réaction à la formation que C1 aurait abordée | 17 | C1 | Non, non, il y a eu des moments clés. Oui, ça a été progressif euh... Qu'est-ce qui m'a fait prendre conscience ? Il y a une formation, mais je crois que j'en ai déjà parlé de cette formation « Faber et Mazlish », où vraiment euh... vraiment qui a été euh... | AR note le propos de C1 |
| | | | | | 18 | AR | Autour de quoi ? Je, je... | Face à face |
| | | | | | 19 | C1 | Alors, ça c'est euh... | |
| | | | | | 20 | AR | Parce que moi ça m'aide d'aller voir aussi. | |
| | | | | | 21 | C1 | Alors, c'est de la communication bienveillante euh... | AR note les propos de C1 |
| 41'33 | 111 | C | Alors, du coup, vous dites « Ça m'aide d'aller voir aussi », ça vous aide dans l'aide à la verbalisation ou juste... | C interrompt l'extrait | | | | |
| 41'38 | 112 | AR | Ah bah non. | | | | | |
| 41'39 | 113 | C | Pour des apports euh... ? | | | | | |
| 41'41 | 114 | AR | Ah bah oui, oui. Moi je vais vérifier, enfin vérifier, je vérifie, c'est atroce ce que je vais dire, je vais regarder ce que c'est Faber. Donc je suis allée... parce qu'en fait, ça me faisait plus penser à de la communication non-violente dans ce qu'elle dit après, et je suis pas encore allée voir Faber et Mez... Mez... Mezli (N.B. : Mazlish), ça me fait penser à muesli (rires), euh... et j'irai avant qu'on se revoie la prochaine fois, parce que je relis mes notes et du coup, j'ai un petit répertoire où, enfin c'est pas un répertoire, un carnet où je mets les recherches que je dois faire, parce que des fois, je suis confrontée à des techniques que je ne connais pas, évidemment, à des personnes, mêmes des théoriciens que je ne connais pas forcément, notamment dans le monde de la petite enfance, donc je vais voir sur internet, s'il y a des conférences, je regarde, je vais au CDI parfois. Alors, je passe pas ma vie à ça non plus, mais vraiment, là, Faber et Mezli (N.B. : Mazlish), il faut que j'aille voir ce que c'est que ça, j'ai envie de savoir. Et puis, comme elle, elle en parle, il faut au moins qu'on parle un peu de la même chose (rires). | Mouvement en arrière de AR en disant « Enfin vérifier, je vérifie, c'est atroce ce que je vais dire » AR pointe du doigt l'extrait en disant « Là, Faber et Mezli (N.B. : Mazlish), il faut que j'aille voir ce que c'est que ça » | | | | |
| 42'46 | 115 | C | D'accord. | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|---|---|----|--|--|
| 42'48 | | | | | 21 | C1 | (suite) « Écouter pour que l'enfant parle et parler pour que l'enfant écoute », je crois que c'est ça le titre du bouquin, je sais plus. Mais j'ai fait cette formation-là quand j'étais encore dans le premier multi-accueil dans lequel je bossais, et ça a été un vrai euh... révélation, prise de conscience, et surtout ça a fait écho à moi, aussi, et à mon enfance forcément (rires). Et du coup, je me suis sentie complètement euh... peut-être en manque de ça, et euh... | Idem |
| 43'07 | 116 | AR | Voilà. | En réaction au fait que C1 aborde son enfance | 22 | AR | En manque de cette bienveillance ou de cette reconnaissance de l'enfant ? | Face à face |
| | | | | | 23 | C1 | Ouais. Oui. De l'enfant que j'étais du coup. | Mouvement en avant des mains de AR en disant « Mais... » |
| | | | | | 24 | AR | Oui, ouais. D'accord. Mais... | |
| 43'31 | 117 | AR | Bah là, je viens de comprendre qu'elle a sans doute été euh... dressée (rires). | | 25 | C1 | Cette prise de conscience de « Oui on peut dire des choses, oui on peut ressentir des choses, et c'est pas parce qu'on est des enfants que c'est tout de suite de l'exagération banale où il faut... « Pff c'est pas grave. ». Non, non, non. On a tendance à banaliser ce qu'ils peuvent ressentir. Même ne serait-ce qu'un petit bobo... | AR note les propos de C1 |
| 43'37 | 118 | C | Donc du coup, ça vous pousse à questionner un petit peu plus ? | | | | | |
| 43'41 | 119 | AR | Ouais. | | | | | |
| 43'45 | 120 | AR | Parce que, du coup, euh... là elle parle d'elle... enfin, je trouve que ce qu'elle valide, ce qu'elle a peut-être validé pendant cette formation, elle dit « Ça a parlé de moi. », elle dit ça, ou « A moi », je sais plus ce qu'elle dit, d'ailleurs c'est pas très français ce qu'elle dit, mais justement on comprend bien, ça faisait référence à elle, et quelque part, elle trouvait, peut-être elle euh... bah elle validait peut-être aussi qu'elle avait été assez peu écoutée. C'est presque en creux euh... Tout ce qu'elle dit là, on a l'impression que c'est justement ce qu'elle n'a pas vécu, cette bienveillance, reconnaître l'enfant comme une personne à part entière, etc., l'écouter, tenir compte de ses choix, tout ce qu'elle a dit depuis le début, tout à coup, là, je réalise que, peut-être, ce n'est pas du tout ce qu'elle a vécu, ou en tout cas, ce n'est pas ce qu'elle a l'impression d'avoir vécu (rires), puisque les souvenirs sont tellement inhérents à chacun, et parfois, ils sont forcément le reflet de ce qui s'est passé ou pas, en tout cas, c'est comme ça qu'elle, elle a vécu peut-être une partie de son enfance. Et tout à coup, je me dis que c'est peut-être, enfin c'est apparemment une personne qui s'est sentie peut-être un peu niée en tant que personne quand elle était petite. Ouais, ouais, je trouve que c'est assez fort ce qu'elle dit. | | AR interrompt l'extrait AR pointe du doigt l'extrait en disant « ce qu'elle a peut-être validé pendant cette formation, elle dit « Ça a parlé de moi » » | | | |
| 45'11 | | | | | 25 | C1 | (suite) « Oui bah c'est pas grave. Allez, c'est bon ». Bah non, non, non. Nous en tant qu'adulte ça nous paraît banal mais en tant qu'enfant, il le vit sur le moment, il a besoin de | Idem |
| 45'20 | 121 | AR | Je crois qu'elle parle que d'elle là. | | AR pointe du doigt l'extrait | | | |

| | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|--|--|--|
| | | | | | | | le dire et il faut le reconnaître ça. Je crois que ça fait écho à beaucoup de choses, voilà. |
| 45'26 | 122 | C | Et du coup, quand vous entendez ça, est-ce que ça va apporter une conséquence derrière ? | | | | |
| 45'33 | 123 | AR | Bah je pense pas. | | | | |
| 45'36 | 124 | C | Enfin, pour la VAE, est-ce que c'est quelque chose que vous allez vouloir creuser ? | | | | |
| 45'41 | 125 | AR | Non, non. Ça, j'irai pas là-dessus. Non, par contre, il y a des personnes pour lesquelles on sent qu'il y a peut-être eu des failles, et d'ailleurs, il y a une dame, une fois, elle m'a dit « J'essaye depuis... », ça faisait 25 ans qu'elle était auxiliaire de puériculture, « J'essaye de réparer tout le mal qu'on m'a fait » (rires). Bah je dis « Est-ce que vous vous faites aider ? », parce que, je veux dire, c'est pas le lieu la VAE, c'est pas du tout le lieu où on peut faire une thérapie, enfin j'en sais rien, même si parfois, il y a des choses qui nous font du bien, mais c'est pas du tout un lieu où on répare la personne, le candidat VAE. Par contre, dire « Bah il y a des lieux où vous pouvez peut-être le dire. », et parfois, ce qu'il m'arrive de faire, c'est de leur dire « Identifiez ce qui relève d'une faille, d'une souffrance intérieure, et de ce qui relève de la pratique professionnelle. », parce que parfois, on va dramatiser un truc qui est quand même sûrement à pondérer dans le milieu professionnel. C'est ce qui fait qu'il y a des gens qui réagissent comme euh... les anglais disent « Overreact », réagir plus. Il y a des gens d'un seul coup qui s'emporte sur un sujet qui pourrait rester très professionnel en fait. Évidemment, moi ce qui m'intéresse, c'est que les gens identifient ça, « Ça m'appartient, c'est ma douleur, ma souffrance, ou ma cicatrice, et une fois que j'ai identifié ma cicatrice, je peux peut-être la distancier et du coup travailler normalement, avec des enfants qui n'ont peut-être pas, et même la plupart du temps, j'espère, pas vécu le même traumatisme ou je ne sais quoi. ». Donc c'est ça qui m'anime aussi. Des fois, je... c'est vrai, ça m'est arrivé, cette personne-là où je lui ai dit « Vous vous faites accompagner ? Vous pouvez vous faire accompagner. », enfin voilà. Et à d'autres, je dirais « Bah peut-être que ça relève plus d'une souffrance personnelle. », « J'ai l'impression que ça relève d'une souffrance personnelle. », et je veux surtout pas qu'ils m'en parlent (rires), « Par contre, arrivez-vous à en prendre euh... à distancier ça pour pouvoir sereinement travailler avec un enfant, ou, dans un entretien, avec des parents, etc., sans être dans un... non pas de l'empathie mais de la compassion, enfin voilà, sans tomber dans le pathos ? », et du coup, on peut pu travailler dans ces cas-là, on ne peut plus être professionnel. | <p>AR se montre du doigt en disant « moi ce qui m'intéresse, c'est que les gens identifient ça, « Ça m'appartient, c'est ma douleur, ma souffrance, ou ma cicatrice » »</p> <p>Mouvement en avant de AR en disant « « Bah peut-être que ça relève plus d'une souffrance personnelle », « J'ai l'impression que ça relève d'une souffrance personnelle » »</p> <p>Mouvement des mains pouvant signifier « Non » en disant « Je veux surtout pas qu'ils m'en parlent »</p> | | | |
| 48'08 | 126 | C | D'accord. Donc là, vous prenez en compte, mais sans pour autant le questionner ? | | | | |
| 48'11 | 127 | AR | Ah ouais. Non, non, non. Et puis surtout en ne voulant pas (rires). Mais ce qui m'intéresse, c'est ça, c'est est-ce que l'autre sait, comme | <p>AR se pointe du doigt en disant « Est-ce qu'il valide,</p> | | | |

| | | | | | | | | |
|--------|-----|----|--|--|------------------|----|--|---|
| | | | tout à l'heure, est-ce qu'il valide, est-ce qu'il se rend compte, est-ce qu'il a pris conscience que, là, peut-être qu'il est sur une plaie ouverte ou une cicatrice personnelle, et que c'est pas ce qui nous intéresse pour l'écrit VAE. | est-ce qu'il se rend compte, est-ce qu'il a pris conscience que, là, peut-être qu'il est sur une plaie ouverte ou une cicatrice personnelle » | | | | |
| 48'34 | 128 | C | D'accord. | | | | | |
| 48'36 | 129 | AR | Une fois, il y a une dame qui avait écrit, c'est la même que tout à l'heure, elle dit « Après 5 ans de psychothérapie. » dans son écrit, et là je... Alors, c'est pareil, si elle veut le mettre, mais j'ai dit « On en reparlera. », c'était dans la lettre de motivation, j'ai dit « Cette lettre », enfin, l'écrit de motivation au début du Livret 2, je lui ai dit « Mais ça, c'est souvent le premier truc que vous écrivez mais c'est sûrement le dernier aussi, donc on va laisser le temps, et à la fin... », et en fait, elle l'a enlevé. Moi, j'avais interrogé juste « Bon il y a peut-être des choses de la sphère privée et là on est plus sur un champ professionnel. ». Au début, elle avait dit « Oui, mais quand même, pour moi ça a été révélateur cette psychothérapie. », « Ok. », et finalement, à la fin, j'ai juste interrogé le fait que ce soit écrit une fois, et en fait à la fin elle l'avait retiré. Mais moi, je l'ai pas tarudé. Par contre, on en parle au moins une fois, parce que je ne peux pas ne pas en parler, et puis après c'est elle qui choisit, évidemment. Mais des fois (souffle), il y a des trucs euh... (rires). | AR se pointe du doigt en disant « parce que je ne peux pas ne pas en parler » | | | | |
| 49'44 | | | | | 26 | AR | Et ça, ça a commencé à changer votre vision ? | Face à face |
| 49'48 | 130 | AR | La tête que je fais (rires). | | 27 | C1 | Oui, oui. Complètement | AR note les propos de C1 |
| 49'51 | 131 | AR | Oh merci, c'est fini (rires) | C interrompt l'extrait En réaction de la fin de l'extrait | | | | |
| 49'53 | 132 | C | Non, il y en a d'autres (rires). | | | | | |
| 49'54 | 133 | AR | Ah non c'est pas fini ? (rires) | | | | | |
| 49'56 | 134 | C | Il y en a encore (rires). Donc, là, c'est un troisième extrait. Pour vous remettre un peu dans le contexte, c'est un peu plus d'une heure après le début de l'enregistrement. C'est un échange qui fait suite à la lecture d'une annotation sur l'ordinateur concernant la transmission aux parents à la suite d'un événement négatif, comme une morsure... | C lit ses notes | | | | |
| 50'213 | 135 | AR | Ah oui. | | | | | |
| 50'14 | 136 | C | ... et plus particulièrement autour de ce qui est dit et de ce qui ne l'est pas, mais aussi de la place de l'enfant dans ces transmissions. Et donc l'extrait commence à partir de ce moment-là. | | | | | |
| 50'27 | | | | | Extrait 3 | | | |
| | | | | | 1 | C1 | C'est difficile après de se souvenir de tout. Ils sont aussi dans l'immédiateté mais il y a peut-être des choses qui... | AR note les propos de C1 |
| 50'49 | 137 | AR | (rires) | En réaction à « Bon il dira peut-être pas « J'ai mordu untel » » | 2 | AR | Qui les ont marqués. Enfin notamment des fois le fait d'avoir été mordu ou autre, ils peuvent le dire. Non mais ce que je veux dire c'est que parfois, ça peut ne pas être dit par les personnes | Face à face avec prise de notes de AR à la fin du propos de C1 |

| | | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|--|--|---|--|--|--------------------------|
| | | | | | | | et puis à la maison, ça peut sortir par l'enfant qui dit « Untel m'a mordu ». Bon il dira peut-être pas « J'ai mordu untel » mais plus « Untel... », et ça peut aussi... | | |
| 51'11 | 138 | AR | Ça c'est fou. Incroyable. | | | 3 | C1 | Oui c'est vrai. Il peut y avoir des oublis. Après ça... Et puis ça c'est des choses qu'on évite de noter sur les transmissions, sur les feuilles. On veut pas stigmatiser quoi, donc euh... bon. Enfin, maintenant, on a changé aussi notre façon de transmettre, enfin nos feuilles de transmission elles sont individuelles, avant elles ne l'étaient pas, et souvent les parents jetaient un œil ou quoi dessus, et nous on voulait pas qu'ils les regardent donc on gardait le classeur avec nous. Mais malgré tout, ils ont toujours un œil un peu... Enfin voilà, ça reste confidentiel, on veut pas non plus que... | |
| | | | | | | 4 | AR | Ah oui, oui, oui. Les outils de transmissions, c'est important aussi ça. | AR note les propos de C1 |
| 51'22 | 139 | C | Alors, vous parlez d'« Outils de transmission », c'est parce que vous avez entendu qu'il y avait des feuilles euh... ? | C interrompt l'extrait | | | | | |
| 51'29 | 140 | AR | Bien-sûr. Je pense au dossier unique de l'utilisateur de la loi de 2002, je suis effarée de voir qu'en 2017, on est toujours dans des pratiques qui ne respectent pas la confidentialité des personnes, des enfants, enfin quelle qu'elle soit, et il y a une obligation d'un dossier unique, d'un classeur pourquoi pas unique, enfin un classeur par usager, qui permettrait de noter. Bon, là, elle dit « Maintenant, il y a des intercalaires. ». Souvent, il faut aussi s'adapter mais euh... ça me sidère à chaque fois. Donc les outils de transmission sont importants aussi. Déjà, bah on va voir, là, ce qu'elle dit, il y a des trucs qui sont à l'autre bout de la pièce, ou en bas, ou je sais plus où, enfin... et des documents importants, ce sont les documents administratifs. Les pompiers arrivent suite à un problème avec un enfant, il faut cavalier jusqu'à la cuisine, elle le dit à un moment, « Aller chercher un classeur dans la cuisine. ». Et là, c'est pas elle euh... des fois je me dis « C'est fou. », mais là, on peut pas l'incriminer elle, parce qu'elle est absolument pas à un niveau de responsabilités qui lui permette de dire « Ah bah non, on va tout recenser. ». Enfin, par contre, de lui dire, « Il y a quand même une loi qui vient dire que les infos doivent être regroupées dans un dossier unique, classées à un endroit qui permette la confidentialité, etc. », juste l'éveiller sur « Il y a des lois aussi qui existent et qui protègent les gens. Les connaissez-vous ? Et comment ça se gère au sein de votre structure ? », par exemple... Ça, pour moi, c'est important. Et puis euh... l'idée des transmissions, c'est très... c'est un sujet très d'actualité, toutes transmissions confondues, dans tous les secteurs du social et du médico-social, notamment le secteur petite enfance. Donc c'est... | Un sentiment de dépit se dégage de AR lorsqu'elle aborde le fonctionnement des transmissions dans la structure de C1 | | | | | |
| 53'23 | | | | | | 4 | AR | (suite) Donc il y a le classeur individuel ? | Idem |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|--|----|----|---|---|
| | | | | | 5 | C1 | Euh... ce sont des... Il y a un classeur avec tous les enfants dedans mais ce sont des feuilles individuelles. Il y a des intercalaires en fait. | AR mime le fait de tourner des pages quand C1 dit « Ce sont des feuilles individuelles » |
| 53'40 | 141 | AR | Bon, là, je sais pas pourquoi je note ça par contre, mais bon (rires). | En réaction au fait que AR prenne des notes | 6 | AR | Alors « Classeur euh... avec intercalaires » (en disant ce qu'elle écrit sur sa feuille). Donc des feuilles individuelles sur lesquelles sont notées les transmissions. Euh... de même quand vous faites l'adaptation, est-ce que vous écrivez ? | AR note les propos de C1 |
| | | | | | 7 | C1 | Euh... oui. Alors en fait, il y a toujours un premier euh... une première rencontre avec la responsable pour le contrat, ça c'est une chose, mais la première heure se passe à la crèche avec le parent, avec nous. On a une feuille de choses euh... où on pose des questions. J'aime pas cette feuille, j'aime pas trop les questions qui sont dessus. Je pense qu'il faut qu'on la rebosse. Mais euh... mais oui. Voilà, on prend note. Et puis on parle aussi autrement, c'est pas juste euh... | Face à face entrecoupé de prise de notes de AR |
| | | | | | 8 | AR | Un interrogatoire comme bien des fois ? | |
| | | | | | 9 | C1 | Un interrogatoire, voilà. | |
| | | | | | 10 | AR | Euh... où est placée cette feuille ? Donc les outils de transmission, c'est euh... comment sont répertoriées les informations et où sont-elles mises, classées ? | Face à face |
| 54'46 | 142 | C | Là, on a l'impression que vous détaille un peu le contenu du Livret en disant « Il y a les outils de transmissions. Quels sont ces outils de transmission ? Et où sont-ils ? ». Est-ce que vous pouvez un peu me décrire le cheminement qui se fait dans votre tête pour arriver à ces questions-là justement, et à voir assez précisément quels types d'outils il peut y avoir ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 55'12 | 143 | AR | En fait, elle parle des transmissions, C1, dans son texte, et finalement, je m'en rends compte, déjà en le lisant et puis en l'écoutant, que les transmissions, au départ, j'ai l'impression qu'elle parle de ces temps où le parent amène son enfant et dit « Ah, il a fait pipi et il a mangé à 8 heures ce matin. », et puis le soir, quand le parent vient le chercher, « Bon alors ? Il a mangé à 20h02 ? », enfin voilà, au début je pense qu'elle parle de ça, et puis après elle parle en fait de toutes transmissions. Finalement, ce que je vois, c'est que... enfin les transmissions, et finalement c'est une approche intéressante des transmissions, c'est-à-dire, toute information qui circule dans la structure pouvant intéresser l'enfant ou ses parents, et les collègues. Et si vous vous rappelez, ou peut-être pas, ce que je lui propose à un moment, je lui dis « Mais alors, il y a différents niveaux de transmission ? Vous pouvez aussi parler dans votre Livret 2, par le biais du prisme des transmissions, parler de toutes | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Elle parle des transmissions, C1, dans son texte » | | | | |

| | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|----|----|--|---------------------------------|
| | | | les instances où on transmet de l'information. », et du coup, on est sur un champ vachement plus large que 8 heures le matin et 17 heures le soir. Et ce que j'essaie de lui faire spécifier sur les supports de transmission, est-ce qu'ils ont prévu, si on considère qu'il y a des transmissions à différents moments de la journée, la réunion c'est aussi un temps de transmission, est-ce qu'il y a un support de réunion ? Donc la fiche individuelle de l'enfant ? Mais la transmission, c'est aussi le temps d'adaptation où le parent transmet les habitudes de vie de son bébé ou de son enfant. | | | | |
| 57'01 | 144 | C | Donc, vous vous basez sur les connaissances que vous avez déjà sur le terrain ? | | | | |
| 57'04 | 145 | AR | Oui, et ce qu'elle a amené dans son écrit, et du coup, d'essayer de déterminer s'il y a des outils de transmission qui correspondent à chaque niveau de transmission. Mais du coup, c'était peut-être pas assez clair. | | | | |
| 57'18 | 146 | C | Et donc, du coup, dans cette situation-là, c'est votre connaissance du terrain qui va induire vos questions ? | | | | |
| 57'27 | 147 | AR | Bah là, je crois que j'ai vraiment en tête le dossier individuel et le côté très pratique du dossier individuel de l'utilisateur, enfin c'est quelque chose à laquelle je tiens (rires). Il a fallu beaucoup travailler là-dessus, avant même la loi 2002 d'ailleurs, et pour moi, les informations doivent être centralisées par l'utilisateur, à un endroit connu des parents, vu que là ce sont des tout-petits qui savent pas... enfin bien qu'un petit enfant de 3 ans, c'est intéressant qui sache où se trouve son classeur individuel, par exemple, s'il en a un, et qui recueille en plus toutes les données qui permettent en cas d'intervention d'urgence d'avoir un document unique, de l'ouvrir et puis de pouvoir dire, je parlais des pompiers tout à l'heure, il y a quand même des fois des problèmes médicaux ou autres qui peuvent survenir, la perte de temps de savoir où est la fiche sanitaire ou médicale de l'enfant qui est pas au même endroit, « Qu'est-ce qu'il a mangé ce matin ? », on va chercher un truc, « Le numéro de téléphone de ses parents ? », il faut aller à la cuisine chercher... (rires). Vous voyez ce que je veux dire ? Donc pour moi, c'est aussi une cohérence du service, et encore une fois, il y a des personnes, elles ne pourront pas intervenir là-dessus au niveau de leur structure, mais au moins elles le savent. Une éducatrice jeunes enfants peut être directrice d'une structure, c'est statutaire, donc je veux dire, le jour où une personne est directrice, il faut déjà qu'elle n'ignore pas les lois, et qu'elle prenne conscience peut-être de l'intérêt aussi euh... parce que j'ai la naïveté de croire que les lois ne sont pas toutes mal fichues (rires), de l'intérêt aussi que les outils soient utilisés de la meilleure façon. | | | AR montre différents endroits de la pièce pour illustrer le fait que les informations des enfants ne sont pas centralisées | |
| 59'11 | 148 | C | D'accord. | | | | |
| 59'13 | | | | 11 | C1 | Ces feuilles, elles sont dans un autre classeur, pareil, avec des intercalaires pour chaque enfant, où il y a justement les transmissions, l'adaptation... | AR note les propos de AR |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|----|----|--|--|
| | | | | | 12 | AR | Un autre classeur ? | |
| | | | | | 13 | C1 | Ouais. Il y a les autorisations aussi dans ces classeurs-là. | |
| | | | | | 14 | AR | Donc plus administratif, sauf que du coup euh... au quotidien, quand vous notez les transmissions, il faut aller dans l'autre classeur si vous avez besoin de vous rappeler ce qui a été à l'adaptation sur tel et tel sujet euh... | |
| 59'42 | 149 | AR | Bon, je vais me recycler dans l'évaluation (rires). | En réaction à la remarque qu'elle fait à C1 juste avant | 15 | C1 | Oui. C'est vrai que ça nous arrive pas forcément d'y retourner. C'est vrai. | |
| | | | | | 16 | AR | Bah du coup, on n'y va pas. Bah non. Parce parfois, quand tout est au même endroit, là du coup, il y a que deux pages à tourner. Donc euh... (en relisant ses notes). Il est où l'autre classeur ? Dans le bureau de la directrice ? | Mouvement en arrière de AR en disant « Bah du coup, on n'y va pas » |
| | | | | | 17 | C1 | Non, il est en bas dans la cuisine. Enfin (rires), c'est une cuisine où on a aussi nos... | AR note les propos de AR |
| | | | | | 18 | AR | Dans la cuisine. Bon (rires). | |
| 1'00'02 | 150 | C | Donc, là, on voit vraiment que... enfin après vous allez le confirmer ou pas... | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'00'07 | 151 | AR | Non mais c'est con quand je dis dans le bureau de la directrice (rires). C'est d'une représentation complètement débile (rires). Et elle dit « Non dans la cuisine. » (rires). | AR met sa tête dans ses mains | | | | |
| 1'00'15 | 152 | C | Mais c'est là où on a l'impression que vous vous appuyez vraiment sur votre connaissance du terrain, et finalement, vous venez un peu le calquer en disant... (rires). | | | | | |
| 1'00'21 | 153 | AR | Oui, oui, oui, oui (rires). Alors là, c'est une projection totale (rires). | | | | | |
| 1'00'24 | 154 | C | Un petit peu, la verbalisation se concentre sur « Bon, il y a un classeur, on coche. Il y a un autre classeur on coche. » et où c'est vraiment calquer sur une connaissance que vous avez du terrain. | | | | | |
| 1'00'35 | 155 | AR | Non mais en plus, mais je me dis « Une fois de plus, il y a un truc là, un truc là, un truc à la cuisine ». Alors des fois c'est dans le bureau de la directrice et puis les gens n'ont pas la clé, et la directrice des fois elle part à 17 heures et les enfants partent jusqu'à 19 heures, enfin bon. Les protocoles sont des fois accrochés dans le bureau de la directrice (rires), enfin bon voilà il y a des trucs super drôles (rires), enfin qui, à mon avis, peuvent tourner au drame, peut-être. Mais oui, oui, là je fais de la projection à fond quand je lui dis « Dans le bureau de la directrice ? » et elle dit « Non, dans la cuisine. » (rires), c'est encore plus drôle (rires). | AR montre différents endroits de la pièce pour illustrer le fait que les informations des enfants ne sont pas centralisées | | | | |
| 1'01'06 | 156 | C | (rires) | | | | | |
| 1'01'09 | | | | | 19 | C1 | Dans la cuisine voilà. C'est normal (rires). Non mais il est accessible en tout cas. | Idem |
| | | | | | 20 | AR | Donc les feuilles euh... le classeur avec les intercalaires et les feuilles individuelles de transmission, les parents y ont accès. | Face à face |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|--|----|----|--|--|
| 1'01'26 | 157 | C | Donc là encore, on a l'impression que c'est plus qu'une question, c'est une affirmation. | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'01'31 | 158 | AR | Oui, je suis dans la loi de 2002 là, je suis dans le dossier unique de l'utilisateur, accessible par l'utilisateur et sa famille. Je suis là-dedans et, en fait, pas elle. | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Je suis dans la loi de 2002 là » | | | | |
| 1'01'42 | 159 | C | Donc du coup, en fait, votre aide... | | | | | |
| 1'01'45 | 160 | AR | J'aurais dû commencer par « Connaissez-vous les outils de la loi de 2002 ? », par exemple. Mais elle en avait parlé dans la présentation de son environnement mais pas sur les transmissions. Oui, je sais pas pourquoi je m'accroche à ce... aux outils. | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Mais elle en avait parlé dans la présentation de son environnement » | | | | |
| 1'02'05 | 161 | C | Donc, finalement, la question aurait pu être « Quels sont les outils ? », alors que là, les questions c'est « Alors, il y a tel outil ? Il y a tel outil ? ». | | | | | |
| 1'02'12 | 162 | AR | Oui, c'est vrai. C'est comme si j'allais valider. C'est vrai (rires). | | | | | |
| 1'02'13 | 163 | C | Donc du coup, on sent que vous vous appuyez sur des connaissances que vous avez acquises... | | | | | |
| 1'02'22 | 164 | AR | Oui. Mais qu'elle, elle n'a pas forcément en tête du coup, et d'ailleurs, ça se trouve, je lui en parle même pas. | | | | | |
| 1'02'28 | 165 | C | Et du coup ça induit votre aide à la verbalisation ? | | | | | |
| 1'02'32 | 166 | AR | Oui, ouais. Enfin c'est un peu fermé quand même. | | | | | |
| 1'02'36 | | | | | 21 | C1 | Euh... Pas forcément, c'est nous qui notons dessus, c'est nous qui transmettons On leur demande pas d'aller eux écrire le matin, c'est nous qui notons. Euh... disons que au moins, s'ils voient des informations, ça concerne leur enfant. | Face à face entrecoupé de prise de note de AR |
| | | | | | 22 | AR | Ok. Les outils, enfin c'est intéressant, ça fait encore un paragraphe intéressant sur euh... quels outils de transmission et de communication du coup hein. Alors ce qu'on transmet, ce qu'on écrit, parce que c'est pas toujours peut-être la même chose. | Face à face |
| 1'03'29 | 167 | C | Donc là, du coup, qu'est-ce que vous faites avec toutes ces questions ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'03'36 | 168 | AR | Comment ? J'ai pas... | | | | | |
| 1'03'38 | 169 | C | Vous lui posez plusieurs questions, c'est... | | | | | |
| 1'03'40 | 170 | AR | Oui, parce que là on est toujours dans euh... par le prisme des transmissions, de dire, là on revient à l'écrit en fait hein, de signaler les outils de transmission, les outils de communication qui existent. Ça c'est une commande du Livret 2, de savoir repérer les outils de communication et de transmission. | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Oui, parce que là on est toujours dans euh... » | | | | |
| 1'04'04 | 171 | C | Donc il y a toujours un temps de verbalisation et après un temps où vous faites un peu une synthèse ? | | | | | |
| 1'04'10 | 172 | AR | Là, c'est plus un temps de synthèse, et je pense que j'ai en tête, vraiment, l'idée qu'elle amenait des transmissions au sens très large, mais que dans ce grand chapeau des transmissions, il va falloir | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|------------------------------|----|----|---|
| | | | qu'elle spécifie « Quelles transmissions ? Quels outils de communication en fonction des transmissions ? », et puis après qu'elle les interroge, qu'elle interroge la pertinence justement ou pas. Je crois qu'en fait c'est ça, peut-être, enfin... ouais, ouais, je me rappelle plus. | | | | |
| 1'04'42 | 173 | C | Du coup, c'est ce qui explique vos questions ? | | | | |
| 1'04'44 | 174 | AR | Oui. | | | | |
| 1'04'46 | | | | | 22 | AR | (Suite) Vous n'écrivez pas mot à mot euh... |
| 1'04'47 | 175 | AR | Non, parce que, en plus, elle le dit dans son écrit, parce que à chaque fois, ça s'articule aussi sur l'écrit, Elle parle de la multitude des fiches, donc les fiches intercalaires, les fiches repas, des grilles repas avec ce qu'a mangé l'enfant, combien de fois, etc. Enfin, j'ai l'impression qu'ils ont une tonne d'informations écrites, mais dans des lieux différents, et je trouve que c'est du morcèlement en fait, enfin j'interroge le fait que ce soit morcelé. Et c'est ce qu'elle décrit hein, « Là, il y a la fiche là. Après, il faut aller là-bas. », il y a un autre endroit où sont affichés les fameux tableaux de nourriture que mangent les enfants, si c'est mixé, etc., et ce qui est intéressant hein, les outils sont intéressants, mais peut-être qu'ils sont dans des lieux incohérents, ou en tout cas, il y a pas de cohérence pour chaque enfant. | AR interrompt l'extrait | | | Idem |
| 1'05'44 | 176 | C | D'accord. Donc c'est ça qui va mener vos questions en fait ? | | | | |
| 1'05'49 | 177 | AR | Oui, parce que c'est déjà ce qu'elle a écrit, et c'est confus dans l'écrit parce qu'on trouve des choses à tous les niveaux. | AR pointe du doigt l'extrait | | | |
| 1'05'56 | 178 | C | Et est-ce que c'est pour ça que vous vous raccrochez à la loi de 2002 avec des... ? | | | | |
| 1'06'01 | 179 | AR | Bah je lui en ai même pas parlé, parce que pour le moment on n'en est pas encore là... | AR pointe du doigt l'extrait | | | |
| 1'06'04 | 180 | C | Non mais vous, dans votre raisonnement ? | | | | |
| 1'06'06 | 181 | AR | Non, non, mon raisonnement euh... j'ai été éducatrice des années, et les outils de communication, savoir trouver euh... centraliser des infos, respecter la confidentialité des personnes en centralisant les infos à un endroit, et de trouver des informations très pratiques, très rapidement, ça, ça a été quelque chose que j'ai vraiment travaillé en étant éducatrice, donc ça fait référence aussi à ma pratique professionnelle, je pense aussi. Mais le dossier unique, le coup du dossier unique m'intéresse parce que il vient valider la façon dont j'ai bossé pendant des années, bien avant 2002 (rires). Donc voilà, du coup, ça alimente, enfin pour moi c'est important, en fait, je pense aussi. | | | | |
| 1'06'56 | 182 | C | D'accord. | | | | |
| 1'07'00 | | | | | 23 | C1 | Non, non. |
| 1'07'04 | 183 | AR | Oui, il y a ça aussi. | | 24 | AR | Et à quoi ça sert de faire des liens écrit. |
| 1'07'07 | 184 | C | Donc du coup, prochain extrait. Donc pareil, je vais redonner un peu le contexte. On est 1h25 après le début de l'entretien. C'est une reprise d'une annotation concernant la notion de jugement, de | C lit ses notes | | | AR ouvre l'écrit de C1 sur l'ordinateur |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|------------------|----|---|--|
| | | | jugement et de non-jugement. C'est le dernier thème que vous abordez avant la fin de l'entretien. Et donc voilà. | | | | | |
| 1'07'32 | | | | | Extrait 4 | | | |
| | | | | | 1 | AR | « Il est important d'échanger autour de cela sans jugement » (en lisant l'écrit de C1 sur son ordinateur). « Comment savez-vous que vous ne jugez pas ? » (en lisant son annotation qui fait suite au passage énoncé). Alors. | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 1'07'52 | 185 | C | Donc, là encore, vous vous appuyez sur une notion vague euh... ? | En réaction à la question de AR | 2 | C1 | Bah oui, sans jugement... Alors ça pour l'expliquer c'est compliqué. Euh... bah sans donner mon avis en fait. C'est-à-dire, eux, ils vont nous expliquer comment eux voient leur enfant, comment ça se passe à la maison, leurs habitudes de vie, pourquoi ils font comme ci comme ça, bon, et sans donner mon avis sur leurs pratiques à eux. Parler de nous, nos activités à la crèche, pourquoi on fait comme ça, sans dire c'est bien c'est mal ce qu'ils font ou c'est bien c'est mal ce qu'on fait. Il s'agit pas de se mettre au-dessus d'eux mais bien euh... sur un pied d'égalité. Et puis proposer peut-être, selon l'adaptation, comment ça se passe, proposer des situations intermédiaires, proposer des solutions intermédiaires pour mieux faire le relais, le passage de l'un à l'autre. Je sais pas... Ne pas jugez, je crois que c'est ne pas donner son avis, ne pas avoir une attitude non plus euh... | AR note les propos de C1 |
| 1'07'56 | 186 | AR | Bah qui est amenée dans l'écrit. « Je suis empathique, je suis non-jugeante, je suis bienveillante. », ça, je veux dire, c'est sans arrêt, dans tous les écrits VAE. Sauf que, qu'est-ce que c'est ? Et comment on sait que l'on est justement pas euh... ? Là, on est dans le jugement « C'est bien. C'est mal. », on est dans le jugement moral. Bon, je l'ai pas arrêté parce que... | | | | | |
| 1'08'36 | 187 | AR | Bon voilà, ça, c'est intéressant. | En réaction à « Et puis proposer peut-être, selon l'adaptation, comment ça se passe, proposer des situations intermédiaires » | | | | |
| | | | | | 3 | AR | Bah oui mais vous pouvez ne pas donner votre avis mais être fermement opposée à ce qu'ils vous disent, et dans votre attitude, même si vous le voulez pas, ça risque de transparaître. | Face à face |
| | | | | | 4 | C1 | Mais oui, c'est ça, complètement. Et alors là... | |
| | | | | | 5 | AR | Bah alors oui, comment on va chercher... ? | |
| | | | | | 6 | C1 | Je pense souvent aux parents qui nous disent « Bon j'ai commencé à le mettre sur le pot pour qu'il soit propre ». Bah c'est qu'un truc comme ça, j'ai toujours envie de dire « Parce qu'il se lave pas sinon ? Il est pas propre ? » (rires). Ça me faire rire. | |
| 1'09'21 | 188 | C | Donc là, ce qui est intéressant, c'est que vous posez une question, et au lieu de répondre directement à la question, elle va vous donner un exemple. Comment vous avez réagi face à ça ? Qu'est-ce que vous en avez pensé ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'09'35 | 189 | AR | Bah ça se passe à peu près souvent comme ça, beaucoup. Donc je suis contente parce qu'on va pouvoir, justement, encore une fois, remettre sur un contexte professionnel, une posture et euh... La | | | | | |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|---|
| | | | <p>personne va, avec peu d'intervention de ma part, arrivée à dire son cheminement, comment elle va, là, à travers cet euh... alors le pot, ça arrive quasiment 9 fois sur 10 cet exemple du pot, donc comment, en essayant d'être non-jugeante, mais en remettant quand même les pratiques de la crèche, etc. Et là, souvent, quand on parle de support de communication, je ramène souvent sur le projet d'établissement, le projet de service. Quand on prône, justement, le développement libre de l'enfant, enfin la motricité libre, etc., et que l'enfant ne sera pas contraint à être sur le pot, quand on l'annonce dans le projet, et que l'on en parle aux parents, dès l'accueil du parent, comment on évite des tas de situations problématiques dans les relations avec les parents. Donc voilà, ça c'est pour reboucler sur les outils de transmission, et quand ils sont situés au bon endroit, comment on peut être dans du confort de travail. Et donc là, typiquement, et je crois que je lui demande, « Est-ce qu'il est écrit quelque part qu'on ne met pas les enfants sur le pot ? », parce qu'il y a des parents qui demandent à ce que leur enfant soit mis sur le pot, si la crèche n'a pas affirmé son positionnement concernant le développement psychomoteur de l'enfant et le respect de ce développement... Il y a des crèches qui vous disent « Tant que l'enfant ne monte pas une ou 2 marches seul, il n'ira pas sur le pot. », par exemple, parce qu'il y a des corrélations euh... Donc euh... ce qui m'intéresse, c'est ça, comment les candidats à la VAE vont élaborer à partir de situations symptomatiques comme un parent qui veut mettre son enfant sur le pot, et comment les interroger ensuite sur bah... est-ce que ça leur a été dit ça aux parents. Et tout à coup, ils mesurent aussi peut-être le gouffre entre ce qu'on ne dit pas et, du coup, comment on ne peut pas l'imposer puisqu'on ne l'a pas énoncé, et l'importance de se positionner, enfin, voilà, en tant que professionnel, en tant qu'équipe aussi, ou en tant que structure même, comment, des fois, les structures se positionnent par le projet de service notamment, autre outil de la loi 2002 (rires) qui a toute son utilité.</p> | <p>AR pointe du doigt l'extrait en disant « Et donc là, typiquement, et je crois que je lui demande, « Est-ce qu'il est écrit quelque part qu'on ne met pas les enfants sur le pot ? » »</p> <p>Mouvement en avant de AR en disant « Et comment les interroger ensuite sur bah... est-ce que ça leur a été dit ça aux parents »</p> |
| 1'12'22 | 190 | C | Et comment vous vient l'idée de poser cette question, quand on parle de jugement ? Vous avez posé la question justement de « Comment on fait pour ne pas juger ? ». | |
| 1'12'30 | 191 | AR | Bah oui. Moi, je crois qu'on ne peut pas ne pas juger, bon euh... | |
| 1'12'36 | 192 | C | Mais comment vous vient l'idée de cette question ? | |
| 1'12'40 | 193 | AR | Ah bah ça, c'est typiquement la formation sur l'entretien d'explicitation, « Comment je sais que je sais ? » (rires), c'est tout le temps ça hein. Bah c'est ce que je vous dis depuis tout à l'heure, « Je suis non-jugeante. Comment je sais que je suis non-jugeante ? » | |
| 1'12'54 | 194 | C | D'accord. | |
| 1'12'55 | 195 | AR | « Je suis empathique. », « Ah oui. Alors comment je valide moi-même... », parce que c'est quand même un sacré retour sur soi, « Je suis non-jugeante. », « Bon... », voilà, « Comment je sais que je suis non-jugeante ? ». Et... parce que je lui dis à un moment « Bah oui mais si vous vous dites intérieurement que c'est une catastrophe | <p>AR se pointe du doigt en disant « Parce que c'est quand même un sacré retour sur soi »</p> |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|---|----|---|--|
| | | | de mettre un bébé de 6 mois ou 9 mois sur le pot, vous pouvez pas dire au parent « C'est une catastrophe. », c'est leur choix de parent. ». Maintenant, comment elle va peut-être pouvoir partager son expérience, et d'ailleurs c'est ce qu'elle dit, elle dit « Bah je dis ce que l'on a décidé au niveau de la crèche », etc., etc., elle le dit ça. Mais n'empêche, comment être non-jugeante quant à l'intérieur on se dit « Mais c'est pas possible de mettre un enfant de 6 mois sur le pot ou 9 mois », et c'est quand même bien ce qu'annoncent les parents. Donc euh... moi franchement, ma question elle est là, « Comment je sais que je suis non-jugeante alors que je suis absolument, fondamentalement, en désaccord avec ces parents ? ». Bah elle va répondre. | AR montre du doigt l'extrait en disant « Maintenant, comment elle va peut-être pouvoir partager son expérience, et d'ailleurs c'est ce qu'elle dit » | | | | |
| 1'14'04 | | | | | 6 | C1 | Bon, je trouve déjà que le terme « Être propre », ça me dérange. Et pour les parents qui nous demandent « Bah du coup, est-ce que vous pouvez le mettre régulièrement sur le pot ? », et alors là, on n'est pas du tout d'accord avec ça. Donc on leur dit qu'à la crèche, on fonctionne autrement par rapport à la propreté, que nous on considère qu'un enfant est près quand il est capable de nous le dire, quand il ressent les choses dans son corps, quand il a besoin d'aller aux toilettes, quand il a besoin d'aller sur le pot et qu'il vienne interpeller l'adulte pour ça. Donc ça nécessite de pouvoir interpeller l'adulte, de pouvoir ressentir ce qui se passe dans son corps, euh... voilà de, pareil, de sortir d'une activité ou d'avoir envie de poser son jouet qui va se faire piquer par un autre pour pouvoir y aller hein. Plein de choses qui se passent (rires). Donc nous, ce qu'on peut faire, c'est lui proposer d'aller sur les toilettes dans un premier temps, ou sur le pot, mais s'il veut pas, on va pas le mettre dessus et on va pas lui proposer toutes les heures quoi. Alors essayer de faire prendre conscience aux parents que les enfants sont capables par eux-mêmes de ressentir ce qui se passe aussi. Souvent les parents prennent ça comme quelque chose qui leur est dû. « JE vais rendre mon enfant propre ». Mais non, l'enfant est capable de gérer ça, à un moment donné, tout seul. | Face à face entrecoupé de prise de note de AR |
| 1'14'06 | 196 | AR | Enfin là, tout ce qu'elle dit est intéressant. | AR pointe du doigt l'extrait | | | | |
| 1'15'17 | 197 | AR | Là, on est éminemment sur du jugement hein, dans tout ce qu'elle dit. | En réaction à « Souvent les parents prennent ça comme quelque chose qui leur est dû. « JE vais rendre mon enfant propre ». Mais non, l'enfant est capable de gérer ça » | | | | |
| | | | | | 7 | AR | Mais à votre avis, qu'est-ce que, justement, en quoi les parents sont pressés ou pas que les enfants soient propres ? | Face à face |
| | | | | | 8 | C1 | L'école. | AR note les propos de C1 |
| 1'15'27 | 198 | C | Qu'est-ce que vous venez questionner avec cette question ? | C interrompt l'extrait | | | | |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|---|
| 1'15'29 | 199 | AR | <p>Bah c'est comment on identifie la demande du parent et justement les enjeux de la propreté pour certains parents, sans être non-jugeant (rires), parce que... et elle va développer une liste incroyable de toutes les préoccupations parentales éminemment respectables qui feraient qu'un parent aurait envie que son enfant soit propre avant la date (rires), avant qu'il puisse sentir dans son corps et puisse lâcher son jouet, etc. Et là, peut-être, on se rapproche un peu de... alors je sais pas si c'est du jugement ou du non-jugement, mais on se rapproche quand même de l'empathie, c'est-à-dire on comprend que le parent, à un moment donné, il est envie que son bébé de 9-10 mois, soit propre, même si on sait que c'est une aberration par rapport au développement de l'enfant, enfin voilà. Là, pour moi, on toucherait, non pas au non-jugement, mais de pouvoir se débarrasser de son jugement à soi pour s'approcher de façon empathique à la demande du parent. C'est pour ça que je dis que du non-jugement, pour moi je sais pas si ça existe le non-jugement, je n'en sais rien mais je n'y crois pas. Par contre, essayer de comprendre la raison qui fait qu'un parent... Les parents, ils poussent leur enfant à 9 mois sur un pot parce que, enfin si peut-être, par compétition ou je sais pas, il va être propre plus tôt que son frère ou sa sœur euh... mais il y a des raisons et peut-être que le fait de comprendre, enfin d'entendre ces raisons, peut-être permettre aux professionnels qu'ils sont, en structure petite enfance, de travailler ça avec le parent. Bon.</p> | <p>AR pointe du doigt l'extrait en disant « Et elle va développer une liste incroyable » et « Peut peut-être permettre aux professionnels qu'ils sont »</p> <p>AR se montre du doigt en disant « Mais de pouvoir se débarrasser de son jugement à soi »</p> |
| 1'17'04 | 200 | C | D'accord. Donc, là encore, c'est votre connaissance du secteur des jeunes enfants qui va un petit peu diriger vos questions ? | |
| 1'17'12 | 201 | AR | <p>Ouais, mais aussi... Non, là c'est vraiment euh... c'est presque ce faux débat du non-jugement, c'est vraiment essayer de comprendre ce qui anime des parents quand ils veulent qu'à 9 mois leur môme soit propre, pour essayer, justement, une fois qu'on a compris ça, peut-être d'avoir d'autres arguments pour le dire, leur expliquer, qu'il faut peut-être permettre à leur enfant de grandir un peu plus pour qu'il maîtrise ses sphincters, etc., ce qu'il ne sait pas faire à 9 mois par exemple. Et ça, pour moi, ça passe par de l'information et de l'éducation des parents. La co-éducation, elle est là aussi. Donc c'est ça euh... Mais parfois, ce qu'on dit là, moi je vais le reprendre après, peut-être quand elle va me renvoyer son écrit, c'est pas fini, c'est pas figé dans un entretien. On peut pas tout régler en 2 heures de temps, et c'est là où la VAE est un cheminement, il y a des choses qui sont mises au travail, et des fois, on en reparlera que dans 3 mois, 4 mois, et moi je pourrai redire « Bah vous voyez, vous vous rappelez quand on a parlé du non-jugement, de l'empathie ou autre... », et essayer de voir dans 3 mois où elle en est, elle, par rapport à ce jour-là par exemple. Donc il y a comme des pierres qui sont posées et on y revient plus tard. Pour moi, le cheminement, il est là, vraiment, et là, ce qui m'anime, c'est essayer de comprendre pourquoi un parent... parce qu'elle dit qu'elle est dans le non-jugement, et elle dit « Mais c'est fou de... », enfin tout ce qu'elle dit</p> | <p>AR pointe du doigt l'extrait en disant « Mais parfois, ce qu'on dit là, moi je vais le reprendre après, peut-être quand elle va me renvoyer son écrit »</p> <p>AR mime « une montagne à gravir » en disant « Et essayer de voir dans 3 mois où elle en est, elle, par rapport à ce jour-là par exemple »</p> |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|--|
| | | | là, « On n'est pas d'accord. », bah punaise, comment être non-jugeante alors qu'on n'est pas d'accord ? C'est vachement dur. | |
| 1'19'00 | 202 | C | D'où votre questionnement après euh... ? | |
| 1'19'02 | 203 | AR | Qu'est-ce qui pousse un parent à avoir envie que son enfant soit propre à 9 mois... | |
| 1'19'07 | 204 | C | Donc c'est cette contradiction... ? | |
| 1'9'08 | 205 | AR | ... ce que je trouve aussi pas terrible, mais au moins, ils auront des choses à dire, ils ont des arguments les parents. | |
| 1'19'14 | 206 | C | Du coup, c'est cette euh... entre le fait qu'elle ait un discours en disant « Il ne faut pas juger. », et de l'autre côté, un discours qui est... | Hochements de tête de AR |
| 1'19'28 | 207 | AR | Assez jugeant. | |
| 1'19'30 | 208 | C | Assez jugeant, justement, est-ce que c'est cette part de paradoxe qui vous incite à poser des questions ? | |
| 1'19'35 | 209 | AR | Oui. « Que pense le parent ? ». Et en fait, et ce qui est plutôt chouette, c'est qu'elle va dire, je sais pas, 10, elle en cite euh... je les ai notées parce que je les lui ai redonnées, parce que du coup, le fait de lire qu'effectivement les parents ils ont au moins 10 raisons de vouloir que leur gamin soit propre à 9 ou 10 mois, peut-être que justement, elle va se dire « Ah bah oui euh... », et la prochaine fois qu'elle voit un parent qui dit « Je veux que vous le mettiez sur le pot à 9-10 mois », elle dira « Bah qu'est-ce qui est important pour vous ? », et là, on sera peut-être un peu moins dans le jugement justement (rires), on sera dans la compréhension des arguments de parents, même si on pense qu'ils se plantent hein, mais euh... | AR pointe du doigt l'extrait en disant « Et en fait, et ce qui est plutôt chouette, c'est qu'elle va dire, je sais pas, 10, elle en cite euh... » |
| 1'20'17 | 210 | C | Donc, c'est un moyen d'aller plus loin dans son positionnement ? | |
| 1'20'21 | 211 | AR | Oui. Et c'est ça le cheminement de la VAE, c'est ça qui est en travail. C'est en tension et on en reparlera après parce que justement, il y a un jour on reparlera sans doute de l'éthique parce que quand vous allez dans la partie 5 du Livret 2 « Votre éthique. Vos principes d'action, votre éthique, etc. », et donc là parfois, ça pose une grosse question aux candidats qui se disent « Enh, mais qu'est-ce que je vais mettre ? ». Bon voilà. Et ça permet de reprendre aussi tout ce travail au niveau des entretiens, mais, encore une fois, de l'élaboration qui va se faire, du cheminement dans la tête de ces candidats. | AR joue l'hauteur en disant « « Votre éthique. Vos principes d'action, votre éthique, etc. » » AR pointe du doigt sa tête pour illustrer le « Cheminement » |
| 1'21'03 | 212 | C | D'accord. | |
| 1'21'05 | | | | |

| | | | |
|----|----|--|-------------|
| 9 | AR | Donc il y a des enjeux. | Idem |
| 10 | C1 | Bah oui. | |
| 11 | AR | L'enjeu de la propreté, l'école. | |
| 12 | C1 | Ouais. | |
| 13 | AR | Et quoi d'autre ? | |
| 14 | C1 | Euh... la pression familiale. « Quoi ? Il est beaucoup trop grand. Il a encore des couches. ». Euh... bon. Peut-être l'arrivée d'un petit frère ou d'une petite sœur euh... Et puis marre de | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|----|--|---|---|
| | | | | | | changer les couches aussi peut-être. Des enfants qui sont peut-être lourds aussi. Alors bon, « Ça devient difficile de les porter euh... », je sais pas. | | |
| | | | | | 15 | AR | Et comment on peut le savoir ? | |
| | | | | | 16 | C1 | En leur demandant. « C'est difficile pour vous votre enfant qui porte encore des couches ? » | Face à face |
| | | | | | 17 | AR | « Qu'est-ce que pour vous euh... ». Vous dites euh... | |
| | | | | | 18 | C1 | « Qu'est-ce que ça fait en vous ? Qu'est-ce que ça provoque ? » | |
| | | | | | 19 | AR | « Moi je veux qu'il soit propre », qu'est-ce qui... | |
| | | | | | 20 | C1 | « C'est important pour vous qu'il soit... ». Ouais c'est ça, « C'est important pour vous ? ». | |
| 1'22'21 | 213 | AR | (rires) Ça c'est mon dada (rires). | | 21 | AR | Et « qu'est-ce que ça signifie pour vous ? ». Ça peut être accéder à un statut. Bah il y a l'école mais le statut du petit enfant, de la petite fille ou du petit garçon, ça y est, qui est presque un grand. « Être sans jugement » c'est peut-être déjà reconnaître le système de valeurs de l'autre et puis le sien, et de voir comment ça se croise ou pas, parce que des fois ça se croise pas du tout mais si on le sait, déjà. Si on peut identifier son propre système de valeurs et celui de la famille à laquelle on s'adresse, on va déjà euh... Et ce qui n'empêche pas, et de toute façon vous le faites, de dire « Voilà comment nous ici on... ». Mais ça, pour moi, c'est tellement des choses qui doivent se présenter, mais d'emblée, sur les principes. Ça c'est le projet pédagogique et éducatif hein, les principes d'action. Et un parent, et c'est intéressant hein, parce que du coup il y a, ça fait débat avec le parent, mais il y a quand même euh... vous vous avez un positionnement institutionnel, de la structure, et de toute façon, et ça, ça aide aussi peut-être au non-jugement, en tout cas face aux personnes, c'est que vous vous rattachez aussi à une légitimité institutionnelle pour dire « Bon là, on l'assoira pas votre bébé de 6 mois sur le pot ». | Un sentiment de dépit se dégage de AR en disant « ». Mais ça, pour moi, c'est tellement des choses qui doivent se présenter, mais d'emblée, sur les principes » |
| 1'23'09 | 214 | C | Qu'est-ce que vous faites, là ? | | | | | C interrompt l'extrait |
| 1'23'13 | 215 | AR | Je la conforte (rires). Bah j'ai l'impression que, là, quand elle donne tous ces arguments, et puis moi j'en rajoute du coup, sur ce qui pousserait les parents à ce que leur enfant soit propre, et quand je lui dis « Mais alors comment savoir ? », et elle dit « Faut leur demander. » (rires), bon voilà. Ouais, je sais pas ce que je fais, | | | | | |

| | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|--|
| | | | mais... Si, je la conforte quand même dans son idée et puis là, j'y vais quand même de mon petit laïus sur comment euh... ouais, enfin un savoir-faire peut-être, essayer de transmettre aussi un savoir-faire. | | |
| 1'23'55 | 216 | C | Votre savoir-faire à transmettre ? | | |
| 1'23'58 | 217 | AR | Ouais, peut-être. Mais enfin, oui et non, parce qu'elle le fait aussi, enfin je veux dire euh... c'est un peu enfoncer des portes ouvertes mais euh... oui, oui. Moi, j'ai travaillé comme ça toute ma vie et puis c'est toujours ma façon de travailler. | | |
| 1'24'15 | | | | 21 AR (suite) Donc euh... mais « Être sans jugement » ou dans le non-jugement, c'est peut-être aussi comprendre les enjeux. Vous voyez, à chaque fois il y a des enjeux, des enjeux pour ces parents-là. Face à face | |
| 1'24'27 | 218 | C | Donc là, c'est le dernier extrait. Il est très court. | C interrompt l'extrait | |
| 1'24'32 | 219 | AR | Ah merci (rires). On se dit en revoir et tout (rires). Non ? | | |
| 1'24'35 | 220 | C | Il va être très court. Non, non (rires). Donc c'est 2 minutes avant l'extrait qu'on vient de voir. | C lit ses notes | |
| 1'24'41 | 221 | AR | Ah oui. D'accord. | | |
| 1'24'42 | 222 | C | Juste 2 minutes avant. Vous allez comprendre pourquoi je vous le présente. C'est la reprise d'une annotation concernant l'empathie. | | |
| 1'24'48 | 223 | AR | Ah bah voilà. | | |
| 1'24'50 | | | | Extrait 5 | |
| | 1 | AR | Alors, « Cela demande aux parents d'être confiants, ce qui n'est pas toujours facile. Pour cela, nous devons les accueillir avec bienveillance et empathie » (en lisant l'écrit de C1 sur son ordinateur), « Termes à définir » (en lisant son annotation qui fait suite au passage énoncé). | Attention conjointe vers l'ordinateur | |
| | 2 | C1 | Oui, voilà. | | |
| | 3 | AR | Alors « Termes à définir », et pour vous, comment vous vous y prenez justement ? Qu'est-ce que vous faites jouer en vous ? Quels savoir-être ? Souvent ça, ça relève des savoir-être. | Face à face | |
| 1'25'12 | 224 | C | Alors là, du coup, vous ne posez pas de questions et vous ne vous arrêtez pas, j'aimerais comprendre euh... | Fin de la vidéo | |
| 1'25'20 | 225 | AR | Je quoi, vous dites ? | La vidéo repart du début et C la stoppe | |
| 1'25'22 | 226 | C | Vous ne posez pas de questions sur l'empathie, alors que sur le jugement, ou sur la politesse, c'était des notions vagues et vous les avez questionnées, et là, du coup, il y a pas ce questionnement. Alors j'aimerais comprendre le cheminement que vous avez eu. | | |
| 1'25'41 | 227 | AR | Bah ni pour « Bienveillant », ni pour « Empathie » en fait. Mais les 2 termes, comme c'est écrit « A définir », et donc, j'ai envie déjà | AR pointe du doigt l'ordinateur en disant « Mais | |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|--|
| | | | qu'elle définisse, qu'elle pose, elle, les fondations de ce qu'est pour elle l'empathie et la bienveillance pour en reparler après, sur l'écrit. Alors que les autres termes qu'on a évoqué, elle les mentionne pas... Ah si, non-jugement. | les 2 termes, comme c'est écrit « A définir » » |
| 1'26'08 | 228 | C | Justement, c'est pour ça que je voulais faire ce parallèle entre les deux où on a le jugement d'un côté qui est très développé, et vous le questionnez, et là justement... | |
| 1'26'18 | 229 | AR | Non mais vous voyez le temps que ça a pris pour le non-jugement ? C'est 320 minutes je crois, ou 10, j'en sais rien. Bon voilà, s'il faut faire ça... non, mais on a aussi 1h30 à tenir. | |
| 1'26'27 | 230 | C | Alors qu'est-ce qui justement va pousser à faire des choix pour tel mot et pas l'autre ? | |
| 1'26'33 | 231 | AR | C'est quand elle est partie sur euh... l'exemple du pot. En fait, c'est la candidate qui est partie. Je commence à dire un truc et tac, elle s'en saisit, elle part sur le non-jugement, le pot. Du coup, on est restée là-dessus pour quand même aller au bout, boucler la boucle par rapport à ce thème. Mais il aurait fallu sur l'empathie, la bienveillance, mais ça, ça sera une autre fois parce que je sais qu'on va y revenir. Ça par contre c'est clair. | Mouvement de côté de AR en disant « Tac » |
| 1'27'05 | 232 | C | Et du coup, est-ce que vous vous attendiez à une réponse ? | |
| 1'27'09 | 233 | AR | Mais non. En fait, j'ai écrit (Terme à définir), et comme elle a pas encore retravaillé l'écrit, bah elle a rien défini du tout, et je passe ouais. Je sais pas. Alors là, j'en sais rien, je m'en rappelle plus du tout. Bah en fait, est-ce que c'est écrit, figé quelque part, et qu'elle va le faire sans doute... Je sais pas (rires), j'en sais rien. | |
| 1'27'33 | 234 | C | Et si, par exemple, elle avait pris la perche que vous lui tendiez, en répondant à votre question et commençait à verbaliser, est-ce que vous seriez restée dessus et continuer à l'aider à verbaliser... ? | |
| 1'27'45 | 235 | AR | Oui. Oui. Comme je l'ai fait pour non-jugement... comme la bienveillance, mais ça ce sont des thèmes qui m'intéressent et sur lesquels j'interviens par ailleurs d'ailleurs, la bienveillance, la bienveillance, etc. Donc ça m'aurait intéressée aussi. Et puis... alors l'empathie, c'est intéressant mais c'est beaucoup plus... Justement, quand on parle du non-jugement, quand on parle pourquoi pas de la bienveillance, ce sont des états de tensions entre soi et soi, entre soi et les autres, entre soi et l'équipe, entre soi et les parents, entre soi et l'enfant, et ça, c'est quelque chose que j'ai envie d'aborder plus sereinement et je pense plus tard. Parce qu'en fait, ce que j'adore, c'est qu'à la fin de cette fameuse partie 5 dont je vous parlais, tac, tout de suite il y a écrit « Empathie, non-jugement, etc. », donc c'est l'occasion de revoir et de reboucler aussi sur toutes les séances, tous les écrits que l'on a vus depuis des mois et euh... voilà. En plus, il y a l'ANESM qui a bossé sur l'empathie et j'aime beaucoup leur schéma, ils ont un schéma de ce que peut être l'empathie, et voilà, j'aime bien du coup, aussi, en discuter mais je trouve qu'il faut qu'il y ait eu un cheminement quand même, assez global, sauf pour des personnes où on sent qu'ils sont déjà en travail la première fois que | AR montre du doigt l'ordinateur en disant « Mais là, on progresse par touche finalement » |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|--|
| | | | vous les voyez. Je me rappelle d'un Monsieur, mais tout de suite, lui, il était dans « Est-ce que je suis bien dans la bienveillance que je pense défendre ? », et là, tout de suite, on est bille en tête. Mais là, on progresse par touche finalement, et cette idée de cheminement, c'est primordial, donc on boucle pas tout de suite euh... voilà. | |
| 1'29'48 | 236 | C | Très bien. Bah merci beaucoup. | |
| 1'29'00 | 237 | AR | Mais de rien (rires). | |
| 1'29'50 | 238 | C | (rires) | |

Annexe 13 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 1 avec AR

| Épisodes | | L8-20 : REMISE EN QUESTION DU CANDIDAT DE SA PRATIQUE PROFESSIONNELLE ANTERIEURE | | | |
|---------------------|--------------|---|--|---|---|
| Sous-épisodes | | L8-16 | | L17-20 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Faire spécifier cette remise en question professionnelle</i> | | <i>Faire spécifier un mot vague</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> J'exprime au candidat le fait que ce soit intéressant (L9) Je questionne le comment et le moment de cette remise en question (L11) | | <ul style="list-style-type: none"> J'invite à parler du champ auquel le mot se raccroche (L20) J'invite à parler du mot en lui-même (L20) J'invite à conceptualiser ce mot (L20) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> Le fait que le candidat mentionne un changement dans sa pratique met en lumière une réflexivité qu'il faut interroger (L9) | Verbalisation | Le candidat doit être précis dans l'utilisation de ses termes (L18) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | Du sujet | | | | |
| Épisodes | | L21-44 : VERBALISATION DU CANDIDAT SUR SON CHANGEMENT DE PRATIQUE | | | |
| Sous-épisodes | | L21-27 | | L27-44 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Laisser la verbalisation se faire</i> | | <i>Faire spécifier une situation</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je le laisse aller au bout de son raisonnement (L22) | | <ul style="list-style-type: none"> J'utilise le comment pour mes questions (L30) Je n'utilise pas le pourquoi pour mes questions [issu de la formation] (L30) J'invite le candidat à illustrer avec des exemples (L30) Je ne remets pas en cause le positionnement de la personne (L38) Je peux proposer l'idée d'une mise en situation mentale où, par le biais d'une caméra, le candidat se verrait travailler (L36) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | Il ne faut pas que je coupe le candidat dans le cheminement de sa pensée (L22) | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> Le candidat doit donner à voir sa situation de travail (L32) Je situe la difficulté des candidats dans le passage de la pensée à la parole (L32) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | <ul style="list-style-type: none"> Le fait de passer par l'idée de la caméra permet au candidat de se voir agir (L36) Questionner sur le pourquoi est jugeant (L38) |
| | Du sujet | | | | |
| Épisodes | | L45-62 : LE CANDIDAT EXPRIME LE FAIT QU'IL NE FAIT PAS D'EDUCATION | | | |
| Sous-épisodes | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Pousser le candidat à prendre position / Savoir s'il y a une opposition ou une mauvaise formulation du candidat</i> | | | |

| | | | | |
|---------------------|----------------------|--|---|---|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ne pas se placer dans une position de supériorité intellectuelle (L50) ▪ Je n'exprime pas mon avis (L48) ▪ Je n'impose pas mes idées (L50) ▪ J'exprime mon point de vue (L52) ▪ J'amène le candidat à se corriger (L52) ▪ Je fais référence aux possibles remarques du jury VAE (L58) | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | Jugements pragmatiques |
| | | Questionnement | Amener un débat d'idées permet au candidat de marquer son positionnement (L58) Je dois valider qu'elle ait bien mis le bon terme sur son positionnement (L62) | |
| | | Posture professionnelle | Je ne dois pas imposer ma vision comme étant la seule à être correcte (L50) | |
| | | Posture du candidat | Le candidat est le principal éditeur de son écrit (L58) | |
| | | Jury | Je dois informer les candidats sur les possibles points de questionnement que pourrait avoir le jury (L58) | |
| | Concepts pragmatisés | | Jugements pragmatiques | |
| Du sujet | | Respect de la volonté de la personne (L58) | | |
| Épisodes | | L63-74 REALISATION DU COMPTE-RENDU DE L'ENTRETIEN | | |
| Sous-épisodes | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Noter ce que verbalise le candidat | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je sépare ce qui est de l'ordre du général et qui sont avec mes mots, et les mots du candidat (L64) ▪ Je note les propos du candidat entre guillemets (L64) ▪ J'attends de cerner ce que veut dire le candidat avant de noter (L72) | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le candidat doit donner des exemples précis (L64) ▪ Le candidat doit verbaliser de manière compréhensible (L64) ▪ Le candidat doit bien expliqué son positionnement, son système de valeurs, sa posture professionnelle (L64) | |
| | | Prise de notes | Le fait d'écrire ne permet pas de prendre en compte l'ensemble de la verbalisation du candidat (L72) | |
| | Concepts pragmatisés | | Jugements pragmatiques | |
| Du sujet | | | | |
| Épisodes | | L74-110 : VERBALISATION DU CANDIDAT SUR LA NOTION DE POLITESSE | | |
| Sous-épisodes | | L75-77 & L89-92 & L103-110 | L77-81 & L93-102 | L82-89 |
| But(s), sous-but(s) | | Illustrer la notion de politesse | La verbalisation d'un mal-être professionnel | Faire du lien entre la verbalisation et le Livret 2 |

| | | | | | | | |
|---------------------|----------------------|---|---|--|---|--|---|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je questionne l'utilisation de la notion de politesse dans la pratique du candidat (L77) Je reformule les propos du candidat à la fin de la verbalisation (L104) | <ul style="list-style-type: none"> Je repère et prend en compte les signaux d'alerte d'un mal-être professionnel (L98) Je questionne la place de cette notion dans sa pratique (L77) Je contextualise la verbalisation du candidat (L98) | <ul style="list-style-type: none"> Je raccroche les propos du candidat au thématique du Livret 2 (L89) Je repère les éléments dans la verbalisation qui peuvent faire partie du Livret 2 (L89) | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | Le candidat doit illustrer les notions qu'il apporte (L77) | Questionnement | Lorsqu'elle est évoquée, il faut questionner la souffrance au travail pour le candidat et son impact dans la pratique (L77) (L81) (L96) C'est important de prendre en compte le fait que la VAE soit soutenue ou non par l'environnement de travail (L100) | Difficultés du candidat | Le candidat a des difficultés à produire (L89) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Questionnement | <ul style="list-style-type: none"> Questionner le concret de la situation permet au candidat de donner à voir sa posture professionnelle (L85) Il est important de contextualiser (L91) |
| | Du sujet | | | | Livret 2 | <ul style="list-style-type: none"> Le livret 2 n'est pas un mémoire (L89) Je dois faire du lien entre la verbalisation du candidat et les thèmes du Livret 2 (L89) | |
| Épisodes | | L111-115 : LE CANDIDAT FAIT MENTION D'UNE FORMATION | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Comprendre de quoi parle le candidat | | | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je prends en note les éléments que je ne connais pas (L114) J'écris dans un carnet les éléments donnés par le candidat que je ne connais pas, et j'effectue des recherches après l'entretien (L114) Je recherche sur internet ou au CDI les informations (L114) | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | | Jugements pragmatiques | | |
| | | Veille professionnelle | | | Il est important d'aller rechercher les éléments qui me sont inconnus afin que le candidat et moi parlions de la même chose (L114) | | |
| | Concepts pragmatisés | | | Jugements pragmatiques | | | |
| Du sujet | | | | | | | |
| Épisodes | | L116-129 : LE CANDIDAT FAIT MENTION DE SOUFFRANCES PERSONNELLES DANS SON ENFANCE | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Amener le candidat à se distancier de son vécu personnel | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|----------------------|---|---|---|---|--|--|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ J'identifie les moments dans l'entretien et dans l'écrit où le candidat bascule vers le récit personnel (L120) (L129) ▪ Je demande au candidat de faire la distinction entre ce qui relève d'une souffrance personnelle et ce qui relève de la pratique professionnelle (L125) ▪ Je m'interdis de questionner les souffrances personnelles (L127) ▪ Je questionne le candidat sur la place de cette souffrance dans sa pratique (L125) ▪ Lorsque la souffrance prend le pas dans l'écrit, je questionne le candidat sur le fait qu'il soit accompagné ou non (L125) | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | | Jugements pragmatiques | | |
| | | Verbalisation | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il faut s'éloigner du récit personnel et aller vers l'écrit professionnel (L125) ▪ C'est important de parler des souffrances personnelles au moins une fois (L129) | | |
| | | Posture du candidat | | | Le candidat doit identifier ce qui relève d'une souffrance interne (L125) | | |
| | | But de la VAE | | | La VAE ne permet pas de faire une thérapie (L125) | | |
| | Concepts pragmatisés | | | Jugements pragmatiques | | | |
| | Du sujet | | | | | | |
| Épisodes | | L130-183 : VERBALISATION DU CANDIDAT CONCERNANT LES OUTILS DE TRANSMISSION | | | | | |
| Sous-épisodes | | L130-140 & L175 | | L141-166 & L171-183 | | L143 & L167-170 & 177 | |
| But(s), sous-but(s) | | Éveiller le candidat sur la loi de 2002 | | Faire verbaliser la candidate sur les outils de prescription | | Rattacher la verbalisation du candidat à son écrit VAE | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne le candidat quant à sa connaissance de la loi de 2002 (L140) ▪ Je fais un rappel de cette loi (L140) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne la candidate sur les niveaux de transmission (L143) ▪ Je m'appuie sur mes connaissances du secteur social pour formuler mes questions (L145) ▪ Je m'appuie sur mon ancienne pratique des transmissions (L181) ▪ Je m'appuie également sur l'écrit de la candidate (L145) ▪ Je questionne la présence d'outils de transmission pour chaque niveau de transmission (L145) ▪ Je propose une synthèse de sa verbalisation (L172) ▪ J'interroge le pourquoi de cette organisation de transmission (L175) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je fais du lien avec le Livret 2 (L143) ▪ Je me rattache à la commande du Livret 2 (L170) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il faut que l'écrit du candidat soit organisé (L177) | | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | | Le dossier unique de l'usager de la loi de 2002 | Il est important d'éveiller le candidat sur la législation entourant sa pratique (L140) | Expérience professionnelle | Ma connaissance de la situation évoqué par le candidat me permet de m'appuyer sur mon expérience professionnelle pour venir la questionner (L147) (L181) | Livret 2 | L'écrit doit répondre à la commande du Livret 2 (L170) |
| | Du sujet | Respect des lois, Les lois sont utiles | | | | | |

| Épisodes | | L184-217 RETOUR SUR UNE ANNOTATION CONCERNANT LA NOTION DE JUGEMENT | | | | | |
|---------------------|--------------|---|---|--|---|---|---|
| Sous-épisodes | | L184-186 & L190-197 & L199-201 | | L186-189 | | L189 & L195 & L199-217 | |
| But(s), sous-but(s) | | Faire spécifier la notion de non-jugement | | Permettre la verbalisation de la situation | | Permettre un retour réflexif sur une situation | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je questionne le candidat sur sa définition du non-jugement (L186) Je questionne la place du non-jugement dans sa pratique (L186) J'interroge sur les indicateurs qui permettent au candidat de penser qu'il n'est pas jugeant (L193) J'interroge la manière dont le candidat fait pour ne pas être jugeant (195) Je montre à la personne que le non-jugement peut être plutôt vu comme de l'empathie (L199) J'anticipe le fait que cette notion sera reprise plus tard dans l'accompagnement car elle a été mise au travail chez le candidat (L201) Je garde en tête que l'entretien est limité dans sa durée (L201) | | <ul style="list-style-type: none"> Je laisse le candidat aller au bout de son raisonnement (L186) Je n'interromps pas la personne (186) J'interviens peu (L189) | | <ul style="list-style-type: none"> J'interroge ses pratiques dans la situation (L189) J'interroge les éléments apportés par le projet d'établissement (L189) Je démontre l'ambivalence de dire ne pas être jugeant en étant en désaccord (L195) (L201) J'amène le candidat à distinguer les potentielles raisons poussant la personne à adopter un point de vue différent du sien (L199) (L209) Je transmets mon savoir-faire (L215) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> Il faut que le candidat explicite les notions qu'il apporte (L186) Ce qui est dit durant l'entretien n'est pas figé dans le temps (L201) | Verbalisation | Donner un exemple permet de contextualiser et de mettre en lumière sa pratique (L189) | Réflexivité | <ul style="list-style-type: none"> Le cheminement de la VAE va modifier la pratique du candidat (L209) Amener la personne à se décentrer lui permet d'avoir un regard réflexif (L209) |
| | | Cadre temporel | Il est impossible de tout voir durant le temps de l'entretien (L201) | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | | Entretien d'explicitation | Il est nécessaire de se demander « Comment je sais que je sais ? » (L193) | | | Expérience professionnelle | Ma connaissance de la situation évoquée par le candidat me permet de m'appuyer sur mon expérience professionnelle pour venir le questionner (L189) |
| | Du sujet | Il n'y a pas de non-jugement | | | | Il n'y a pas de non-jugement | |
| Épisodes | | L218-238 : RETOUR SUR UNE ANNOTATION CONCERNANT LA NOTION D'EMPATHIE | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Laisser le candidat réfléchir seul à cette notion | | | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> J'attends qu'elle ait défini cette notion dans son écrit avant de la questionner (L227) Je ne peux pas tout aborder avec le candidat sur 2 heures (L229) Il faudra revenir plus tard sur cette notion (L231) Il faut qu'il y ait eu un cheminement préalable du candidat (L235) | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | | | | |
| | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> Je ne dois pas questionner une notion si le candidat ne s'en saisit pas (L231) Je ne dois pas questionner une notion si elle n'a pas été mise au travail chez le candidat (L233) | | | | |

| | | | |
|--|-----------------|-----------------------------|--|
| | | <i>Cadre temporel</i> | <i>Il est impossible de tout voir le temps de l'entretien (L229)</i> |
| | | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | | |
| | <i>Du sujet</i> | | |

GUIDE AUTO-CONFRONTATION AR 2

Premier extrait : Questionnement autour de la situation de Dylan et de l'activité « Argile » pour le DC3

- Contexte :
 - 5 minutes après le début de l'enregistrement
 - Questionnement de C2 par rapport à la notice VAE, fournie avec le Livret 2, et sa prise en compte
 - AR propose 2 types d'entrée :
 - 2 Situations pour chaque DC
 - Par thème (en prenant l'exemple de l'accueil du public)
- But :
 - Comprendre l'implicite de la prise en compte de la verbalisation de C2 (signes d'acquiescement : « hmm hmm », répétition de ce que C2 dit)
 - Identifier le raisonnement poussant AR à poser ces questions et pas d'autres
 - Comprendre la volonté de AR quand elle mentionne le fait que l'objectif de motricité fine est atteint
 - Comprendre la remarque de AR qui reprend un exemple venant d'une autre situation de C2 qui vient également questionner C2 sur l'analyse de la pratique

Deuxième extrait : Questionnement autour de la transférabilité des compétences entre le stage et l'activité pro de C2 et sur la notion d'argent de poche et de responsabilité des jeunes

- Contexte :
 - 50 minutes après le début de l'enregistrement
 - Faisant suite à la présentation du stage de C2
 - Suit une demande de AR de comparaison entre le stage et son activité professionnelle et de ce que C2 en retenait
- -But :
 - La notion de transférabilité et son importance
 - Pourquoi AR au début dit qu'elle souhaite y revenir plus tard mais que finalement elle va questionner C2 ?
 - Ce que ressent AR quand elle voit que C2 verbalise « à côté », fait un hors-sujet + le fait qu'elle prend quand même en compte cette verbalisation avant de la rediriger (et la phrase « j'ai dû mal m'exprimer »)
 - Qu'est-ce qui fait que AR questionne l'argent de poche et quel raisonnement il y a derrière ses questions ?
 - Pourquoi AR donne son avis et met en avant son expérience

Troisième extrait : Questionnement autour d'une annotation concernant la présentation de la constitution du groupe photolangage

- Contexte :
 - 1h10 après le début de l'enregistrement
 - AR reprend avec C2 le référentiel de compétences par rapport au questionnement sur la notice
 - C2 présente rapidement la situation de Cécile pour illustrer le DC2
 - AR reprend l'écrit de C2 sur le DC1
- But :
 - Comprendre pourquoi AR fait une relecture et si elle le fait à chaque fois
 - Utilisation du « pourquoi » qui semble être reprise
 - Comprendre pourquoi AR utilise davantage des injonctions plutôt que le conseil
 - Comprendre la prise de notes de AR qui « fait » pour C2
 - Comprendre les demandes de validation

Annexe 15 : Retranscription auto-confrontation 2 avec AR

Plan large |

Plan resserré vers l'ordinateur |

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

Certains propos ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de chacun

| AUTO-CONFRONTATION | | | | EXTRAITS D'OBSERVATION | | | |
|--------------------|----|-----------------|---|---|---|-----------------|----------------|
| N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo | N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo |
| 00'00 | 1 | C | Alors comme la dernière fois, je vous propose... | | | | |
| 00'04 | 2 | AR | Quelques extraits euh... | | | | |
| 00'06 | 3 | C | Voilà. Alors, est ce que vous voulez vous voir à l'œuvre sans forcément les extraits mais... ? | | | | |
| 00'14 | 4 | AR | Non, j'avais vu l'autre fois c'est insupportable, c'est pas très grave (rires). | | | | |
| 00'17 | 5 | C | Justement, si ça peut vous permettre de vous réhabituer (rires). | | | | |
| 00'19 | 6 | AR | Non. Non, non (rires). À me supporter, mais je me supporte tous les jours, je ne m'habitue pas. | | | | |
| 00'27 | 7 | C | Vous supportez ? J'ai pas dit ça (rires). | | | | |
| 00'30 | 8 | AR | Non, non, non. Mais c'est bon. | | | | |
| 00'32 | 9 | C | Bon, très bien. | | | | |
| 00'34 | 10 | AR | J'ai bossé beaucoup en systémie. À l'époque, j'en filmais pas parce que on n'avait pas de matériel mais j'enregistrais, et déjà entendre sa voix, c'est vachement dur. Enfin, en ce qui me concerne. | | | | |
| 00'42 | 11 | C | Oui, parce qu'elle est toujours différente euh... | | | | |
| 00'44 | 12 | AR | Ah oui. Et alors il paraît que non. Donc là... (rires). | | | | |
| 00'47 | 13 | C | Bah en fait, c'est qu'on a la résonance à l'intérieur, et, du coup, on a l'impression que notre voix est différente. | | | | |
| 00'53 | 14 | AR | Oui, elle n'est pas la même mais tout le monde dit « Si, si, pourtant c'est ta voix » mais c'est pas possible (rires). Je ne peux pas avoir cette voix-là. Donc voilà, déjà. Et du coup, j'ai été obligée, vu qu'après je réécoutais les entretiens pour prendre des notes, j'ai été obligée d'écouter ma voix et mes tics euh... voilà. Donc ce travail qu'on fait là, je l'avais déjà fait il y a bien longtemps. | AR semble gênée en abordant sa voix et ses tics | | | |
| 01'15 | 15 | C | Bon, je suis obligé de faire un petit rafistolage « MacGyver » (rires). | C « répare » l'écran de son ordinateur | | | |
| 01'19 | 16 | AR | Ah ouais. Ça tient plus debout ? | | | | |
| 01'21 | 17 | C | Bah j'ai un écran en fait qui, dès qu'on le bouge un petit peu, au niveau de l'image, ça saute un peu. | | | | |
| 01'26 | 18 | AR | Ah oui c'est vrai. | | | | |
| 01'28 | 19 | C | Donc ... c'est du rafistolage (rires). | | | | |
| 01'31 | 20 | AR | Maison. | | | | |
| 01'32 | 21 | C | Exactement. Bon, on va pouvoir y aller. Alors, je vous réexplique le principe. Je vais vous présenter des images de votre entretien, donc c'était avec une candidate... | C recherche l'outil vidéo comportant les traces de l'activité de AR | | | |
| 01'52 | 22 | AR | Avec C2 je crois. | | | | |

| | | | | | |
|-------|----|----|--|--|--|
| 01'53 | 23 | C | ... monitrice éducatrice. | | |
| 01'55 | 24 | AR | Ouais, monitrice éducatrice. Ouais. | | |
| 01'56 | 25 | C | Euh... donc voilà. C'était le deuxième entretien, il me semble, individuel avec vous. | | |
| 02'04 | 26 | AR | Le troisième euh... le premier c'est le premier entretien qui est un peu différent et c'était le deuxième une fois qu'on avait déjà commencé... | | |
| 02'15 | 27 | C | Oui. C'est que je pars du moment où l'accompagnement est plus individuel. | | |
| 02'20 | 28 | AR | Non, non. Mais je pense que je l'avais déjà vue une fois en entretien individuel, le premier entretien où on détermine les situations de travail et où on se met d'accord sur comment on va fonctionner. | | |
| 02'30 | 29 | C | D'accord. | | |
| 02'31 | 30 | AR | Il est intéressant cet entretien mais il est, je sais pas si euh... On en avait déjà parlé du premier entretien, enfin moi, je disais que c'était peut-être pas un entretien... C'est sans doute un entretien super intéressant pour vous de votre point de vue d'étudiant, mais par contre c'est un entretien où se crée la relation duelle entre accompagnateur et accompagné, et du coup voilà, moi je me sentais pas trop d'imposer aux personnes que je n'avais jamais vues ce premier d'entretien. | | |
| 02'58 | 31 | C | C'est normal. | | |
| 03'00 | 32 | AR | Mais c'est quand même un super entretien puisqu'on instaure le contrat, la façon de bosser etc. Donc ça, je l'avais déjà eu avec C2, on s'était vue une fois, et là, c'était donc la troisième fois, mais la deuxième fois dans le corps de rédaction de son Livret. | | |
| 03'17 | 33 | C | D'accord. Ok. | | |
| 03'19 | 34 | AR | Et j'avais déjà vu pas mal de ses écrits en mail, en va-et-vient. | | |
| 03'22 | 35 | C | Oui, vous le mentionnez à certains moments. Donc du coup, voilà. Alors, pour rappeler le principe, à tout moment vous pouvez arrêter la vidéo en appuyant sur la touche « Espace » pour expliquer ce que vous faites, comment vous le faites, dans quel but ou qu'est-ce qui fait que vous le faites d'une manière et pas d'une autre... Voilà. | | |
| 03'45 | 36 | AR | D'accord. | | |
| 03'47 | 37 | C | Et vraiment en étant centré sur la situation... | | |
| 03'50 | 38 | AR | Oui, oui. Pas le contenu mais... | | |
| 03'52 | 39 | C | Alors ça peut-être sur le contenu mais c'est vraiment sur votre travail à vous. Votre travail d'accompagnement. | | |
| 03'59 | 40 | AR | Oui, oui. D'accord, plus que le ... enfin oui. Ok. | | |
| 04'02 | 41 | C | Bah, ça peut être lié aussi. | | |
| 04'04 | 42 | AR | Oui, oui. Mais c'est plus dans la posture de l'accompagnateur. | | |
| 04'09 | 43 | C | Alors, le premier entretien qu'on va voir, c'est un échange autour de la situation de Dylan et l'activité argile. C'était pour le DC3. Pour resituer un petit peu le contexte, on est 5 minutes après le début de l'enregistrement. C'est la candidate qui vous questionnait par rapport à la notice VAE du Livret 2 et sa prise en compte. Vous avez proposé 2 types d'entrée, donc, soit 2 situations par DC, soit par thème. Vous aviez pris l'exemple de l'accueil du public et donc on arrive à ce moment-là. | | <p style="text-align: center;">C lit ses notes</p> <p style="text-align: center;">Hochements de tête de AR</p> |

| 04'49 | 44 | AR | Et juste ce que je veux dire, c'est que, quand euh... par exemple pour C2, j'ai relu ce qu'elle a écrit dans les 5-4 jours avant l'entretien donc j'ai... c'est très frais ce qu'elle a écrit, dans ma tête. C'est important parce que du coup, et je pense qu'elle aussi elle doit relire, donc souvent on est tout de suite sur la même longueur d'onde. | Au moment où C lance la vidéo, et donc l'arrête aussitôt | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----|--|--|---|---|-----------|--|--|--|---|----|-----------------------------------|--|---|----|---|--|---|----|---|--------------------|---|----|--|---|---|----|------|--|---|----|---|--|---|----|--|--|---|----|--|---|
| 05'10 | 45 | C | D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'11 | 46 | AR | Voilà. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'12 | 47 | C | Et vous faites ça avec tous les candidats ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'13 | 48 | AR | Oui. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'14 | 49 | C | Ouais ? D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'16 | 50 | AR | Oui, parce que des fois je... Alors, on a un échange de mails, j'annote, je pose des questions, je renvoie, la personne me renvoie, mais souvent avant l'entretien, c'est comme tout le monde, les candidats, comme moi, vite, ils m'envoient un truc parce qu'ils savent que dans 8-10 jours on se voit, donc, vite, ils m'envoient un truc et puis moi, j'ai un certain délai, et 5-7 jours avant, je me dis « Allez, je le lis à fond. », et du coup c'est super frais encore quand on se voit. | AR mime les va-et-vient des écrits de candidats | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'45 | 51 | C | D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'48 | | | | | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Extrait 1</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>AR</td> <td>Alors, redites-moi ce qui vous...</td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>C2</td> <td>Bah par exemple, C'est dans le domaine de compétences 3. Parce que domaine de compétences 1 et domaine de compétences 2, je pense que je peux répondre euh... au fil de mes situations euh...</td> <td>Attention conjointe orientée vers le Livret VAE</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>AR</td> <td>Et ça tombe bien, c'est le cœur de métier donc euh... vous êtes je trouve dedans aussi (rires).</td> <td>Face à face</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>C2</td> <td>Et là, c'est « Décrivez une situation dans laquelle vous avez adapté votre communication pour vous faire comprendre de la personne accompagnée. Décrivez une situation où vous avez adapté votre communication face à un interlocuteur institutionnel inhabituel ». Donc juges pour enfants, je pense que tuteur peut en faire partie euh... je sais pas, médecin urgentiste ou des choses comme ça.</td> <td>Attention conjointe orientée vers le Livret VAE lors de la lecture de C2</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>AR</td> <td>Oui.</td> <td></td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>C2</td> <td>Alors, j'avais un cas de... Alors, je m'étais mise des petites choses. Parce que, après, mon groupe de travail « Transmission ciblée », il répondrait peut-être plus à la dernière question qui est posée. Euh... (Cherche la question) là. « Décrivez la manière dont vous prenez en compte et vous transmettez des informations » euh... voilà.</td> <td>AR ouvre l'écrit de C2 sur son ordinateur Retour de l'attention conjointe vers le Livret VAE lors de la lecture de C2</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>AR</td> <td>Ouais. Donc ça, toujours dans le DC3 ?</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>C2</td> <td>Oui, dans le DC3, oui. En fait, il y a plein de questions de posées comme ça. Là, entre autres, j'ai mis l'argile de Dylan parce c'est des choses qu'on a... Quand c'est</td> <td>Attention conjointe vers le Livret VAE</td> </tr> </tbody> </table> | Extrait 1 | | | | 1 | AR | Alors, redites-moi ce qui vous... | | 2 | C2 | Bah par exemple, C'est dans le domaine de compétences 3. Parce que domaine de compétences 1 et domaine de compétences 2, je pense que je peux répondre euh... au fil de mes situations euh... | Attention conjointe orientée vers le Livret VAE | 3 | AR | Et ça tombe bien, c'est le cœur de métier donc euh... vous êtes je trouve dedans aussi (rires). | Face à face | 4 | C2 | Et là, c'est « Décrivez une situation dans laquelle vous avez adapté votre communication pour vous faire comprendre de la personne accompagnée. Décrivez une situation où vous avez adapté votre communication face à un interlocuteur institutionnel inhabituel ». Donc juges pour enfants, je pense que tuteur peut en faire partie euh... je sais pas, médecin urgentiste ou des choses comme ça. | Attention conjointe orientée vers le Livret VAE lors de la lecture de C2 | 5 | AR | Oui. | | 6 | C2 | Alors, j'avais un cas de... Alors, je m'étais mise des petites choses. Parce que, après, mon groupe de travail « Transmission ciblée », il répondrait peut-être plus à la dernière question qui est posée. Euh... (Cherche la question) là. « Décrivez la manière dont vous prenez en compte et vous transmettez des informations » euh... voilà. | AR ouvre l'écrit de C2 sur son ordinateur Retour de l'attention conjointe vers le Livret VAE lors de la lecture de C2 | 7 | AR | Ouais. Donc ça, toujours dans le DC3 ? | | 8 | C2 | Oui, dans le DC3, oui. En fait, il y a plein de questions de posées comme ça. Là, entre autres, j'ai mis l'argile de Dylan parce c'est des choses qu'on a... Quand c'est | Attention conjointe vers le Livret VAE |
| Extrait 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | AR | Alors, redites-moi ce qui vous... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | C2 | Bah par exemple, C'est dans le domaine de compétences 3. Parce que domaine de compétences 1 et domaine de compétences 2, je pense que je peux répondre euh... au fil de mes situations euh... | Attention conjointe orientée vers le Livret VAE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | AR | Et ça tombe bien, c'est le cœur de métier donc euh... vous êtes je trouve dedans aussi (rires). | Face à face | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | C2 | Et là, c'est « Décrivez une situation dans laquelle vous avez adapté votre communication pour vous faire comprendre de la personne accompagnée. Décrivez une situation où vous avez adapté votre communication face à un interlocuteur institutionnel inhabituel ». Donc juges pour enfants, je pense que tuteur peut en faire partie euh... je sais pas, médecin urgentiste ou des choses comme ça. | Attention conjointe orientée vers le Livret VAE lors de la lecture de C2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | AR | Oui. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | C2 | Alors, j'avais un cas de... Alors, je m'étais mise des petites choses. Parce que, après, mon groupe de travail « Transmission ciblée », il répondrait peut-être plus à la dernière question qui est posée. Euh... (Cherche la question) là. « Décrivez la manière dont vous prenez en compte et vous transmettez des informations » euh... voilà. | AR ouvre l'écrit de C2 sur son ordinateur Retour de l'attention conjointe vers le Livret VAE lors de la lecture de C2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | AR | Ouais. Donc ça, toujours dans le DC3 ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | C2 | Oui, dans le DC3, oui. En fait, il y a plein de questions de posées comme ça. Là, entre autres, j'ai mis l'argile de Dylan parce c'est des choses qu'on a... Quand c'est | Attention conjointe vers le Livret VAE | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------|----|----|--|--|--|--|---|
| | | | | | | nécessaire de reprendre la situation, j'avais fait reprendre par une infirmière qui était spécialisée, enfin qui a une formation dans l'art-thérapie. Parce que du coup, il y avait beaucoup de choses qui me gênaient au sein de cette prise en soin qu'on faisait avec Dylan, un jeune homme qui a 16 ans. On intervient une fois par semaine pour faire une prise en charge argile et juste pour travailler la motricité fine, alors que l'argile a inclus plein de choses en fait. | Face à face lorsque C2 aborde la situation de Dylan Hochements de tête de AR |
| 07'16 | 52 | C | Quand cette candidate vous explique un petit peu sa vision de son écrit au niveau du DC3, à quoi vous faites attention ? | C interrompt l'extrait | | | |
| 07'29 | 53 | AR | Là, en fait, je euh... Vous vous rappelez, elle commence par dire « Holala, j'ai lu la notice. Il y a plein de trucs. J'ai l'impression que je ne suis pas dedans. Ils me demandent, ils me posent plein de questions. C'est pas tout à fait... », parce qu'elle remettait en cause, et là, intérieurement, je me dis « Bon, il faut que j'écoute ce qui la perturbe. » et en même temps je me dis « Elle est aussi perturbée parce que l'on lui a dit de la VAE et par ce qu'elle a lu de la notice d'accompagnement ». La notice d'accompagnement, vous voyez ce que c'est ? Et souvent, ils donnent des indications, notamment pour les personnes qui ne sont pas accompagnées finalement, et là je me dis « C'est comme euh... lire une carte quand on est sur la route, se fier à ce qu'on lit sur la carte ou ce qu'on nous a dit de comment trouver le lieu où on doit se rendre. ». On ne peut pas faire avec les 2. Soit on se fie aux indications que l'ami vous a donné pour trouver sa maison, soit vous vous fiez pas du tout à votre ami mais vous regardez sur la carte et vous allez là où est marqué le lieu où vous allez sur la carte. Mais vous ne pouvez pas faire « Ah oui elle m'a dit de tourner à la troisième à gauche. » et constater que, sur la carte, ils font passer par l'autre chemin. Et là, je suis en train de me dire qu'elle est en train de s'inquiéter parce que on a, nous, instauré des choses et elle lit et elle a relu la notice qui lui dit peut-être, qui lui donne peut-être d'autres indications. Et je crois qu'après je lui dis que, justement, elle ne peut pas non plus se formaliser totalement à ce qui est écrit dans la notice puisqu'elle a un accompagnement. Mais je ne sais pas si je lui dis « Puisque vous avez un accompagnement. », je ne pense pas. Donc voilà. Là, je me dis « Il faut qu'elle dise, qu'elle vide ce qui l'inquiète et après on va faire le tri. ». | AR joue la panique en disant « « Holala, j'ai lu la notice. Il y a plein de trucs. J'ai l'impression que je ne suis pas dedans. Ils me demandent, ils me posent plein de questions. C'est pas tout à fait... » » AR illustre son exemple avec ses mains AR mime le fait de se livrer en disant « « Il faut qu'elle dise, qu'elle vide ce qui l'inquiète » » | | | |
| 09'19 | 54 | C | D'accord. | | | | |
| 09'21 | 55 | AR | Et puis d'autant que ce jeune homme avec l'argile, enfin j'ai lu la situation mais je ne comprends pas pourquoi elle la met dans le DC3. Alors là, c'est sur le fond réellement de son écrit où je ne saisis pas pourquoi elle veut illustrer le domaine de compétences 3 qui est la relation entre professionnels aussi, enfin qui est le fonctionnement institutionnel, et pourquoi elle le plaque à ce jeune homme sur son atelier argile. Donc voilà. Donc j'essaye, là, j'essaye dans ma tête de me dire « Qu'est-ce qu'elle me dit en fait ? ». Et je veux qu'elle vide son sac, enfin qu'elle me dise ce qui la perturbe. | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises | | | |
| 10'01 | 56 | C | Alors, dans quel but de la laisser vider son sac ? | | | | |

| | | | | | | | |
|-------|----|----|--|--|----|---|-------------|
| 10'04 | 57 | AR | Comprendre son inquiétude. Donc euh... je pense qu'après elle dit hein, « Là, on me dit de répondre à des questions », et puis elle prend question par question donc euh... alors elle est en train de traiter, elle, de situations dans le transversal. Je crois que je le dis, ça, je le dis tout le temps que les situations sont transversales, on ne peut pas faire que du DC3 ligne 4, enfin je veux dire, c'est pas possible. Donc, ce que je veux, c'est qu'elle dise ce qui l'inquiète pour pouvoir euh... la rassurer, et puis revoir avec elle peut-être le choix de ses situations, est-ce qu'elle veut rentrer par l'angle des situations ou au contraire développer une thématique et illustrer par des cliniques, des vignettes cliniques, comme font d'autres personnes par exemple. Ce que je trouve moi très intéressant aussi en tant que lectrice de Livret 2 quand je suis jury. Donc voilà, je trouve ça aussi très vivant de rentrer par une thématique et de l'illustrer, non pas par une situation, mais par 6 ou 7 parce que là on n'est plus obligé de présenter la personne de A à Z, on peut juste saisir un temps, si on parle de l'accueil ou de la référence, on peut juste saisir un temps avec cet usager et le mettre en vignette clinique. Donc voilà, je trouve ça intéressant, aussi. | AR semble agacée lorsqu'elle aborde la transversalité des situations | | | |
| 11'35 | | | | 8 | C2 | (suite) Il a voulu qu'on construise des bonhommes, il a voulu qu'on mette en scène des situations d'agression, des situations de maintien, enfin... Et il jouait... | Idem |
| 11'49 | 58 | C | Là, on vous voit bouger la tête. Vous pouvez me dire ce que vous faites ? | C interrompt l'extrait | | | |
| 11'53 | 59 | AR | Euh... Je bouge la tête... (rires). En fait, euh... et je crois que j'en parle après, euh... En fait, leur déformation professionnelle, elle bosse dans le milieu psychiatrique, bon... déformation professionnelle, mais sans doute qu'on en a tous dans nos secteurs professionnels de base, initiaux, c'est que tout est sujet à interprétation. Donc elle veut parler de l'atelier argile avec ce jeune homme euh... Alors j'ai l'impression qu'elle veut plus en parler sur « Comment... ? », dans le DC3 ce serait « Comment entre collègues on met en place un atelier et quelles sont les visées institutionnelles ? personnaliser auprès de chaque usager ? etc. etc. ». Et là, en fait (rires), elle est perturbée, enfin ce qu'elle me présente c'est « Ce jeune homme, lors de cet atelier qui était voué à lui faire développer la motricité fine, lors de cet atelier, il rejoue, il fait du psychodrame en fait, il rejoue des situations. », enfin peut être, ça c'est de l'interprétation, « Il rejoue des situations dramatiques, angoissantes etc. ». Et en fait, C2, elle part sur « Mais qu'est-ce qu'il veut nous dire ? ». C'est-à-dire qu'on perd de vue la motricité fine, et d'ailleurs à un moment je lui dis « Mais vous l'avez travaillé cette motricité fine ? ». Alors elle dit « Bah oui. », et je dis « Bon bah alors voilà. ». Enfin voilà, moi ce que j'ai envie de lui dire là, c'est plus « On ne peut pas se poser des questions sur tout, tout le temps. ». Là, dans la VAE elle est sur « Illustrer le DC3 par des situations », donc elle n'est pas sur « Revivre cet atelier de soi-disant motricité fine où, en fait, d'un seul coup, elle réalise que ce jeune homme est en plein psychodrame ou en pleine réminiscence peut-être d'agressions et autres ». Et il y a un autre moment dans son écrit, je crois que j'en parle après, parce que dans son écrit, elle parle d'une fameuse jeune fille anorexique, mais si on en parle, qui... sa collègue écrit le | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises Mouvement en avant de AR en disant « Enfin peut-être, ça c'est de l'interprétation » AR joue la fatigue de la jeune femme atteinte d'anorexie | | | |

| | | | | |
|-------|----|----|---|--|
| | | | <p>courrier à la sœur, elle dit « Ici tout va bien sauf le repas », et que fait la collègue, alors qu'elle n'était qu'un stylo ce jour-là, dans le cadre de la compensation du handicap de cette jeune femme qui est analphabète, elle va dire en équipe « Ouais, bah elle a dit à sa sœur qu'elle mangeait mal, alors que, quand même, on lui donne des repas hyper protéinés 4 fois par jour pour pas qu'elle perde trop de poids, etc. etc. », bon la problématique anorexique, et euh... cette jeune femme, enfin cette collègue qui au départ devait juste être le stylo et écrire ce que lui dit l'usagère, sans mettre en cause, tac, elle va remettre en cause. Et du coup, ils voient la jeune fille en disant « Mais comment ça tu dis à ta sœur que tu déjeunes enfin... ça va pas pour les repas ? Mais qu'est-ce que tu veux dire ? ». Et c'est cette fameuse jeune femme, dont C2 parle, qui a complètement craqué lors du photolangage, est-ce que c'est cette fois-là qu'elle en parle, je m'en rappelle plus, un atelier qu'a fait C2, et où la jeune femme a fini par dire « Fichez moi la paix. À chaque fois que je lève un petit doigt, on me dit « Tu es pas bien, tu manges pas assez, le repas... » », et elle disait, en fait, cette jeune femme au bout d'un an d'atelier photolangage, elle dit « Vous me ... vous me harcelez en fait, vous me maltraitez. », alors qu'évidemment euh... tous les professionnels voulaient au contraire être dans la mieux-traitance, bientraitance, à amener une personne anorexique à remanger, reprendre du poids, à s'exprimer, s'exprimer, encore s'exprimer. Bon euh... Et cette jeune femme, ce qu'elle disait euh... Elle disait « C'est insupportable. », mais, vraiment, ça l'enfermait en fait. Voilà. Je ne sais pas est-ce que c'est là qu'on en parle, où justement, en voulant être bientraitant, on peut tomber dans de la maltraitance, mais enfin en total euh...</p> | |
| 15'48 | 60 | C | C'est un petit peu plus tard euh... | |
| 15'50 | 61 | AR | Ouais. | |
| 15'51 | 62 | C | D'accord et donc du coup, là, c'est que vous vous dites... | |
| 15'54 | 63 | AR | C'est que là, on ne part pas sur le DC 3, enfin on va voir comment ça... Là, je vois qu'elle est dans « Ce jeune revit peut-être des situations de maltraitance. Vite, comment on peut l'aider à aller mieux, à se soigner ? », et c'est évidemment euh... tous les matins, je pense que c'est ce qu'elle a en tête C2, « Comment permettre aux personnes euh... ? ». Bon, travailler en psychiatrie, c'est pas rien hein. Enfin surtout avec des ados. Donc euh... là, intérieurement, enfin je me rappelle plus, je crois que je me dis qu'on n'est pas dans le DC3 en fait. | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises |
| 16'28 | 64 | C | D'accord. Donc finalement, si je résume un petit peu, vous faites mention au référentiel... | |
| 16'35 | 65 | AR | Oui. | |
| 16'36 | 66 | C | ... à ce moment-là ? | |
| 16'37 | 67 | AR | Euh... est-ce que c'est ? On a relu je crois... | |
| 16'39 | 68 | C | Enfin euh... | |
| 16'40 | 69 | AR | Oui, oui. Je sais de quoi elle me parle, parce que j'ai été professionnelle, pas en psychiatrie mais bon, je connais quand même certaines déformations professionnelles, où on n'est plus dans le Livret 2, illustrer | AR recule dans sa chaise en abordant son passé |

| | | | | |
|-------|----|----|---|---|
| | | | des domaines de compétences, enfin des compétences. Là, on est dans l'étude de situation de ce jeune homme, qu'est-ce qu'il veut nous dire à travers ses problématiques de poupée d'argile etc. On n'est pas dans Livret et la fameuse Isabelle (Nom d'emprunt) dont on parlait tout à l'heure, parfois elle avait des situations extraordinaires dans son Livret 2, et d'un seul coup, je sentais que j'étais embarquée, non pas dans le Livret 2, mais dans la situation des personnes qu'elle nous décrivait. Et à un moment je disais « Non, non, non. On s'en moque à la limite de savoir si ce jeune homme, il est dans le psychodrame ou pas. », parce que c'est pas ça le DC3 euh... Là, peut-être, elle aurait pu l'illustrer dans du DC1 ou DC2, ça aurait été peut-être possible, par le biais du psychodrame, par exemple, mais là on n'est pas dans le DC3. Et parfois, je suis obligée moi-même de dire « Vite, on revient formellement à « les compétences de chaque domaine de compétences » », et c'est pour ça que j'accompagne ces personnes, « et on ne se laisse pas happer ». Et en général, quand moi je suis happée par les situations qu'amènent les personnes, c'est qu'elles le sont, elles-mêmes, terriblement. Et euh... c'est vraiment euh... là je trouve une réaction miroir. Et Isabelle... parce qu'il y a des personnes, leur temps d'accompagnement, leur temps de VAE enfin, d'accompagnement VAE, c'est un temps de prise de recul, réellement, sur ce qu'ils vivent. Il y a des personnes qui sont à la limite du burn-out, parfois, qu'entament des VAE et qui sont à la limite du burn-out, et ce temps-là, de 8-10 mois, est vraiment un temps qui permet à ces personnes de... j'espère en tout cas, pour beaucoup, de prendre de la distance. Mais ça c'est aussi par le truchement de l'accompagnateur, c'est-à-dire que l'accompagnateur... enfin moi quand je me sens happée, je me dis « Non il ne faut pas. C'est pas ça mon boulot, je ne suis plus « éduc » ou je ne sais quoi. ». | <p>professionnel, puis se redresse lorsqu'elle revient sur la VAE</p> <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> <p>Mouvement en avant de AR en disant « Et d'un seul coup, je sentais que j'étais embarquée, non pas dans le Livret 2, mais dans la situation »</p> <p>Mouvement en arrière de AR en disant « « Non, non, non » »</p> <p>AR met ses mains en avant en disant « « Non il ne faut pas » »</p> |
| 18'48 | 70 | C | Donc il y avait une tension en fait entre euh... | |
| 18'53 | 71 | AR | Éthique (rires). | |
| 18'54 | 72 | C | Votre vécu de professionnelle et d'un côté le référentiel qui doit être respecté ? | |
| 19'01 | 73 | AR | Et euh... la tension, elle est, quand je vois bien ce qu'elle est en train de me dire, je le comprends en tant que professionnelle, ça la perturbe sans doute, ou ça l'intéresse, ça suscite de l'intérêt professionnel, mais je suis dans l'accompagnement d'une VAE et l'illustration du DC3, et là, on n'y est pas. Dylan, je pense qu'on le dit après d'ailleurs, et qu'elle réfléchit sur... Parce qu'en fait, à ce stade-là de l'accompagnement avec C2, c'est la troisième fois qu'on se voit, elle est très dans les situations, et justement, pour le moment il n'y a pas encore cette distanciation. C'est de l'écriture brute euh... dans « Que veut nous dire Dylan dans sa... enfin quand il fait ses statuettes d'argile etc. ? ». Elle est pas encore dans « Prendre de la distance et du recul par rapport à la situation », sortir de la situation et rentrer dans « Quelles compétences, à ce moment-là je mets en œuvre face à un Dylan qui est, je sais pas, en train de faire la guerre avec ses statuettes en argile ou je ne sais quoi ? Comment, moi, je me vois à ce moment-là réagir et travailler et qu'est-ce que je comprends de ce que je propose à ce jeune homme, ou de la façon dont | <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> <p>AR mime la « Distanciation » en disant « « Prendre de la distance et du recul par rapport à la situation » »</p> <p>Mouvement en arrière de AR en disant « Se décaler un peu du reste »</p> <p>Mouvement en avant de AR en disant « Parfois, les gens sont dans la douleur »</p> |

| | | | | |
|-------|----|----|--|---|
| | | | <p>je vais transmettre au reste de l'équipe à ce moment-là de l'accompagnement de Dylan dans son atelier motricité fine ? ». Et c'est pour ça qu'à un moment je lui dis « Mais vous en avez fait de la motricité fine ? », parce qu'en fait c'était l'objectif de son travail avec ce jeune homme, c'était la motricité fine. Et elle dit « Bah oui. » (rires). Elle est un peu... et elle dit « Bah oui. » Bah voilà euh...c'est aussi une façon de dire « C'est ce que vous annonciez au départ et est-ce que vous l'avez fait ? » et se décaler un peu du reste. Mais ça je sais que c'est long aussi. C'est pour ça que des fois je dis « Bon, dites, dites. Allez-y. ». Il faut que les personnes se sentent déjà en confiance, puissent exprimer leur interrogations, difficultés, etc., et après, on reprend les choses les unes après les autres et c'est-à-dire qu'après ce je propose, ce n'est plus « Comment Dylan va super bien ou comment Dylan va super mal ? », parce que ça, à la limite, on s'en moque. Ce qui nous intéresse, c'est ce qu'elle a déployé. Alors, évidemment, parfois il y a des relations de cause à effet sur le fait qu'une situation aille mieux parce qu'on a déployé de bonnes compétences, mais dans les métiers que l'on fait, c'est pas toujours vrai. Des fois, on a beau développer des compétences en tant que professionnels, la personne, si elle ne veut pas bénéficier à un moment donné d'un soutien, d'un accompagnement, et bien elle fera abstraction de ça, et elle ira là où elle a envie d'aller tout simplement. Donc euh... ça c'est la chose, la deuxième chose la plus compliquée dans ces métiers de relation d'aide. On n'aide pas les gens malgré eux et à un moment donné faut accepter que l'usager prenne ses propres décisions, fasse ses propres choix et en tout cas euh... se dédouane totalement de ce que le professionnel peut lui proposer. Bon. La VAE, parfois, les gens sont dans la douleur de ne pas avoir pu, peut-être, mener à bien l'accompagnement. Voilà. Moi je... des fois, j'essaie de dire que la personne elle a son libre arbitre hein, même des personnes en situation de handicap, elles ont leur libre arbitre, même des personnes très âgées parfois désorientées, elles ont aussi leur libre arbitre, et que c'est respectable, même si nous, ça nous met des fois en situation d'échec. Il y en a d'ailleurs qui disent « C'est un échec. ». Bon, voilà.</p> | |
| 22'40 | 74 | C | Donc pour vous, en fait, la tension, elle serait plus sur le candidat que pour vous ? | |
| 22'44 | 75 | AR | Oui. Oui, oui. Parce que moi, j'ai le temps. Mais même C2, elle n'a sûrement pas l'impression d'avoir le temps, autant de temps que moi je pense qu'on en a. | |
| 22'53 | 76 | C | Alors, quand je dis « Tension », c'est la tension que vous expliquiez, où pour le candidat, il y aurait une tension entre ce qu'il veut raconter et ce qu'il peut raconter par rapport au référentiel. | Hochements de tête de AR |
| 23'03 | 77 | AR | Voilà. C'est vrai. C'est ça. Donc moi je dis « Faut qu'elle dise quand même », qu'elle jette la matière, et après que l'on sélectionne au regard du domaine de compétences dans lequel elle veut bosser. Et des fois, quitte à dire « Bah à ce moment-là, cette situation, bossez-la dans le DC1, parce que dans le DC1 vous allez pouvoir dire l'entrée en relation, que veut me dire ce jeune homme quand il se bastonne avec ses statuettes en argile, qu'est-ce qu'il rejoue ? », et là, non pas dire « Il est dans le | Mouvement en avant de AR en disant « Faut qu'elle dise » et « On sélectionne » puis mouvement en arrière en disant « Au regard du domaine de compétences » |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|--|--|----|----|--|---|
| | | | psychodrame », mais dans l'émission d'hypothèses de travail avec un usager, « Est ce qu'il rejoue quelque chose ? etc. », et tout ça c'est la façon dont on construit le travail d'accompagnement avec les usagers aussi. Or là, on... pour le moment, je crois qu'il faut qu'elle dise ce qu'elle a envie de dire, parce qu'elle a très envie de parler de cette situation justement, mais le DC3. Et là, moi je sais que ça va... si c'est dans le DC3, ça pourra pas être sous l'angle de « Psychodrame euh... cet atelier euh... ». | AR pointe du doigt l'écran en disant « Or, là » | | | | |
| 24'08 | 78 | C | Donc en fait, quand vous entendez, enfin si je résume, quand vous entendez la candidate vous exprimer sa situation, votre, entre guillemets, « Cadre de référence », ça serait le référentiel de compétences ? | | | | | |
| 24'20 | 79 | AR | Oui. Je me dis « Dans quel domaine... ? ». Si elle veut vraiment parler de cette situation, je sais déjà que ce n'est pas du DC3 sous cet angle-là, mais ça veut pas dire qu'on va pas trouver un angle DC3 avec cette situation, alors là. Enfin bon, ça c'est rigolo parce qu'on peut complètement revoir cette situation de ce jeune homme à la lumière du DC3, mais ce ne sera pas tel qu'elle le présente pour le moment, puisque là, elle est dans « Psychodrame. Mon Dieu, il a beaucoup souffert et nous montre à quel point il a souffert. », enfin voilà. Ça, ça ne peut pas être du DC3. Ça peut peut-être être du DC1. Donc voilà, ouais, c'est ça. J'ai en tête la trame, le maillage du Livret 2, enfin, en tout cas, non, du référentiel métier, et si elle veut vraiment parler de Dylan, bah... soit elle en parle autrement dans le DC3, soit elle en parle pourquoi pas comme ça mais dans le DC1 ou 2. Or je sais qu'elle a déjà ses situations DC1, DC2, puisque j'ai lu son document donc euh...voilà. | | | | | |
| 25'20 | 80 | C | D'accord. | | | | | |
| 25'22 | | | | | | | | |
| 25'35 | 81 | AR | Là, c'est l'analyse de pratique. | En réaction à la fin du propos de C2 | 9 | AR | Il se jouait ? | Face à face Hochements de tête de AR |
| | | | | | 10 | C2 | Oui, voilà. Il jouait... Il voulait qu'on joue le patient avec le petit bonhomme et que lui nous maintienne, enfin... Il jouait des jeux de rôle comme ça. Donc là, ça m'a semblé intéressant que ce soit repris par un professionnel spécialisé en art-thérapie du coup, et par la psychologue. | |
| | | | | | 11 | AR | Alors comment vous avez fait ? Comment vous avez euh... mobilisé les troupes ? | |
| 25'42 | 82 | AR | Là, juste. « Comment vous avez mobilisé les troupes ? », c'est le DC3. À partir d'une situation problématique, ou enfin j'en sais rien, d'une question, là, ce jeune homme dans son atelier, le DC3 c'est les rouages du travail en équipe, des décisions, « Qui porte quoi ? Comment on porte à la connaissance des autres ? Comment on transmet les outils de communication ? Etc. ». Donc là du coup, quand je lui dis « Comment mobiliser les troupes ? », c'est, justement, « Quels sont les rouages dans votre institution ? Vous constatez quelque chose lors d'un atelier avec un jeune homme, et comment vous allez mobiliser ? », et là, j'essaye de voir s'il n'y a pas un angle DC3. | AR interrompt l'extrait Mouvement en avant de AR en disant « Comment mobiliser les troupes ? » et « Et là, j'essaye de voir s'il n'y a pas un angle DC3 » | | | | |
| 26'23 | 83 | C | D'accord. | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|--|---|----|----|--|------|
| 26'25 | | | | | 12 | C2 | Bah, j'ai pu le dire en réunion que ça me gênait tout ça, et j'ai demandé à ma cadre s'il y avait possibilité de faire reprendre les choses par la psychologue de notre service. Et du coup, la psychologue, elle qui fait « Playmobil » également avec Dylan, nous disait qu'il fallait lui laisser libre cours. Sauf ce qui se jouait à l'argile, nous, nos objectifs de base de l'argile, c'était vraiment la motricité fine et pas euh... Nous, on n'a pas le savoir clinique pour euh... pour analyser tout ça. | Idem |
| 26'37 | 84 | AR | Playmobil c'est... (rires). Intérieurement, je rigolais. | En réaction au fait que C2 mentionne l'atelier Playmobil | | | | |
| | | | | | 13 | AR | Sauf qu'elle, elle le faisait en parallèle avec « Playmobil ». | |
| 27'16 | 85 | AR | C'est extraordinaire, vraiment (rires). | En réaction à « « Attention, avec l'argile, on peut pas faire que de la motricité fine » » AR pointe du doigt l'extrait | 14 | C2 | Voilà. Donc c'était pas utile d'avoir un autre lieu pour le faire. Donc du coup, j'ai demandé à ce qu'on revoie la première personne qu'on avait vu quand on a monté ce projet, donc c'est une infirmière formée à l'art-thérapie, qui pratique l'argile, qui a une formation là-dedans, et qui au tout début nous avait dit « Attention, avec l'argile, on peut pas faire que de la motricité fine. ». On l'avait pas forcément écouté mais elle avait raison, que ça réveillait plein d'autres choses. Voilà. | |
| | | | | | 15 | AR | Et alors, comment ça a évolué ? | |
| | | | | | 16 | C2 | Ça a évolué, elle nous a donné pas mal de conseils sur cette heure où on a pu communiquer euh... | |
| 27'28 | 86 | C | Quel est le but de cette question ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 27'30 | 87 | AR | Alors, donc elle parle qu'elle est revenue vers l'infirmière qui a un savoir-faire et « Comment ça a évolué ? », c'est ce qu'elle est en train de dire, c'est « Est ce que, de cet entretien avec l'infirmière, ils ont pu avoir de nouvelles pistes de travail à mettre en œuvre avec ce jeune homme ? Est-ce qu'on est toujours dans la communication professionnelle qui permet de faire évoluer la situation d'un usager ? ». Mais bon, c'est tenu, quand même. Enfin, j'ai un peu l'impression qu'il y a pas grand-chose sur euh... la psycho... | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises AR semble sceptique en disant « Mais bon, c'est tenu » | | | | |
| 28'04 | 88 | C | Sur cette situation ? | | | | | |
| 28'05 | 89 | AR | Bah oui. La psycho leur a dit « Mais je fais déjà Playmobil », alors en plus je le vois bien, je le vois trop bien (rires), « Je fais déjà le Playmobil. Vous n'avez pas à traiter ça parce que c'est la motricité fine ». Mais en plus, je le vois bien, je comprends en plus, tous les points de vue se défendent dans cette situation. La psycho a dit « Mais non. », son pré carré c'est la psychothérapie avec les Playmobil, avec ce jeune homme, donc c'est pas une, même pas, monitrice éducatrice et je ne sais plus quel est le métier de l'autre collègue qui fait l'atelier, ce ne sont pas ces 2 personnes qui vont faire la psychothérapie puisque c'est elle la psychothérapeute qui va faire ce... Vous voyez ce que je veux dire ? Après, il y a une question de domaine de compétences, et de pré carré, enfin de domaine d'intervention, les professionnels, et notamment dans le secteur hospitalier hein. Enfin bon, après c'est une question de connaissance des différents secteurs du médical, médico-social et je | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises AR semble sceptique en disant « Et là, je me dis, enfin... « C'est stérile » » | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|--|--|----|----|--|--|
| | | | pense aussi au secteur petite enfance, pour les « éduc » jeunes enfants, vous avez ... en fait c'est très hiérarchisé et vous ne marchez pas, vous n'empiétez pas, sur les plates-bandes du voisin. Donc là, la psychothérapeute leur ayant dit « Je fais déjà le Playmobil, vous faites motricité fine », elle retourne voir l'infirmière qui lui dit « Ah bah, je vous avais dit hein. Argile ça fait revivre euh... le contact de la terre fait revivre beaucoup de choses. », et là c'est extraordinaire puisqu'ils sont toujours dans l'analyse et c'est génial, enfin c'est fatigant en même temps, mais euh... Et là je me dis, enfin... « C'est stérile » parce qu'en fait, enfin... | | | | | |
| 29'38 | 90 | C | Mais vous poursuivez quand même le questionnement. | | | | | |
| 29'40 | 91 | AR | Oui. Oui. Bah je sais plus. | | | | | |
| 29'43 | 92 | C | Bah non mais... enfin là. | | | | | |
| 29'45 | 93 | AR | J'ai l'impression que, ouais, là c'est un peu... Ma question c'est « Comment, à partir de ce que dit l'infirmière, « Je vous l'avais dit. etc. », est ce qu'ils vont rebondir pour trouver peut-être une évolution euh... ? ». Mais bon, enfin... ouais. | | | | | |
| 30'00 | 94 | C | C'est toujours avec le DC3 en tête ? | | | | | |
| 30'02 | 95 | AR | Ouais. Mais je crois que dès le départ, je me dis « Holala, ça va pas le faire », je crois que c'est ça aussi. Et du coup, j'écoute ce que dit C2, parce qu'elle a besoin d'en parler, mais je vois pas, je vois pas. Enfin, ce que je vois très bien, c'est que la psycho elle dit « La psychothérapie, c'est moi qui fait. », l'infirmière dit « Ah, je vous avais dit. », bon, et du coup, je ne sais pas ce qu'elle va proposer C2. C'est pour ça que je lui dis « Alors, vous en avez fait de la motricité fine ? ». (rires), parce que, elles, c'était leur objectif. | AR joue la déception en disant « Holala, ça va pas le faire » | | | | |
| 30'30 | | | | | 16 | C2 | (suite) bah voilà, ce qui nous mettait en difficulté, le fait que sur 3 intervenantes, on n'était pas tout à fait en accord, que, bah, on arrivait un peu à un cul de sac. Alors on se demandait, soit on changeait le médiateur pour faire de la motricité fine avec autre chose, soit on continuait avec l'argile mais euh... quelle orientation on donnait à notre prise en soin argile ? | Idem |
| | | | | | 17 | AR | Mais est-ce qu'en parallèle, il en faisait de la motricité fine ? Parce qu'il fallait bien qu'il les modèle ses bonhommes pour faire ces jeux de rôle. | AR mime le fait de « Modeler » avec ses mains |
| | | | | | 18 | C2 | Oui, oui. Bah du coup, en parallèle, il les faisait. | |
| 31'06 | 96 | AR | C'est pour ça que je me marre (rires). | En réaction au rire dans l'extrait | 19 | AR | Donc, ça, cet objectif-là était réalisé (rires), enfin atteint. | Face à face |
| | | | | | 20 | C2 | Oui, voilà. Donc elle nous a demandé, pour mieux contenir la séance, d'essayer de mettre des thèmes. | AR porte son regard vers son ordinateur afin d'ouvrir l'écrit de C2 |
| | | | | AR commente de façon inaudible | 21 | AR | D'accord. Alors, c'est intéressant ce que vous dites parce que ça rejoint une des remarques que je fais sur le document que je vous ai renvoyé, sur la jeune fille qui | Face à face |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|--|---|----|----|---|--|
| | | | | | | | écrit à sa sœur en disant euh... Parce qu'en fait, c'est ça que ça vient interroger. C'est-à-dire que vous êtes tellement... J'ai l'impression d'une déformation professionnelle insupportable (rires). C'est-à-dire que vous êtes tellement dans ce qui pourrait apporter du soin, du mieux-être, etc., qu'on a l'impression que, notamment cette jeune femme ou ce jeune homme, j'en sais rien, mais elle a pas de bulle à elle, et d'ailleurs c'est ça qu'elle reproche puisque c'est ça sa prise de bec, c'est dire « Lâchez-moi, lâchez-moi, vous êtes toujours sur mon dos. », alors que vous c'est vraiment dans un souci de mieux-être, et ça on l'a bien compris. N'empêche que... enfin c'est fou. Parce que la personne qui écrit, à la limite, elle ne doit être qu'un stylo (rires). | AR pointe du doigt son ordinateur à plusieurs reprises |
| | | | | | 22 | C2 | C'est ça (rires). | |
| 32'06 | 97 | AR | Là, je suis quand même en train de lui dire que je trouve ça un petit peu... Je suis en train de lui dire que dans leur atelier de motricité fine, leur objectif c'était de faire de la motricité fine, et là-dessus, qu'est-ce qu'elle peut dire en fait ? Et que au-delà de « On se pose des hypothèses, on met des hypothèses par rapport à la façon dont il va utiliser l'argile pour jouer ou rejouer, pour mettre en scène des petites scénettes », ça, après, ce sont des hypothèses que l'on peut porter au reste de l'équipe, et là on aurait pu être dans du DC3. C'est-à-dire euh... l'objectif « Motricité fine », « Voilà par quel moyen on fait faire de la motricité fine », pour une monitrice éducatrice, elle est complètement dans le Livret 2 si elle nous montre euh... les procédures pour arriver à de la motricité fine, par exemple, à travers l'argile, et de dire « Quand même, ça soulève des hypothèses de travail, non plus sur la motricité fine, puisque là, ce jeune homme réussi, ou réussi pas, à affiner sa motricité, mais d'autres questions viennent se greffer, on en parle en réunion, en suivi de projet personnalisé pourquoi pas, ou en réunion institutionnelle, et on vient porter aux collègues nos remarques et nos hypothèses de travail ». Et là, on serait dans un échange interpersonnel, pluriprofessionnel puisqu'il peut y avoir la psycho qui vient dire son mot, ou l'infirmière, j'en sais rien, mais on reste euh... C2 peut rester sur ses compétences, également, de monitrice éducatrice, d'accompagner un atelier, pourquoi pas, de motricité fine, mais d'être quand même dans la réflexion sur le projet personnalisé de la personne, des objectifs, « Tiens, c'est quoi les objectifs pour ce jeune homme ? Parce qu'on a vu que pendant tel atelier, voilà ce qu'il se passe, et on se pose des questions. », ou en tout cas, pendant un temps de réunion « Est-ce qu'on peut réfléchir à ce que nous montre ce jeune homme quand il met en œuvre ses scénettes lors de cet atelier ? ». Vous voyez l'idée ? Ça aurait été ça. Et en fait, elle dit « C'est un cul-de-sac, il se passe rien. », puisqu'on leur dit de changer de médiateur, de changer de médium quoi, c'est-à-dire qu'il faut aller faire autre chose que de l'argile parce que ça réveille trop de trucs. Mais enfin... c'est quand même un moyen d'expression pour ce jeune homme, même si c'est de l'expression libre, pourquoi on l'autoriserait pas à | AR interrompt l'extrait AR pointe du doigt l'extrait en disant « Et là, quand même, enfin on est un peu au-delà, enfin j'en sais rien, de l'accompagnement VAE. Ça, je vous le dis euh... c'est presque un débat de fond » | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|--|----|----|---|---------------------------------|
| | | | s'exprimer ? Par contre, est-ce qu'on est tout le temps obligé d'être dans l'interprétation de ce qu'il est en train de mettre en œuvre à travers cet atelier-là. Bon, voilà. Et là, quand même, enfin on est un peu au-delà, enfin j'en sais rien, de l'accompagnement VAE. Ça, je vous le dis euh... c'est presque un débat de fond. | | | | | |
| 34'50 | 98 | C | Donc là, si j'englobe un petit peu toute cette situation, en fait, votre but c'est de voir si dans la situation qu'elle propose, il y a des éléments qui peuvent entre guillemets « Rentrer dans le DC3 » et être exploités... | Hochements de tête de N | | | | |
| 35'05 | 99 | AR | Oui et DC3 ME parce que... | | | | | |
| 35'07 | 100 | C | Oui. | | | | | |
| 35'08 | 101 | AR | Et oui. Parce qu'elle aurait été ES, sur un truc ES, euh... bah elle était pas du tout dans le DC3. Par contre ça sa situation en tant qu'ES, elle aurait pu être super intéressante sur du DC1, par exemple, sur le diagnostic éducatif. Mais bon...Parce que là, on est vraiment là-dedans. Mais ME, on n'est pas tout à fait dans les mêmes attentes. On est aussi dans « Animer un atelier » mais on est aussi dans « accompagner », enfin « Être référent éducatif des usagers et collaborer en pluri disciplinarité à l'élaboration du projet personnalisé de la personne ». Donc ça pouvait coller peut-être un peu mais, c'est ça, j'essaye de voir, de me dire « Bon alors, DC3 qu'est-ce que c'est ? Et DC3 pour une ME ? ». C'est pas tout à fait pareil que pour une ES. | | | | | |
| 35'55 | 102 | C | D'accord. | | | | | |
| 35'57 | | | | AR pointe du doigt l'extrait lorsqu'elle aborde l'analyse de pratique | 23 | AR | Et ça, est-ce que vous l'interrogez ? Est-ce que ça... vous vous interrogez d'ailleurs là-dessus, sur l'analyse de la pratique ou à d'autre temps, de vous dire comment euh... ? | Idem |
| | | | | | 24 | C2 | Oui. Non mais c'est leur espace à eux. | |
| | | | | | 25 | AR | Ouais. Ouais. C'est une question. | |
| | | | | | 26 | C2 | C'est une question qui revient mais c'est vrai qu'on est tellement dans... | |
| | | | | | 27 | AR | Parce que là ce jeune homme, bon il met ces petites mises en scène. En même temps, il fait sa motricité fine. Est-ce que, et c'est ce que vous dit la personne, est-ce qu'il faut être tout le temps dans euh... interpréter, comprendre ce qu'il met en scène et peut-être s'en inquiéter aussi, parfois, sans doute, s'il y a des situations qui sont peut-être violentes ou autres ? | Hochements de tête de AR |
| | | | | AR commente de façon inaudible | 28 | C2 | Bah c'est que là, ça pouvait faire monter les choses en excitation, et du coup euh... on le perdait en fin de séance ou euh... Des fois, il y a eu des sorties in extremis de la chambre euh... | |
| | | | | | 29 | AR | Ah oui. | |
| | | | | | 30 | C2 | Oui. Bon, voilà. | |
| | | | | | 31 | AR | Oui, ça pose d'autres questions. | |
| 36'47 | 103 | AR | Bon bah là, ça pose clairement d'autres questions. Enfin là, c'est sur sa spécificité en psychiatrie d'hyperexcitation des personnes et euh... de devoir faire face des fois physiquement, enfin contenir, etc. Donc là, on | AR interrompt l'extrait | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|---|
| | | | est plus euh... là on arrive sur le soin spécifique en psychiatrie avec certaines pathologies, et là, clairement, moi je ne maîtrise pas du tout ça. L'aspect éducatif, il y a des choses que je peux vraiment euh... comprendre, enfin qui m'intéressent, mais sur l'aspect tout à fait euh... enfin le soin, la pare excitation, etc., là, après, ça dépasse par contre mes compétences, là du coup, professionnelles. Bon. Donc ce qu'elle décrit finalement, c'est des fins de séances limitées avec ce jeune homme. Bon. | |
| 37'37 | 104 | C | Qu'est-ce que vous voulez dire par « Ça dépasse mes compétences professionnelles » ? | |
| 37'41 | 105 | AR | Euh... sur la façon dont euh... la pare excitation, c'est la façon d'arrêter l'excitation des personnes qui euh... qui montent dans l'excitation, sans arriver toute seule à s'arrêter. C'est-à-dire qu'il faut les arrêter et ça, ce sont des gestes techniques dans le secteur psychiatrique, d'infirmiers psy, de personnels de psychiatrie, où la contention, comment on contient les personnes, des fois par la parole, des fois par la contention physique, et ça ce sont des gestes professionnels. Et ça, je ne le maîtrise pas, je ne maîtrise pas ces gestes-là, et le moment de euh... Enfin, la pare excitation, j'ai bossé avec des ados qui pouvaient bien monter aussi dans l'excitation, mais justement euh... enfin si, si, il y avait parfois des débordements, mais en psychiatrie, il y a des personnes qui ont des pathologies, si elles montent euh... enfin elles peuvent décompenser quoi, et rentrer en état de crise. Et ça, moi je ne sais pas, je ne peux pas porter de regard euh... | |
| 38'51 | 106 | C | Donc, ça aurait un impact sur votre accompagnement en VAE ? | |
| 38'54 | 107 | AR | Non, parce qu'après je lui dis « Bah alors comment vous faites ? Comment vous savez qu'une situation commence à dégénérer ? À quel moment vous savez arrêter ? ». | |
| 39'03 | 108 | C | Ces questions, ça se base sur quoi ? Vous me dites plusieurs questions mais sur quoi euh... d'où elles vous viennent en fait ces questions-là ? | |
| 39'13 | 109 | AR | Euh... je pense, sur le fait que j'ai connu des situations de euh... justement de jeunes qui peuvent rentrer dans l'hyperexcitation et qu'il faut aider à redescendre euh... le mieux possible, le moins violemment possible, mais, avec des jeunes qui avaient parfois quelques pathologies, mais qui n'ont quand même pas les mêmes pathologies, en tout cas pour la plupart que ceux qui sont en secteur, en milieu psychiatrique. Donc là, je me heurte à son champ professionnel. Donc après, si l'écrit porte là-dessus, sur les réponses « Comment moi euh... ? Comment je me positionne ? », d'ailleurs dans le référentiel métier, on doit savoir arrêter un conflit, c'est une des compétences, enfin une partie de compétence attendue, gérer les conflits. Par exemple, elle, en milieu psychiatrique, je pense qu'elle a sans doute euh... elle peut développer des réponses, montrer qu'elle a cette compétence sur un champ très spécifique de certaines pathologies, en secteur psychiatrique. Donc dans ces cas-là, j'irais lui dire « Comment faites-vous ? Comment savez-vous que vous devez vous y prendre comme ça ? ». Des fois, il faut pas regarder les gens, par exemple, mais ça, il faut le savoir quand même. En fonction de certaines pathologies, il y a des personnes, il vaut mieux éviter de les regarder, alors que moi avec les jeunes en foyer, je cherchais tout de suite à capter | <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> <p>Mouvement en avant de AR en disant « Donc dans ces cas-là, j'irais lui dire »</p> |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|--|
| | | | le regard pour apaiser. Or, là, on voit bien que des fois, ça pourrait avoir un effet complètement inverse. Donc voilà, après on rentre sur le champ euh... alors, moi j'ai envie de savoir, ça m'intéresse, mais là tout de suite, ça nous intéresse pas puisqu'on n'est pas dans le DC3 (rires), et puis on n'est pas sur « arrêter un conflit ». | |
| 41'05 | 110 | C | D'accord. Donc du coup, sur un domaine que vous maîtrisez moins de par votre passé professionnel, vous allez plus faire appel à des situations anciennes qui seraient analogues si je comprends bien ? | |
| 41'18 | 111 | AR | Bah c'est un peu le principe de, ouais, l'empathie, enfin essayer de retrouver dans moi, mon expérience peut-être de situations proches de celles qu'elle décrit, elle, tout en ayant conscience que, elle a un savoir-faire que je n'ai pas. | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises |
| 41'30 | 112 | C | D'accord. | |
| 41'31 | 113 | AR | Et quand on parle un peu plus tard de son stage, le stage qu'elle a fait dans le foyer départemental avec des ados, là, c'est presque l'inverse. C'est-à-dire qu'elle mentionne des choses où je suis atterrée de voir comment ça n'a pas été traité par les professionnels de son stage, et là, c'est l'inverse. Moi, dans ces situations-là, j'ai quand même une expérience, d'ailleurs, les situations qu'elle a vécues, je ne les ai pas vécues. Ça ne pouvait pas arriver jusque-là et c'est pour ça qu'à un moment, je dis « la PJJ s'est désengagée » parce que c'est réellement des compétences et des savoir-faire qu'on acquérait avec l'expérience aussi et puis nos pairs, d'arriver sur le tas, la formation sur le tas également. Et là, un peu plus tard, je ne sais pas si vous faites mention, mais je suis atterrée mais là c'est l'inverse. C'est-à-dire qu'elle me dit des choses où je me dis « Mais comment ça a pu se passer comme ça ? Jamais ça n'aurait dû en arriver à ce stade-là de ce qu'elle décrit elle ». Voilà. | AR se montre du doigt en disant « Moi, dans ces situations-là, j'ai quand même une expérience » AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises AR semble consternée par la situation amenée pas C2 |
| 42'35 | 114 | C | D'accord. Si je vous entends bien, ça veut dire que quand on arrive à des situations précises, vous faites plus appel à votre passé professionnel qu'au référentiel compétences ? | |
| 42'55 | 115 | AR | Bah le référentiel, je l'ai quand même en tête, mais pour comprendre la situation, je vais faire appel soit à des situations que j'ai moi-même connues, ou alors des choses que j'ai lues ou par d'autres personnes que j'ai accompagnées. Je puise aussi dans les expériences de personnes que j'ai déjà accompagnées, qui ont pu bosser dans des services similaires ou avec des populations, des publics similaires, et je me connecte aussi à ce que j'ai déjà engrangé comme connaissances, là on est sûr de la connaissance, quand ce ne sont pas situations que j'ai pu vivre en tant que professionnelle. Soit sur des savoir-faire peut être que j'ai vécu mais soit sur des connaissances que j'ai acquises depuis, par les candidats que j'ai accompagnés ou quand je fais certaines interventions collectives, quand je prépare énormément, pour contextualiser avec le public auquel j'ai affaire, où je dois hyper-contextualiser. Donc voilà, soit je fais appel à des connaissances acquises depuis quelques 4-5 ans, 6 ans, soit des situations proches de celles que j'ai peut-être déjà vécues depuis longtemps. | |
| 44'08 | 116 | C | Et donc ça va guider votre questionnement après ? | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|---|
| 44'10 | 117 | AR | Oui. Et quand je sais pas, quand je n'ai pas de représentation, alors là, je questionne, « Comment faites-vous ? Comment ça se manifeste », mais en restant aussi dans le questionnement de la VAE. C'est-à-dire, toujours pareil, en essayant de faire spécifier la personne euh... Et puis en même temps, j'apprends, j'apprends, je m'enrichis aussi de l'autre tout le temps. C'est quand même un enrichissement, j'espère, mutuel, mais en tout cas, moi je m'enrichis énormément au contact des personnes que j'accompagne, ne serait-ce que pour les personnes qui sont dans des secteurs professionnels que je connais quand même beaucoup moins. Donc tout ça m'intéresse éminemment. | |
| 44'55 | 118 | C | Mais du coup, quand vous êtes face à des personnes qui sont dans des champs professionnels que vous connaissez moins, et que vous n'avez pas forcément de situation en tête, comme vous le disiez, qu'est ce qui va guider vos questions ? | |
| 45'08 | 119 | AR | Alors, en restant euh... Donc alors euh... Ce qui va... par exemple, tout à l'heure, où je disais « Mais vous en avez quand même fait de la motricité fine ? », enfin j'essaie de retomber aussi sur le cheminement de ce que pourrait être le DC3 dans la mise en œuvre de son fameux atelier. C'est-à-dire que j'essaie quand même de rattacher avec ce pour quoi je suis payée quand même, avec l'accompagnement VAE et les indications qu'elle me donne. Déjà souvent, ce sont euh... c'est intéressant ce que euh...ça démontre d'une réelle compétence qui est « Connaissance des pathologies, connaissance de certains savoir-être », enfin connaissance, « Mise en œuvre de savoir-être face à certaines pathologies, certaines réactions etc. », et là, on est à chaque fois, de toute façon on est toujours dans les compétences attendues pour sa tâche. Donc, encore une fois, on est peut-être pas loin du DC3, mais des fois, quand les personnes commencent à dire « Ah bah oui. Je fais telles et telles choses, je ne la regarde surtout pas. », « Ah bon ? Mais pour quelles raisons ne la regardez-vous pas ? », « Parce que je sais que sa pathologie fait que... », « Ah bon et comment cela se fait-il que cette pathologie, enfin, qu'est-ce que ça pourrait provoquer si vous la regardiez en sachant qu'elle a cette pathologie ? Comment connaissez-vous les pathologies des personnes avec lesquelles vous travaillez ? ». Et ça, ça rentre totalement dans les démarches VAE qui est « Comment je spécifie et comment j'arrive à mettre des mots sur ma pratique professionnelle ? ». Donc, c'est un exercice, je trouve, de VAE, même si c'est pas quelque chose qui va être réutilisé mot à mot dans l'écrit de la personne. Mais c'est, encore une fois, la personne s'exprime et explicite la façon dont elle s'y prend pour arrêter une hyperexcitation ou une situation de violence, ou de conflit etc. Donc de toute façon, ça c'est de l'exercice VAE. C'est bien ce que nous reprochent beaucoup de candidats (rires) en disant à la fin de la VAE « J'allume la lumière, je me demande le chemin que fait l'électricité pour arriver jusqu'à l'ampoule. ». Mais c'est quand même ça le rôle de l'accompagnateur, c'est aussi ça. « Comment savez-vous que vous allez empêcher toute excitation et pas au contraire attiser etc. ? ». Donc de toute façon, c'est un exercice intéressant pour les candidats. | <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> <p>Mouvement en avant de AR en disant « Comment savez-vous que » »</p> |

| 47'50 | 120 | C | D'accord. Alors, deuxième extrait. Donc c'est un échange entre la transférabilité des compétences entre le stage, justement qu'on mentionnait, et son activité professionnelle, et aussi sur la notion d'argent de poche et de responsabilité des jeunes. Donc c'est 50 minutes après le début de l'enregistrement. Ça fait suite à la présentation du stage et aussi à une demande de votre part de comparaison entre le stage et son activité professionnelle en fait, entre les 2 établissements, les 2 postures et de ce que la candidate a retenu. | C lit ses notes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|--|---|--|---|-----------|--|--|--|---|----|--|-------------|---|----|--------------|---|----|--|--|--|--|---|--|--|--|--|
| 48'36 | 121 | AR | Ouais. Grand quiproquo hein ? Parce que je lui ai dit « Qu'auriez-vous envie, enfin, que retenez-vous de ce stage que vous auriez eu envie de transférer dans son secteur habituel ? » et elle a répondu euh... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 48'50 | 122 | C | Justement, on va le voir. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 48'56 | | | | | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Extrait 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>AR</td> <td>Bon bah riches alors les 15 jours (rires).</td> <td rowspan="3">Face à face</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>C2</td> <td>Oui (rires).</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>AR</td> <td>Bon, est-ce que... Je voudrais qu'on reprenne euh... On y reviendra à ce petit stage. Il faut que je réfléchisse avec tout ce que vous donnez comme infos euh...</td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td>AR prend son ordinateur pour le mettre au centre du bureau pour que chacune puisse voir l'écran</td> </tr> <tr> <td colspan="3"></td> <td>Attention conjointe orientée vers l'ordinateur</td> </tr> </tbody> </table> | Extrait 2 | | | | 1 | AR | Bon bah riches alors les 15 jours (rires). | Face à face | 2 | C2 | Oui (rires). | 3 | AR | Bon, est-ce que... Je voudrais qu'on reprenne euh... On y reviendra à ce petit stage. Il faut que je réfléchisse avec tout ce que vous donnez comme infos euh... | | | | AR prend son ordinateur pour le mettre au centre du bureau pour que chacune puisse voir l'écran | | | | Attention conjointe orientée vers l'ordinateur |
| Extrait 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | AR | Bon bah riches alors les 15 jours (rires). | Face à face | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | C2 | Oui (rires). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | AR | Bon, est-ce que... Je voudrais qu'on reprenne euh... On y reviendra à ce petit stage. Il faut que je réfléchisse avec tout ce que vous donnez comme infos euh... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | AR prend son ordinateur pour le mettre au centre du bureau pour que chacune puisse voir l'écran | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | Attention conjointe orientée vers l'ordinateur | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 49'20 | 123 | AR | Alors, là un truc euh... DSB, vous avez étudié ça ? DDC, DSB ? | AR interrompt l'extrait | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 49'24 | 124 | C | Oui. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 49'26 | 125 | AR | Bon. Donc DSB, c'est génial, ils peuvent faire plein de trucs, des sessions collectives etc., des petits stages. Mais là, on va voir, j'ai peur que ça embrouille. Parce qu'il y a C2 et puis une autre personne que je suis qui est en DSB et qui va faire... et pour réaliser leur Livret 2, ils attendent aussi d'avoir fait ces stages, comme si ça pouvait amener euh... enfin, du plus dans la rédaction du Livret, ou en tout cas, du plus par rapport à leurs compétences, et moi je trouve que c'est un peu compliqué, ça peut embrouiller un peu. C'est-à-dire que la VAE, c'est la validation des acquis de leurs expériences passées ou actuelles, le petit stage c'est 15 jours ou une semaine, enfin là c'était 15 jours, une bulle de 15 jours, et je lui dis « Il faut que je réfléchisse. » d'ailleurs, je vais lui proposer de réfléchir. Parce que euh... est-ce qu'il faut retenir quelque chose de ces 15 jours pour le Livret 2 ou simplement retenir quelque chose dans un coin de la tête peut être pour l'oral, « Avez-vous, connaissez-vous d'autres publics ? », « Bah oui, j'ai fait un stage d'immersion de 15 jours avec tel jeune », parce que j'ai un peu peur que ça puisse perturber, brouiller la grille du Livret 2 que doit réaliser le candidat. Donc voilà, à un moment je lui dis qu'il faut que je réfléchisse parce que pour moi, ça... ouais, ça m'embrouille en fait son stage. En plus, quand même c'est terrifiant, bon bref. Donc euh... je me dis | <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> <p>Mouvement de recul de AR en disant « le petit stage c'est 15 jours ou une semaine, enfin là c'était 15 jours, une bulle de 15 jours »</p> <p>AR semble consternée en disant « En plus, quand même c'est terrifiant, bon bref »</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | |
|-------|-----|---|--|------------------------|----|--|---|
| | | | « Qu'est-ce qu'elle va en retenir ? » et c'est pour ça que j'essaie d'en retirer « Bah tiens, est ce qu'il y a eu des choses, des compétences transférables entre les 2 ? ». Mais c'est tellement frais en plus, elle vient de le vivre ce petit stage, c'était quelques, c'était 15 jours avant je crois, début décembre. Bon, voilà. | | | | |
| | | | | 3 | AR | (suite) ... sur la transférabilité des compétences. Parce qu'en fait, c'est souvent une question qui peut revenir, à l'oral notamment. C'est « Bon vous travaillez depuis tant d'années dans le secteur du soin, en plus vous parlez de soin, beaucoup, mais être ME c'est aussi, ça peut être aussi, le secteur social », donc voilà. Maintenant que vous avez fait ce stage, ça va vous donner, je pense, une représentation intéressante, et l'idée c'est « Quelles compétences sont transférables ? », ou si vous énoncez que vous avez fait ce petit stage de 15 jours, eh bien « Qu'est-ce que vous auriez... ? ». Tiens, qu'est-ce que vous auriez envie d'amener sur votre lieu de travail que vous avez peut-être trouvé dans ce stage ? | Face à face |
| | | | | 4 | C2 | Alors, ils étaient dans une ébullition physique, je sais pas comment dire, dans ce truc de donner des coups dans les portes. Tout était cassé hein. Toute cette énergie, elle était pas canalisée par quelque chose. Alors pourquoi pas des temps d'activités sportives. Ils étaient assez preneurs hein, sur du basket, euh... Mais du coup, c'était pas formel. Il y avait rien de construit autour de ça. Il y a pu avoir un éducateur sportif qui était embauché mais qui a démissionné parce qu'il n'avait pas eu son concours. Bah peut-être que ça aurait été bien d'instituer tout ça mais par les éducateurs de proximité, enfin... ceux qui sont là chaque jour, un temps de sport. Un temps de sport ou quand ils sont réveillés, c'est-à-dire euh... à midi (rires). | Hochement de tête de AR AR note les informations que donne C2 sur son ordinateur |
| | | | | 5 | AR | À 15 heures (rires). Et euh... je vois votre côté où vous auriez envie de faire des tas de choses là-bas (rires). J'ai dû mal m'exprimer. Ce que vous, vous avez pu euh... trouver comme inspiration pendant ces 15 jours, à ramener sur votre lieu de travail ? Bon, vous parliez de la grille par rapport au... | Face à face |
| | | | | 6 | C2 | Oui. Leur support. | |
| | | | | 7 | AR | Ouais. Et voilà, qu'est-ce que vous vous dites « Bah tiens, ça je pourrais en faire l'expérimentation au sein de mon lieu de travail avec des jeunes » ? Est-ce qu'il y a eu des choses dans l'autre sens en fait (rires). Parce que dans ce sens, je vois bien que vous voyez tout ce qu'il y a à faire (rires). | |
| 53'33 | 126 | C | Est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que vous faites-là ? Donc, on a la candidate qui commence à verbaliser quelque chose et finalement, vous la, entre guillemets, « ramenez » vers autre chose ? | C interrompt l'extrait | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|--|
| 53'47 | 127 | AR | Parce que, je lui ai dit, j'ai dû mal m'exprimer, je lui pose une question et elle me dit euh... je lui demande « Qu'auriez-vous pu ramener dans votre structure comme idée, comme savoir-faire, j'en sais rien, que vous avez trouvé au sein de ce Foyer Départemental de l'Enfance ? », et elle dit « Mais ces jeunes là-bas, ils étaient complètement désœuvrés, ils avaient besoin de faire du sport, je leur aurais proposé du sport ». Donc, en fait, elle répond ce qu'elle aurait fait, elle, à ce foyer départemental, et du coup je l'arrête et je lui dis « Non, ce que je vous demande, c'est le contraire, c'est ce que vous, vous auriez pu prendre comme idée ou comme savoir-faire, j'en sais rien, à ramener au sein, à transférer en fait. ». | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises |
| 54'32 | 128 | C | Pourtant, on vous voit noter des choses par rapport à ce qu'elle dit ? | |
| 54'35 | 129 | AR | Ouais. Ouais, ouais, j'ai, il faut que... D'ailleurs, je ne sais même plus ce que j'ai noté. Euh... je note ce qu'elle dit, j'ai vu (dans l'extrait) « Transférabilité », « Les jeunes sont en ébullition », et à un moment donné, je me rends compte que ce qu'elle répond c'est pas la réponse à ma question en fait. Et c'est pour ça que je lui dis « J'ai dû mal m'exprimer. Qu'est-ce que vous, vous auriez eu envie ? ». Parce que, avant, elle le dit que ces gamins-là, ils étaient désœuvrés, ils se levaient à midi, enfin bon. Je crois que ça m'énervait tellement tout ce qu'elle m'a dit sur la façon dont ça se passait dans ce lieu euh... enfin je voyais trop bien ce que ça pouvait être, justement. Du coup, j'avais envie de savoir, malgré tout, qu'est-ce que, peut-être qu'il y avait des choses qui l'avaient intéressée là-bas et auxquelles elle aurait eu envie de réfléchir avec l'équipe, son équipe actuelle. | |
| 55'30 | 130 | C | Et quelles étaient vos attentes ? | |
| 55'32 | 131 | AR | Bah aucune en particulier. Enfin, qu'elle me dise s'il y avait oui ou non des euh... si elle avait découvert peut-être des choses intéressantes à ramener pour enrichir sa pratique au quotidien. | |
| 55'47 | 132 | C | D'accord. | |
| 55'48 | 133 | AR | C'était ça. Est-ce que malgré tout, il y avait quand même, est ce que euh... Vous vous rappelez ce qu'elle décrivait ? Enfin bon, c'était une cata quand même. Est-ce que, malgré tout, il y avait des choses intéressantes ou qui auraient pu l'être ? | |
| 56'03 | 134 | C | Et dans quel but ? | |
| 56'05 | 135 | AR | Sur la transférabilité (rires). | |
| 56'07 | 136 | C | D'accord. | |
| 56'09 | 137 | AR | ... des compétences, des savoir-être, des savoir-faire, j'en sais rien. Sur comment on interroge sa propre pratique. C2 n'a jamais travaillé que dans cette structure. Elle ne travaille, elle n'a travaillé, depuis 20 ans je crois, enfin 18 ans, elle ne connaît que cette structure, les enfants, les ados, des adultes, enfin elle a bossé qu'avec un public euh... qui a un profil de maladies psychiques ou psychiatriques. Donc voilà, j'avais envie de savoir si ces 15 jours d'immersion, dans un domaine complètement différent, avaient pu la ressourcer peut-être. Eh Bah... bon, pas vraiment. | |
| 57'00 | 138 | C | Et ça a un rapport avec la VAE ? | |

| | | | | |
|-------|-----|----|--|--|
| 57'02 | 139 | AR | Bah ouais, la transférabilité des compétences, ça a un rapport avec la VAE. Puisqu'encore une fois, le référentiel métier, il est fait pour être monitrice-éducatrice dans n'importe quel champ, social, médico-social, donc dans un champ très large qui dépasse le champ de la psychiatrie par exemple. Et quand on a travaillé 18 ans au même endroit, il y en a qui disent « Ah bah non, moi, mes collègues, je fais pareil que les « éduc », hein. », il y en a qui sont AMP, il y en a, d'ailleurs, qui n'ont pas du tout de diplôme, ils disent « Ah mais on fait tous pareil donc je suis « éduc » ». Or, la seule façon de vérifier si on a les compétences de l'« éduc », c'est à l'aune du référentiel métiers, puisque c'est à ça que ça sert un référentiel métiers. Donc là, C2, elle a, pour le moment, une seule expérience mais de 18 ans dans un seul secteur, mon idée c'est « Elle va 15 jours en immersion dans un truc complètement différent, qu'est-ce qu'elle en retire, enfin qu'est ce qui l'interroge du coup ? » Là, elle, ce qu'elle a tout de suite vu, mais c'est là où elle est assez géniale, c'est ce que, elle, elle aurait pu amener. Mais moi, je doute pas qu'elle amène d'ailleurs des... parce ce que, elle, elle aurait pu amener auprès de ces jeunes-là, qu'elle a trouvé désœuvrés, enfin bon, pas considérés etc. | |
| 58'34 | 140 | C | Donc en fait, par rapport à la VAE, est-ce que ça a un rapport avec le référentiel de compétences, c'est ce qu'on attend d'un moniteur-éducateur ? | |
| 58'44 | 141 | AR | Oui. | |
| 58'45 | 142 | C | La transférabilité des compétences ? | |
| 58'47 | 143 | AR | Oui complètement. Oui. Pour moi, oui, vraiment. | Hochements de tête de AR |
| 58'51 | 144 | C | Pour vous ou euh... | |
| 58'53 | 145 | AR | Pas que pour moi, puisque je pense au référentiel. Le référentiel, il est donc prévu euh... il doit faire apparaître des compétences qui, quel que soit le champ, le secteur dans lequel on travaille, sont exprimables, ces compétences. Elles peuvent être mises en œuvre, quel que soit, que l'on soit en secteur psychiatrie, petite enfance, foyer départemental avec la pouponnière départementale par exemple, avec des bébés. On peut vraiment, on doit déployer sa compétence quel que soit le public et la structure qui nous recrute, par exemple. Donc le transfert de ces compétences, elles sont, le transfert des compétences, elles sont importantes d'un secteur à un autre. C'est-à-dire ça fait 18 ans qu'elle est AMP en secteur psychiatrique, eh bien, demain, si elle était en tant qu'AMP dans pourquoi pas un EHPAD, donc un établissement pour personnes âgées, comment déploierait-elle ses compétences, comment les déploierait-elle et surtout comment adapterait-elle ses compétences acquises précédemment avec ce nouveau public ? Et la transférabilité des compétences, c'est aussi ça, c'est adapter les compétences que l'on a acquises dans un secteur à tous les secteurs dans lesquels je peux déployer les mêmes compétences. Sauf que je ne les déploie pas tout à fait à l'identique, puisqu'en fonction de la structure, du public, du profil du public, je suis obligée d'adapter et de transférer en adaptant. Et ça, ça c'est primordial dans euh... quel que soit le référentiel, dans la VAE. La transférabilité, adaptabilité. En tant que membre de jury, et ce n'est pas que moi, je vois bien là les autres co-jurys, quand on voit qu'une | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------|-----|--|--|---|--|---|----|---|--|---|----|----------------------------|----|----|---|----|----|---|----|----|--|----|----|---|--------------------|
| | | | <p>personne, ça fait 20 ans qu'elle a bossé tout le temps dans le même secteur, on se dit « Mais attends, là, elle bosse dans le secteur du handicap avec des personnes vieillissantes, par exemple, ou en EHPAD, attention, si elle est monitrice-éducatrice, elle peut aller travailler avec des petits enfants en protection de l'enfance dès demain matin. Comment on vérifie que cette personne euh...oui, oui, elle a des compétences et des capacités auprès des personnes âgées, comment on vérifie que ces compétences sont bien transférables auprès de petits enfants, d'une pouponnière départementale ou autre ? ». Donc ça, ça fait totalement partie de la VAE, c'est-à-dire « Je ne suis pas éduc ou monitrice éducatrice parce que je fais la même chose que ceux qui ont le diplôme dans mon établissement, je peux prétendre à devenir, à être monitrice éducatrice parce que les compétences, quel que soit le lieu, je les ai et je les transfère et je les adapte. ». Voilà. Donc si, ça pour moi, c'est tout le temps...</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'01'53 | 146 | C | D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'01'55 | | | | | <table border="1"> <tr> <td>8</td> <td>C2</td> <td>Bah après, ils étaient assez pauvres en plein de choses en fait. Ils n'ont pas de logiciel de transmissions. Ils allaient faire l'achat bientôt, comme tout était fait sur de multiples supports euh...</td> <td rowspan="5"> Hochements de tête de AR AR semble atterrée lorsque C2 mentionne le fait qu'il n'y ait pas de projet d'établissement au sein de son lieu de stage </td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>AR</td> <td>Non ? Il y a rien euh... ?</td> </tr> <tr> <td>10</td> <td>C2</td> <td>Bah c'était un peu le chaos là-bas (rires).</td> </tr> <tr> <td>11</td> <td>AR</td> <td>Bah ce que vous décrivez, ça a l'air d'être ça.</td> </tr> <tr> <td>12</td> <td>C2</td> <td>Et même, il y avait une demande d'un stagiaire éducateur spécialisé à venir, mais lui en parcours initial, on lui a dit « D'abord vous viendrez sur un autre site, et vous passerez que 15 jours ici » parce que le projet, il est même pas fini en fait. Donc c'était en création, donc ce que j'aurais pu ramener euh...</td> </tr> <tr> <td>13</td> <td>AR</td> <td>Et sur le coup des gratifications, de l'argent de poche, euh...</td> <td>Face à face</td> </tr> </table> | 8 | C2 | Bah après, ils étaient assez pauvres en plein de choses en fait. Ils n'ont pas de logiciel de transmissions. Ils allaient faire l'achat bientôt, comme tout était fait sur de multiples supports euh... | Hochements de tête de AR AR semble atterrée lorsque C2 mentionne le fait qu'il n'y ait pas de projet d'établissement au sein de son lieu de stage | 9 | AR | Non ? Il y a rien euh... ? | 10 | C2 | Bah c'était un peu le chaos là-bas (rires). | 11 | AR | Bah ce que vous décrivez, ça a l'air d'être ça. | 12 | C2 | Et même, il y avait une demande d'un stagiaire éducateur spécialisé à venir, mais lui en parcours initial, on lui a dit « D'abord vous viendrez sur un autre site, et vous passerez que 15 jours ici » parce que le projet, il est même pas fini en fait. Donc c'était en création, donc ce que j'aurais pu ramener euh... | 13 | AR | Et sur le coup des gratifications, de l'argent de poche, euh... | Face à face |
| 8 | C2 | Bah après, ils étaient assez pauvres en plein de choses en fait. Ils n'ont pas de logiciel de transmissions. Ils allaient faire l'achat bientôt, comme tout était fait sur de multiples supports euh... | Hochements de tête de AR AR semble atterrée lorsque C2 mentionne le fait qu'il n'y ait pas de projet d'établissement au sein de son lieu de stage | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | AR | Non ? Il y a rien euh... ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | C2 | Bah c'était un peu le chaos là-bas (rires). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11 | AR | Bah ce que vous décrivez, ça a l'air d'être ça. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12 | C2 | Et même, il y avait une demande d'un stagiaire éducateur spécialisé à venir, mais lui en parcours initial, on lui a dit « D'abord vous viendrez sur un autre site, et vous passerez que 15 jours ici » parce que le projet, il est même pas fini en fait. Donc c'était en création, donc ce que j'aurais pu ramener euh... | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13 | AR | Et sur le coup des gratifications, de l'argent de poche, euh... | Face à face | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'02'56 | 147 | C | Qu'est ce qui fait qu'à ce moment-là, vous posez cette question ? | C interrompt l'enregistrement | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'02'59 | 148 | AR | <p>Bah je sais pas, je m'en rappelle plus (rires). Parce qu'elle l'a dit avant. Elle a dit « Si » euh... mais ça m'a choquée moi, ça a heurté mes convictions. Pour moi, l'argent de poche est dû et on ne peut pas faire levier avec l'argent avec des adolescents, voilà. Par contre, effectivement, ils peuvent rembourser une partie de leurs conneries, ça je dis pas et on l'a souvent fait mais jamais supprimé. Et là, en fait, ce qu'elle, ce qui est fait apparemment dans ce foyer de l'enfance et c'est ce qui se fait dans les centres éducatifs fermés, les CEF, c'est euh... la gestion de l'argent, c'est la gestion comportementaliste des cigarettes et de l'argent. C'est-à-dire « Tu es gentil, tu as ta cigarette à midi. », « Tu m'as traitée de pis que pendre, tu n'auras pas ta cigarette à midi. ». C'est action-réaction. « Tu es gentil, tu as ta clope, ou tu as tes 1 euro, pour chaque chose. », enfin dans les CEF c'est ça. Il y a des trucs, ça vaut 1 euro et si on a dit « Va te faire voir. » ou je ne sais quoi, on descend à -3 euros quoi. Je trouve que c'est un chantage terrifiant euh... Et vient se</p> | <p>AR semble consternée en disant « Mais ça m'a choquée moi, ça a heurté mes convictions »</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|------------------------------|----|----|--|---------------------------------------|
| | | | greffer dans les centres départementaux de l'enfance les situations dramatiques des enfants qui ont vécu des fois toute leur vie quasiment en placement, ils sont ados mais des fois ils sont placés depuis qu'ils ont 5 ans, où il y a cette notion de dû, de devoir, et notamment d'argent, qui est très présente dans la tête des enfants et des adolescents sur ce que l'on, sur ce qu'on leur doit, sur ce que leur doit la société, la DDASS, le ministère de la Justice, et ce sur quoi parfois les équipes font levier, à mon avis de façon inefficace, notamment quand on sucre l'argent de poche. C2, ce qu'elle dit c'est « Oh bah tiens, c'est intéressant leur grille de « Tu fais ci, tu as de l'argent de poche. » ». C'est vrai qu'à un moment elle dit « En fait, s'ils n'étaient pas dans « On va retirer de l'argent. » mais dans « on donne de l'argent en fonction du comportement des enfants. » ». C'est l'effet inverse. Au lieu de dire « Vous avez tant par semaine et puis on vous retire si vous êtes pas « gentils » entre guillemets. », on estime qu'il y a zéro et en fonction de leur comportement, et bien, « Toi, tu as 10 euros, toi tu en as que 5 » ou je ne sais quoi. Et bon, pour moi c'est euh... ce sont des erreurs éducatives. Bon, enfin en tout cas, ce n'est pas un levier éducatif, je trouve. Donc là, ça heurte un peu quand même mes convictions. | | | | | |
| 1'05'53 | 149 | C | Mais qu'est ce qui fait que vous avez questionné là-dessus ? | | | | | |
| 1'05'56 | 150 | AR | Parce que je pense que j'avais dû lui dire un truc, parce que j'étais en train de taper et... | AR pointe du doigt l'extrait | | | | |
| 1'06'01 | 151 | C | Donc là, c'était sur les comparaisons... | | | | | |
| 1'06'03 | 152 | AR | Oui et elle avait parlé de cette fameuse grille. Elle avait dit, quand je lui dis « Mais alors qu'est-ce que vous auriez rapporté ? », elle dit « C'était le chaos. » et « Là-bas, rien. » quoi, elle aurait rien euh... Et a un moment donné, je lui dis « Ah oui mais vous aviez parlé de la grille, enfin de l'argent de poche. », il y avait une grille, un outil, elle parlait d'une grille d'observation je crois, et de cette idée d'argent de poche au mérite, voilà. Je me demande si c'est pas le mot qui est utilisé, « Argent de poche au mérite ». | | | | | |
| 1'06'35 | | | | | 13 | AR | (suite) ... une espèce de gradation, tout ça ? Parce que comment vous fonctionnez sur votre lieu de travail pour l'argent de poche ? | Idem |
| 1'06'54 | 153 | AR | C'est leur fric hein. Là, c'est pire. | AR pointe du doigt l'extrait | 14 | C2 | Bah ils ont euh... Il y a pas d'argent de poche d'attribué comme ça. Ils sont sous tutelle d'une personne de l'hôpital, et en fait ils touchent l'AAH et euh... et ils dépensent leur argent euh... pas comme ils le veulent mais ils font leur achat de produits de toilette, leurs vêtements euh... suivant leur... Il y a pas d'argent de poche chez nous. Vu qu'ils touchent l'AAH, ils... | AR note les informations que donne C2 |
| | | | | | 15 | AR | Ils ont leur... Alors ceux qui ont la tutelle ou la curatelle du coup, ça transite par le tuteur ? | Face à face |
| | | | | | 16 | C2 | Voilà. | Hochements de tête de AR |
| | | | | | 17 | AR | Et sinon ils vont chercher des sous euh... | |
| | | | | | 18 | C2 | À l'administration des biens. | |
| | | | | | 19 | AR | D'accord. | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|----|----|---|--|
| | | | | | 20 | C2 | Et ça peut être du 1 euro par jour ou du 10 euros par semaine, qu'ils dépensent au foyer dans des boissons, du... | |
| | | | | | 21 | AR | Et quand il y en a un qui casse volontairement quelque chose, qu'est-ce qui se passe ? | |
| 1'07'42 | 154 | C | Alors, là encore, qu'est-ce qui fait que vous posez cette question-là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'07'45 | 155 | AR | Alors donc, elle parlait avant de son lieu de stage, que comme ils avaient... je ne sais plus ce qu'avaient fait les jeunes, ils n'avaient pas eu d'argent de poche puisqu'on estimait qu'ils avaient dégradé, on sucrait l'argent de poche. Et euh... donc là, en fait, je lui demande, alors, ils touchent l'AAH, c'est leur argent en plus, ils sont majeurs, la plupart, là où bosse C2 donc ils touchent leur allocation adulte handicapé. Point. Donc c'est leurs sous. Par contre, comment estime-t-on ? Comment les responsabilise-t-on ? Ne pas vouloir qu'on sucre tout l'argent de poche ne veut pas dire qu'on les responsabilise pas sur ce qu'ils occasionnent comme casse ou autre. Mais justement, comment on travaille éducativement la réparation de dégradations volontaires, et même des fois pas volontaires d'ailleurs ? Comment on travaille là-dessus avec des ados, des jeunes adultes ? Parce que c'est intéressant ce qu'elle va dire un peu plus tard sur « Maintenant on porte plainte quand ils nous cassent la gueule. », enfin bon, là, ce sont 2 mondes qui se heurtent, 2 mondes professionnels, c'est 2 cultures qui se heurtent, et des débats de fond qui durent depuis la nuit des temps. | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises | | | | |
| 1'09'01 | 156 | C | Justement, quel est votre but en posant cette question ? | | | | | |
| 1'09'04 | 157 | AR | Eh bien, c'est sur « Éducativement, comment ils travaillent le rapport à l'argent avec les jeunes qu'il y a, les jeunes adultes qu'il y a dans son service ? », puisqu'on est toujours dans la logique où elle dit que c'est intéressant cette façon de faire participer les jeunes à leurs conneries, à payer leurs bêtises. Donc on est toujours, enfin moi, j'ai toujours en tête ce que dis C2 justement sur « Bah c'est intéressant de travailler ça. ». Donc là, c'est plus « Comment travailler éducativement le rapport à l'argent ? », par exemple. Donc voilà, c'est vraiment euh... si elle tire des choses de son stage, par rapport à l'argent de poche, j'ose espérer que ça ne peut pas être que « Action-réaction », « Tu as pétié un verre, tu as pas d'argent de poche, etc. ». Par contre, ça soulève le débat de fond de « Qu'est-ce que l'argent ? », ça, ça se travaille avec des jeunes et des moins jeunes hein, « Qu'est-ce que l'argent ? Comment on gagne l'argent ? Et comment, aussi, quand notre responsabilité volontaire, la casse volontaire, quand on se rend volontairement responsable d'un fait, comment on peut être amené à devoir participer, contribuer à réparer le dommage ? ». Et ce qui m'intéresse, c'est après, on va parler aussi des agressions, etc., je ne sais même plus comment on va là-dessus, parce que c'est la même logique. C'est-à-dire que l'on soit un ado mineur, que l'on soit un pauvre même des rues ou je ne sais quoi, ou quelqu'un qui a une pathologie mentale, la responsabilité, on engage notre responsabilité qui que l'on soit. Maintenant, effectivement, la loi prévoit que pour certaines personnes on dise qu'elles sont irresponsables. Mais ça, c'est dans des cas hyper précis et pointus, c'est très rarement retenu | Idem | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|----|--|---|--|
| | | | l'irresponsabilité. Je suis assesseur au tribunal pour enfants, j'ai quasiment euh... j'ai vu une fois un jeune homme dont le psychiatre avait dit qu'il était absolument irresponsable. C'est-à-dire que c'est un même qui était dans des hallucinations permanentes du fait de sa pathologie. Mais sinon même des personnes, des fois, qui ont des grosses pathologies, ils savent qu'ils ont commis quelque chose même s'ils s'en rendent compte, peut-être, après coup, parfois ils s'en rendent compte après coup, et il est primordial pour ces personnes, pour toutes les personnes, de réparer le préjudice qu'elles ont fait subir à d'autres, soit en pétant en verre, soit en pétant une dent et que, éducativement, ça c'est le travail éducatif primordial, il est là. Il est dans « Comment on amène quelqu'un à prendre conscience du préjudice qu'elle a occasionné auprès d'une autre personne et comment on l'accompagne à, peut-être, entrer en voie de réparation du préjudice qu'elle a fait subir à autrui, tout simplement pour pouvoir continuer de vivre avec son prochain, avec tout un chacun ? ». Bon, ça c'est l'essence du boulot d'éduc au tribunal. Donc voilà, ça touche vraiment à ce que j'aie, quand même, fait toute ma vie professionnelle sur travailler cette idée-là avec des adolescents et des fois des gens dont on dirait qu'ils étaient irresponsables. Donc voilà. | | | | | |
| 1'12'31 | 158 | C | Et est-ce que vous mettez en relation ce thème-là, donc ce que vous abordez dans le stage, aussi avec la VAE ? | | | | | |
| 1'12'40 | 159 | AR | Là, tout de suite, non. J'essaie juste de tirer un fil, de dire « Bon alors, C2 a dit que peut-être le coup de l'argent de poche, là, ça pourrait être intéressant à travailler euh... | | | | | |
| 1'12'55 | 160 | C | Sur son lieu de travail ? | | | | | |
| 1'12'58 | 161 | AR | Oui, c'est ça. « Bah tiens, c'est intéressant à ce moment-là, ça amène de la matière à sa réflexion finalement. ». Donc voilà, quoi. On est toujours dans « Qu'est-ce qu'elle transfère ? Comment ? Qu'est-ce que ça soulève comme débat ? ». | Mouvement en avant de AR en disant « C'est intéressant à ce moment-là » | | | | |
| 1'13'15 | | | | | 21 | AR | (suite) Par exemple, il prend la pile d'assiettes, et paf, il la flanque par terre ? Qu'est-ce que vous décidez ? Enfin... Comment se décident les... ? | AR mime le fait de « Flanquer les assiettes par terre » |
| | | | | | 22 | C2 | Il y a pas de réparation, non. | Face à face Hochements de tête de AR |
| | | | | 23 | AR | Alors pourquoi ? Enfin, je veux dire, ça se justifie éducativement ou thérapeutiquement ? | | |
| | | | | 24 | C2 | Bah oui, plus thérapeutiquement par rapport euh... Nous, on considère que des fois ils manquent de discernement et qu'ils sont pas forcément responsables, et que la gestion de la colère et de la frustration, c'est encore des choses sur lesquelles on a à travailler donc euh... | | |
| | | | | | 25 | AR | D'accord. | AR parcourt l'écrit de C2 sur son ordinateur |
| | | | | 26 | C2 | Pour tous, on travaille sur la gestion des émotions et c'est des choses qui arrivent et ils en sont pas forcément responsables en tant que personne. Mais on en discute actuellement. | | |
| | | | | 27 | AR | Oui, parce que, enfin... | | |

| | | | | | | | | |
|--------------------------|---------|-----|---|--|-------------------------------|----|---|---------------------------------|
| | | | | | 28 | C2 | L'histoire de la responsabilité, au niveau de la loi, leur discernement, etc. Voilà. | Hochements de tête de AR |
| NON PRESENTE A AR | | | | | 28 | C2 | Ma cadre, là, elle amène le sujet de pourquoi pas porter plainte en cas d'agressions qui se répètent. Voilà. Alors moi c'est des choses dans lesquelles euh... on a de la difficulté parce que depuis que je suis arrivée sur l'hôpital, on a dit et répété, répété, les médecins nous ont redit et répété qu'ils manquaient de discernement, qu'ils étaient déficients, qu'ils étaient pas responsables. | Idem |
| | | | | | 29 | AR | Bah sauf que... | |
| | | | | | 30 | C2 | Sauf que c'est à la justice... Voilà, d'autres cas, à mon avis, c'est à la justice d'en décider. | |
| | | | | | 31 | AR | Mais oui. Il y a des experts psychiatres et psychologues qui décident si la personne était euh... enfin... dans quel état était la personne au moment des faits, et c'est pris en compte au moment des jugements. | |
| | | | | | 32 | C2 | Voilà. Donc elle aimerait qu'on y réfléchisse ? | |
| | | | | | 33 | AR | Bah oui, parce qu'il y a des personnes qui même si elles sont déficientes, sont complètement accessibles à la loi. Et c'est marrant la distinction que vous avez faite tout à l'heure, dans ce foyer, on fait le rappel à la loi, et vous c'est le rappel à la règle. Comme si la règle n'était pas soumise à la loi. Or, s'il y a bien une chose qui devrait et qui doit être soumise c'est la loi. La loi, elle nous soumet tous à ses injonctions, à ses obligations, à son respect. Et la règle, souvent, elle vient appuyer encore plus, et peut-être même restreindre encore plus le champ des libertés finalement, notamment en collectif. Mais avant tout, la loi s'applique à tout le monde. Si on se fait casser la figure, on va porter plainte. Enfin pour moi, c'est très clair, mais parce que j'ai aussi bossé dans... et pourtant avec des jeunes qui, comme vous le décrivez, certains jeunes qui ont des pathologies aussi. A la PJJ, dans les foyers, il y a quand même des jeunes qui relevaient parfois... Vous savez, à une époque, on se renvoyait, Psychiatrie-PJJ à l'époque, maintenant plus PJJ mais on se renvoie la patate entre la psychiatrie et... Sauf que ce sont des jeunes qui ont, comme vous l'avez dit, une réelle souffrance, mais qui malgré ça, sont quand même, enfin... ont une perception, qu'elle soit juste ou pas, du monde qui les entoure, et en tout cas le passage à l'acte, ils savent ce que c'est hein. En tout cas, ils ont pour beaucoup conscience d'être dans le passage à l'acte. Donc euh... enfin bon, c'est... | Face à face |
| | 1'14'05 | 162 | C | Alors je propose que l'on passe au troisième extrait parce que je vois que le temps... | C interrompt l'extrait | | | |

| | | | | Proposition de C s'expliquant par le temps disponible restant | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|-----|--|---|--|--|-----------|--|--|--|---|----|---|---|---|----|------|---|----|---|---|----|-----------|---|----|--|
| 1'14'09 | 163 | AR | Oui, de toute façon, c'est ce que l'on vient de... c'est ce qu'elle va dire après, c'est ça, c'est que maintenant on porte plainte quand on nous casse la gueule. Je sais pas, vous vous rappelez peut-être pas, vous étiez trop jeune, il n'y a pas si longtemps, il y a quand même une infirmière qui a eu la tête coupée par un mec à l'hôpital psychiatrique. | C recherche l'extrait 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'14'25 | 164 | C | Ici ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'14'26 | 165 | AR | Dans le sud-ouest, vers Bordeaux, Cognac, je sais plus où. Il a eu le temps de lui couper la tête. Oh j'ose même pas imaginer. Mais c'est pas grave, il était... il savait pas ce qu'il faisait. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'14'43 | 166 | C | Donc ce troisième extrait, c'est un échange autour d'une annotation concernant la présentation autour de la constitution du groupe photolangage. Donc c'est 1h10 après le début de l'enregistrement. Donc vous reprenez, avec la candidate, le référentiel de compétences par rapport au questionnement sur la notice, donc ça, c'est juste avant, où la candidate présente rapidement la situation de Cécile pour illustrer le DC2, et juste après ça, vous reprenez l'écrit de la candidate sur le DC1. | C lit ses notes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'15'23 | | | | | <table border="1"> <tr> <th colspan="4">Extrait 3</th> </tr> <tr> <td>1</td> <td>AR</td> <td>Alors, on revient un instant sur le DC1. Oui là c'est... J'ai relu, du coup, tout ce que vous m'aviez envoyé euh... sur le constat, la mise en place, euh... le constat avant la mise en place du groupe « Photolangage ». Donc vous nous parlez du groupe, « Journal » il s'appelait le groupe précédent ?</td> <td rowspan="5"> Attention conjointe vers l'ordinateur AR pointe du doigt des passages de l'écrit de C2 sur l'ordinateur, plus particulièrement au moment de sa lecture </td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>C2</td> <td>Oui.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>AR</td> <td>Euh... groupe « Actualité ». Ok. Donc vous parlez, vous dites que pour David c'est trop compliqué euh... Vous nous dites ce qu'est le groupe « Actualité ». Vous mettez « Or », enfin c'est moi qui ai mis « Or » plutôt que « En effet » ?</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>C2</td> <td>Oui, oui.</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>AR</td> <td>« Le support journal n'aide pas David à se recentrer mais, au contraire, accentue sa tendance à fabuler. Il est parfois difficile de le ramener dans la réalité. Il devient nécessaire de réajuster sa prise en soin sur l'accueil de jour et de lui proposer une autre médiation qui l'aiderait à border son imaginaire. Ce constat fait suite... ». Alors... (sépare 2 paragraphes).</td> </tr> </table> | Extrait 3 | | | | 1 | AR | Alors, on revient un instant sur le DC1. Oui là c'est... J'ai relu, du coup, tout ce que vous m'aviez envoyé euh... sur le constat, la mise en place, euh... le constat avant la mise en place du groupe « Photolangage ». Donc vous nous parlez du groupe, « Journal » il s'appelait le groupe précédent ? | Attention conjointe vers l'ordinateur AR pointe du doigt des passages de l'écrit de C2 sur l'ordinateur, plus particulièrement au moment de sa lecture | 2 | C2 | Oui. | 3 | AR | Euh... groupe « Actualité ». Ok. Donc vous parlez, vous dites que pour David c'est trop compliqué euh... Vous nous dites ce qu'est le groupe « Actualité ». Vous mettez « Or », enfin c'est moi qui ai mis « Or » plutôt que « En effet » ? | 4 | C2 | Oui, oui. | 5 | AR | « Le support journal n'aide pas David à se recentrer mais, au contraire, accentue sa tendance à fabuler. Il est parfois difficile de le ramener dans la réalité. Il devient nécessaire de réajuster sa prise en soin sur l'accueil de jour et de lui proposer une autre médiation qui l'aiderait à border son imaginaire. Ce constat fait suite... ». Alors... (sépare 2 paragraphes). |
| Extrait 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | AR | Alors, on revient un instant sur le DC1. Oui là c'est... J'ai relu, du coup, tout ce que vous m'aviez envoyé euh... sur le constat, la mise en place, euh... le constat avant la mise en place du groupe « Photolangage ». Donc vous nous parlez du groupe, « Journal » il s'appelait le groupe précédent ? | Attention conjointe vers l'ordinateur AR pointe du doigt des passages de l'écrit de C2 sur l'ordinateur, plus particulièrement au moment de sa lecture | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | C2 | Oui. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | AR | Euh... groupe « Actualité ». Ok. Donc vous parlez, vous dites que pour David c'est trop compliqué euh... Vous nous dites ce qu'est le groupe « Actualité ». Vous mettez « Or », enfin c'est moi qui ai mis « Or » plutôt que « En effet » ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | C2 | Oui, oui. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | AR | « Le support journal n'aide pas David à se recentrer mais, au contraire, accentue sa tendance à fabuler. Il est parfois difficile de le ramener dans la réalité. Il devient nécessaire de réajuster sa prise en soin sur l'accueil de jour et de lui proposer une autre médiation qui l'aiderait à border son imaginaire. Ce constat fait suite... ». Alors... (sépare 2 paragraphes). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'16'19 | 167 | C | Qu'est-ce que vous faites, là ? | C interrompt l'extrait | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'16'22 | 168 | AR | Là, euh... j'essaie de comprendre ce qu'elle a voulu donc... j'essaie de comprendre ce qu'elle veut dire, parce que quand j'ai lu ce passage, je ne comprends pas en fait de quoi elle parle. | AR pointe du doigt l'extrait | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'16'39 | 169 | C | Et vous lisez à haute voix ? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1'16'43 | 170 | AR | Oui. Ça, des fois, je lis à haute voix pour que la personne... des fois je leur dis même « Écoutez, ne regardez pas, je vous lis ce que vous avez écrit. ». | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|--|
| 1'16'52 | 171 | C | D'accord. | |
| 1'16'53 | 172 | AR | Et souvent, c'est les passages que je ne comprends pas moi-même. Et parfois, ils ne comprennent pas non plus ce qu'ils ont voulu dire, et des fois si. « Ah mais non. Mais là, j'ai voulu dire ça, etc. ». Je dis : « Bon. ». | |
| 1'17'06 | 173 | C | Mais quel but vous mettez derrière ? | |
| 1'17'08 | 174 | AR | Ah mais là, c'est vraiment euh... là, c'est parce qu'elle parle de quelque chose qu'elle n'a pas encore développé puisqu'elle explique en dessous ce que c'est. Là, elle parle « Ce constat fait suite. » (en lisant l'écrit de C2 sur l'extrait), alors le constat c'est qu'il faut un nouvel atelier en fait. « Fait suite à... » (idem), et elle nous parle déjà du constat qu'il faut un nouvel atelier avant de nous avoir dit qu'il y avait un ancien atelier. Enfin bon, il y a une question de logique là-dedans. Donc, des fois, je relis à haute voix pour que les personnes euh... je leur dis « Alors voilà, qu'est-ce que euh... qu'avez-vous voulu dire ? », et des fois ils disent « Bah je sais pas. », et parfois si, c'est limpide pour eux. Mais du coup, ça permet de prendre conscience aussi que bah des fois, il faut juste un point et une autre phrase, ce que je euh... là-dessus, je dis aussi beaucoup « Faites des phrases simples, des points, allez à la ligne à chaque idée. », enfin moi je le dis ça hein, sur le côté très formel de l'écriture. Sujet, verbe, complément. Enfin bon, des fois c'est terrifiant ce qu'on lit, il n'y a pas de verbe, ou des fois, les verbes ne sont pas conjugués, ou vous avez 2 temps pareils, la concordance des temps etc. parfois ça devient illisible. Donc moi, j'invite les gens, mais dès le début, à avoir un correcteur, d'avoir une petite équipe, à s'entourer d'une petite équipe. Donc il y a l'accompagnatrice VAE mais un correcteur, et je dis « De préférence quelqu'un qui ne connaît pas votre métier, juste pour voir s'il pige ce qu'il relit quand euh..., et quelqu'un qui vient corriger, enfin faire de la correction justement des verbes conjugués, la bonne conjugaison etc. ». Et le correcteur, il peut venir interroger « Mais là, pourquoi tu as mis de l'imparfait, c'est passé ou ça a pas encore eu lieu ? », parce que des fois on en est là hein, de l'imparfait à la place du futur et du coup, ça ne veut plus rien dire, ou ça ne veut plus dire la même chose. Et souvent, je leur demande de faire corriger avant de m'envoyer hein, parce que des fois, je perds un temps fou à comprendre. Déjà, il y a des fois pas de ponctuation, enfin bref. Là, c'est pas tout à fait ça, c'est juste que C2, comme c'est clair pour elle, elle parle des trucs qui sont clairs pour elle mais qui ne sont pas clairs pour le lecteur, et je veux juste lui faire prendre conscience que ça n'est peut-être pas tout à fait clair pour le lecteur. Et voilà, des fois, je lis en disant « Ne regardez pas, écoutez seulement. ». | <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> <p>AR semble navrée en disant « Des fois c'est terrifiant ce qu'on lit » et « Et souvent, je leur demande de faire corriger avant de m'envoyer hein, parce que des fois, je perds un temps fou à comprendre »</p> |
| 1'19'40 | 175 | C | Il y a d'autres situations dans lesquelles vous êtes amenée à lire... ? | |
| 1'19'42 | 176 | AR | Ouais, ouais, avec certaines, certains candidats, ouais. Ah bah ouais. Je lis souvent. | |
| 1'19'48 | 177 | C | C'est quand vous ne comprenez pas ou il y a d'autres situations euh... ? | |
| 1'19'54 | 178 | AR | Quand euh... ce qu'on disait tout à l'heure, parce que je l'ai beaucoup fait avec Isabelle, quand on est à fond encore dans la situation, qu'on ne s'en décolle pas, c'est-à-dire qu'on est happé, non pas par les compétences mises en œuvre, mais par la situation des usagers. « Les | <p>Mouvement en arrière de AR en disant « Quand vous avez un dialogue au présent et tout,</p> |

| | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|--|
| | | | <p>pauvres gens. » ou voilà, « Ce qu'ils vivent c'est terrifiant. », etc. Or il faut s'en décoller de ça. Il faut les distancier ces situations. Donc des fois, je lis en disant euh... Quand vous avez un dialogue au présent et tout, mais vous êtes complètement dans la scène. Parce que moi je leur dis tout le temps, « Vous êtes dans un petit coin de la pièce et vous voyez travailler. », quand on a un dialogue au présent et autre, il n'y a plus personne là-haut à la régie (rires), on est tous dans la pièce et on est en train de vivre ce qu'il se passe. Donc des fois, je relis, notamment avec Isabelle, je relisais et elle disait « Mais on est encore dedans. », et c'était vraiment ça. La visée, c'était euh... En plus, des fois je forçais le trait, faire un truc hyper dramatique quoi, « Il s'assoit sur le canapé. », et enfin bon des fois, c'est ça. On est happé par la scène et on se dit « Oh. Mais comment elle va s'en sortir ? » (rires). Il y a du suspens, j'adore. D'ailleurs, parfois, il y a des situations, il faudrait écrire de la romance (rires), mais là, c'est pas le cas du Livret 2. C'est un écrit professionnel, donc on ne peut pas être là-dedans.</p> | <p>mais vous êtes complètement dans la scène »</p> <p>Mouvements de main de AR pour illustrer « Vous êtes dans un petit coin de la pièce et vous voyez travailler » »</p> <p>Mouvement en avant en disant « On est tous dans la pièce et on est en train de vivre ce qu'il se passe »</p> <p>AR joue de manière dramatique en disant « Il s'assoit sur le canapé » »</p> | |
| 1'21'15 | 179 | C | <p>Donc la lecture sert de distanciation par rapport à l'écrit ?</p> | | |
| 1'21'20 | 180 | AR | <p>Ouais, ouais. C'est ça. De montrer que c'est intéressant, qu'il y aurait peut-être euh... soit sortir du dialogue, tout simplement. Alors des fois ils disent « Mais comment euh... ? Ah bon ? Mais comment je peux le dire si je ne dis pas, si je n'écris pas le dialogue ? ». Alors je dis « Bah on va essayer. » et puis là, on prend des fois un quart d'heure pour essayer de le faire, parler à l'imparfait et d'un seul coup, on se retrouve à nouveau en régie, quoi. Donc voilà. Et tout ça aide les personnes. Et d'ailleurs, elles le disent à la fin que c'est ça qui aide aussi à avancer, se défaire des situations. Parce que, il n'y a pas de secret, toutes les situations choisies pour tous les candidats, ce sont des situations, je ne sais pas en quoi, et j'interroge tout le temps les gens « En quoi elle est fondatrice pour vous cette personne, cet accompagnement, cette famille ? En quoi cette situation a été fondateur d'une façon de travailler peut-être ? ». Et ça, je l'interroge tout le temps et il y a tout le temps une raison très objective, mais il faut juste y réfléchir et y penser. Pour ça, il faut se décaler du récit pur et être sur l'analyse du récit, mais ça c'est la méthodologie de la VAE, de l'accompagnement. Le côté récit et le côté analyse. Sauf que avant que ça transparisse de façon super intéressante dans les écrits, il y a tout ce travail de dégrossir tout ça, euh... à l'oral et puis dans les premiers écrits. Il y aura un super boulot à faire qui serait de garder toutes les étapes des écrits et de voir, entre le premier écrit et le dernier, mais c'est incroyable. Moi, je le fais avec chacun au niveau de la lettre de motivation, parce que c'est le premier écrit du Livret et souvent les gens, bim, bille en tête « Ça y est. Mes motivations. », ils commencent par ça. « Pas de panique. ». Moi je dis « Vous allez voir, ce sera sans doute le dernier écrit que vous aurez envie de retravailler dans un an. », et c'est ça. Et moi au moins, je garde la première et dernière lettre, enfin écrit de motivation, et des fois je dis « Bah regardez le cheminement quand même. », entre une espèce de lettre de motivation écrite au départ et puis les dernières retouches de la dernière lettre de motivation qui parle du cheminement de la VAE en fait, et ça, on ne peut</p> | <p>AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises</p> | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|----|----|---|--|
| | | | pas l'écrire a priori. Ça ne s'écrit qu'a posteriori. Donc euh... il y aurait un travail de décryptage génial entre les premiers écrits et la mouture finale du Livret 2. Moi, je vire à chaque fois parce que ça prend une place folle sur l'ordi, mais ce serait passionnant. Donc voilà. | | | | | |
| 1'24'06 | | | | | 5 | AR | (suite) Vous avez du mal à aérer (rires). « Ce constat fait suite à plusieurs réflexions. Il est évoqué la situation de plusieurs patients de longue hospitalisation » (en lisant l'écrit de C2 sur son ordinateur). Mais pourquoi vous nous dites ça ? Euh... Donc « Ce constat », pour David, on est d'accord ? | Idem |
| 1'24'17 | 181 | AR | Elle parle de euh... Voilà, elle parle de David, on ne sait pas pourquoi. | AR pointe du doigt l'extrait | 6 | C2 | Oui. | |
| | | | | | 7 | AR | « Fait suite à plusieurs réflexions ». Ok, donc lui, il faut qu'il quitte le groupe « Actualité ». Et vous dites « Il est évoqué la situation de plusieurs patients de longue hospitalisation », mais pourquoi vous nous en parlez là, enfin de... ? Qu'est-ce que vous voulez dire là en fait ? | Face à face |
| | | | | | 8 | C2 | C'est que dans mon idée euh... à cette réunion-là, on avait parlé de ça aussi. C'est pour ça. | |
| | | | | | 9 | AR | Euh des autres personnes, enfin... ? | |
| | | | | | 10 | C2 | Oui. | |
| | | | | | 11 | AR | Vous aviez déjà évoqué d'autres personnes qui pourraient intégrer un nouveau groupe, plus adapté que le groupe « Actualité » ? | |
| | | | | | 12 | C2 | Voilà. | |
| | | | | | 13 | AR | Ok. Parce que là, du coup, on comprend pas. | |
| | | | | | 14 | C2 | Qui avaient des besoins en fait. | |
| | | | | | 15 | AR | Alors. « Ce constat fait suite à plusieurs réflexions », mais du coup quelles réflexions ? « Il est évoqué la situation de plusieurs patients de longue hospitalisation » « Le choix des usagers participant à ce nouveau groupe » (en lisant l'écrit de C2 sur son ordinateur), lequel ? Celui du « Photolangage » ... | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 1'25'25 | 182 | AR | Parce qu'en fait, elle en parle plus loin, là. | AR pointe du doigt, sur l'extrait, le passage qu'elle mentionne | 16 | C2 | Oui. | |
| | | | | | 17 | AR | ... ou d'« Actualité » ? Donc vous pouvez pas nous en parler là puisque vous nous l'avez pas encore annoncé. Donc il faut là que vous nous annonciez à un moment donné le groupe photolangage. Un petit titre non ? Donc là ok, pour David euh... « Il devient nécessaire de réajuster sa prise en soin sur l'accueil de jour » (en lisant l'écrit de C2 sur son ordinateur), etc. Mais le constat, c'est le constat, enfin... Le constat c'est celui-là, d'accord ? C'est ce que vous nous dites là. | |
| | | | | | 18 | C2 | Oui. C'est David. | AR pointe du doigt des passages de l'écrit de C2 sur l'ordinateur, plus particulièrement au moment de sa lecture |
| | | | | | 19 | AR | C'est David. Alors « Ce constat fait suite à plusieurs réflexions ». Lesquelles ? Enfin, celles que vous venez de nous livrer ou d'autres ? Qu'il faut créer un nouveau groupe ? | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|--|--|----|---|--|
| | | | | | 20 | C2 | Ouais. Et les réflexions qui s'étaient faites, c'est que, au sein du service, il y avait aussi beaucoup de, enfin... plusieurs patients qui auraient besoin d'un espace pour euh... | |
| | | | | | 21 | AR | Donc l'idée c'est « Il faut un nouvel espace. » (en lisant ce qu'elle note sur l'écrit de C2). | |
| 1'26'20 | 183 | C | Qu'est-ce que vous faites, là ? | | C interrompt l'extrait | | | |
| 1'26'23 | 184 | AR | Bah j'essaie de mettre en écrit ce qu'on est en train de dire. Alors, d'habitude, je note manuellement pour pas intervenir directement, bon là, il n'y avait de stylo, pour pas intervenir directement sur l'écrit, et là, vous avez vu que la petite musique vient de retentir, je sais qu'il ne reste que 10 minutes (rires). Non, mais il y a aussi ça, et il faut que ce truc-là, qui n'était pas clair du tout, alors que le reste de son écrit sur cette situation, sur l'atelier photolangage est très intéressant, mais le début, enfin c'est incompréhensible en fait, enfin de mon point de vue en tout cas. Donc voilà, je me dis, « Il faut qu'elle reparte avec une idée de comment elle peut nous présenter ce nouveau groupe, ce nouveau média auprès de certaines personnes, ce nouveau groupe de parole. ». Mais ça, c'est quasiment le passage à l'acte, enfin d'habitude, j'interviens pas directement comme ça sur euh... par contre je l'écris et je le propose. Quand j'écris manuellement, j'envoie un compte-rendu et je mets entre guillemets, « Vous pourriez mettre par exemple. » ou « Nous avons vu que vous pourriez mettre par exemple « Il faut un nouvel espace. ». ». Je le propose euh ... c'est une proposition. | | AR pointe du doigt l'extrait à plusieurs reprises AR semble gênée par cette situation | | | |
| 1'27'54 | 185 | C | Qu'est-ce qui fait que vous... ? | | | | | |
| 1'27'56 | 186 | AR | Mais là, je vais surligner après pour qu'elle voit que c'est une proposition. | | | | | |
| 1'27'59 | 187 | C | Mais qu'est-ce qui fait que justement, vous l'avez écrit directement sur le... ? | | | | | |
| 1'28'02 | 188 | AR | Parce que j'avais repris le fil de son écrit. J'avais repris le fil de son écrit. | | | | | |
| 1'28'08 | 189 | C | Du coup vous avez aussi un écrit qui était à côté (un deuxième fichier), une « Prise de note » entre guillemets. | | | | | |
| 1'28'13 | 190 | AR | Ouais. Que je lui ai envoyé aussi. Il aurait fallu que je retourne dans l'autre truc, que je dise « Dans le paragraphe sur David, est-ce que vous pouvez marquer, il faut un nouvel... » | | AR pointe du doigt l'extrait | | | |
| 1'28'21 | 191 | C | C'est parce que c'était plus pratique ? | | | | | |
| 1'28'23 | 192 | AR | Ouais. Mais en même temps j'aime pas parce que c'est intervenir directement. Là, je le fais des fois, alors ça c'est des propositions, parce que lu comme ça euh... On se met d'accord au départ, au premier entretien, après, je leur envoie un exemple de ce que sont les façons dont je peux intervenir sur le corps de leur texte, mais ce ne sont que des propositions, ils le savent dès le départ. Donc si elle veut remettre « En effet » au lieu de « Or » (en reprenant un passage surligné dans l'écrit de C2), il n'y a aucun problème, et des fois, il y en a qui reviennent totalement en arrière. Donc voilà. Là, les « Donc », des fois, je lui surligne les « Donc », il y en a 10 dans 2 phrases. Donc des fois, je lui propose autre chose plutôt que « Donc » et « Donc, donc, donc. ». Bon | | AR pointe du doigt sur l'extrait certains passages de l'écrit de C2 AR semble gênée par cette situation | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|----|----|---|---|
| | | | voilà. Mais ce sont des propositions, par contre, parce que lu comme ça, on pourrait croire que je corrige. Bon, c'est quand même pas ça non plus. | | | | | |
| 1'29'18 | 193 | C | D'accord. | | | | | |
| 1'29'19 | 194 | AR | C'est pour ça qu'on écrit directement sur le truc, je lui ai fait parce que c'était la fin. | | | | | |
| 1'29'24 | 195 | C | Et ça vous est arrivé avec d'autres candidats d'effectuer la même chose ? | | | | | |
| 1'29'27 | 196 | AR | Non, parce que j'amène, enfin... maintenant je vais l'amener mon ordinateur, parce que j'ai à chaque fois des problèmes pour en avoir un ici, il n'y a pas toujours d'ordi, vous vous rappelez, on a déjà eu ce problème-là. Donc, de plus en plus, j'emmène mon ordinateur. Mais moi, je passe par l'écrit, j'ai besoin d'écrire manuellement, et après, je fais une petite synthèse que je renvoie à la personne. Parce que des fois, je synthétise, c'est une synthèse, donc des fois, on a parlé d'un truc au début et je l'ai noté là, et puis des fois, j'ai renoté un truc là-dessus et quand je synthétise, je mets les notes euh... par exemple, si on a bossé par domaine de compétences, tac, tout ce qui a trait au DC2, je le remets sous l'écrit DC2, DC3 et DC4. Donc voilà, j'aime bien faire ça, c'est un exercice supplémentaire pour moi, ça me prend du temps, mais ça me permet aussi de réfléchir à l'entretien. | AR semble gênée par cette situation AR illustre avec ses mains « On a parlé d'un truc au début et je l'ai noté là, et puis des fois, j'ai renoté un truc là-dessus » | | | | |
| 1'30'23 | 197 | C | Quand vous dites « J'ai besoin d'écrire », qu'est-ce que vous mettez derrière ? | | | | | |
| 1'30'30 | 198 | AR | Ça me permet de me concentrer. Ça me permet de me concentrer sur ce que j'écris. Des fois, ça me permet aussi de spécifier la question que je vais poser au candidat euh... et puis ça met de la distance aussi, enfin le travail de distance, c'est quand je fais mon compte-rendu après. Je remets de la distance sur ce qu'on a vécu dans l'entretien en direct, que j'ai noté, et après « Ah oui mais là, tiens, tac, ça on peut recouper ces informations-là. », etc. Des fois, je remets, des fois je me rends compte après coup que j'ai peut-être été un peu trop directe, « Je vous ai proposé », je remets dans le compte-rendu « Lors de notre entretien, je vous ai proposé de... », et des fois je remets « Vous vous rappelez que vous restez maitresse ou maitre de ce que vous avez envie de dire ou d'écrire bien sûr. ». Donc voilà, faire la petite synthèse me permet parfois de remettre de la distance aussi par rapport à l'entretien qu'on a eu. | Mouvement en avant de AR en disant « Des fois je me rends compte après coup que j'ai peut-être été un peu trop directe » | | | | |
| 1'31'34 | 199 | C | D'accord. | | | | | |
| 1'31'36 | 200 | AR | Et ça, je me suis sentie mal à l'aise. J'aime pas faire ça, intervenir directement. | AR pointe du doigt l'extrait AR semble gênée par cette situation | | | | |
| 1'31'40 | | | | | 23 | AR | « Un nouvel espace adapté » (en lisant ce qu'elle note sur l'écrit de C2) ? | Idem |
| 1'31'45 | 201 | AR | Parce que là, je lui propose, elle dit « ouais... ». Enfin bon, quand même. Ça va pas. | Idem | 24 | C2 | Adapté, oui euh... aux difficultés euh... aux difficultés des patients à... parler d'eux, parce que c'est un peu ça, à parler d'eux et au sein d'un groupe et pas toujours en relation duelle avec le soignant, qui ont beaucoup de difficultés à être en relation dans un groupe. Ils sont | AR ajoute, à la phrase qu'elle a déjà écrite, les éléments apportés par C2 |
| 1'32'11 | 202 | AR | Alors là, c'est elle qui dit (rires), j'écris ce qu'elle dit. | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|---|----|----|--|---|
| 1'35'28 | 213 | C | D'accord. | Intervention d'un membre du personnel de l'ARIFTS C recherche le passage où l'extrait s'était arrêté | | | | |
| 1'35'41 | 214 | PA | Il va être l'heure de partir s'il vous plaît. | | | | | |
| 1'35'43 | 215 | AR | Oui, 17h00 on nous a dit. | | | | | |
| 1'35'45 | 216 | PA | Oui mais moi je ferme à 17h00, je finis à 17h00, donc si vous pouviez sortir quelques minutes avant. | | | | | |
| 1'35'48 | 217 | AR | Ok, dans 5 minutes. Merci. | | | | | |
| 1'35'53 | | | | | 29 | AR | (suite) « Il est évoqué la situation de plusieurs patients de longue hospitalisation », « concernés » du coup. « Il est évoqué la situation de plusieurs patients de longue hospitalisation qui seraient concernés par une nouvelle euh... » (en lisant ce qu'elle note sur l'écrit de C2) | Idem |
| | | | | | 30 | C2 | Médiation. | Attention conjointe vers l'ordinateur AR pointe du doigt des passages de l'écrit de C2 sur l'ordinateur, plus particulièrement au moment de sa lecture |
| | | | | | 31 | AR | « Par une nouvelle médiation » (en lisant ce qu'elle note sur l'écrit de C2). Et là, on voit que vous nous annoncez qu'il va y en avoir une nouvelle du coup. | |
| | | | | | 32 | C2 | Oui. | |
| | | | | | 33 | AR | « Le choix des usagers participant à ce nouveau groupe » (en lisant l'écrit de C2 sur son ordinateur), et là on comprend qu'il va y avoir euh... Le choix « Serait » (en lisant ce qu'elle note sur l'écrit de C2) du coup, puisqu'il n'y est pas encore. « Le choix des usagers participant à ce nouveau groupe serait orienté à partir des difficultés à rentrer en relation avec l'autre : égocentrisme ou mutisme ». Tac. D'accord ? | |
| 1'36'39 | 218 | C | Alors du coup, on a pu voir dans cet extrait qu'à plusieurs reprises, vous donniez entre guillemets, parce que le mot est un peu trop fort, des « injonctions ». Selon vous, qu'est-ce qui fait que, dans ce passage-là, il y a beaucoup de, justement, ces injonctions... ? | Fin de la vidéo | | | | |
| 1'36'57 | 219 | AR | Ah ouais, ouais. Non mais là, c'est ce que je vous dis, c'est ce que je ne fais quand même pas, et là je le fais. Et là, il y a la musique qui a retenti, je sais que c'est fini et je veux qu'il y ait un truc un peu euh... je sais pas, en fait, j'en sais rien. | AR semble gênée par cette situation | | | | |
| 1'37'11 | 220 | C | Donc en fait, ce serait le temps qui vous pousserait à être un petit peu plus directive ? | | | | | |
| 1'37'15 | 221 | AR | Il y a peut-être... il y a aussi le fait que lire le document euh... enfin C2, c'est très compliqué. Ce qu'on vient de faire-là, ce qu'on vient de prendre, 10 minutes au moins, à faire, c'est constant quand je lis, enfin... c'est infernal, quoi. Je passe des heures à lire ses documents et à essayer de les comprendre. Donc là, c'était un peu à l'arrache, mais l'idée c'était de lui montrer qu'il y a des fois une euh... comment dire, une logique, justement, qu'il n'y a pas des fois de logique dans ce qu'elle écrit. C'est-à-dire qu'elle nous parle d'un truc avant de l'avoir défini, ou elle nous parle d'un groupe qu'elle monte alors qu'elle ne nous l'a pas encore nommé par exemple. Et c'est constamment et c'est difficile, très difficile. À chaque fois, je lui dis, « Faites-vous corriger avant. » et euh... je pense qu'elle n'y arrive pas parce que je pense qu'elle écrit dans | Mouvement en avant de AR en disant « C'était de lui montrer » | | | | |

| | | | | |
|---------|-----|----|--|--|
| | | | l'urgence et qu'elle m'envoie tout de suite. C'est quelqu'un qui est un peu comme ça, donc voilà. Là, je pense que euh... j'ai l'impression que j'ai essayé de lui dire « Vous voyez, il faut un petit euh... être un petit peu plus formelle sur votre façon d'écrire. ». | |
| 1'38'40 | 222 | C | Et vous ressentez quoi à ce moment-là ? | |
| 1'38'42 | 223 | AR | Non mais là, je pense que c'était la fin du truc et qu'il fallait que ça s'arrête. Parce que des fois, j'ai d'autres choses après aussi. | |
| 1'38'50 | 224 | C | D'accord. | |
| 1'38'52 | 225 | AR | Non, je sais pas. J'aime pas du coup ce passage (rires). Parce qu'encore une fois, je n'interviens pas en direct. Ouais, c'était peut-être un petit peu violent. Bon, il faut vite que j'envoie à C2 un message (rires) pour lui dire « J'espère que vous ne l'avez pas mal pris. ». | AR semble gênée par cette situation |
| 1'39'21 | 226 | C | Très bien. Bah merci beaucoup. | |
| 1'39'23 | 227 | AR | De rien. | |

Annexe 16 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AR

| Épisodes | | L43-51 : PREPARATION D'UN ENTRETIEN INDIVIDUEL | | | | | |
|---------------------|-------------------------|--|---|---|---|---|---|
| Sous-épisodes | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Être sur la même longueur d'onde que le candidat</i> | | | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Je relis les derniers écrits du candidat quelques jours avant l'entretien (L50)</i> | | | | | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | | | <i>Jugements pragmatiques</i> | | |
| | | Cadre temporel | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>La lecture de l'écrit peu avant l'entretien permet de l'avoir en tête le jour de l'entretien (L44)</i> ▪ <i>L'approche de l'entretien pousse les candidats à envoyer leurs écrits (L50)</i> | | |
| | | <i>Concepts pragmatisés</i> | | | <i>Jugements pragmatiques</i> | | |
| | Du sujet | | | | | | |
| Épisodes | | L52-57 : LE CANDIDAT DOIT ÊTRE PERDU CONCERNANT L'ORGANISATION DE SON ECRIT | | | | | |
| Sous-épisodes | | L52-57 | | L57 | | L57 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Comprendre son inquiétude</i> | | <i>Rassurer le candidat</i> | | <i>Revoir avec la candidate l'organisation du Livret 2</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>J'écoute ce qui perturbe le candidat (L53)</i> ▪ <i>Je la laisse vider son sac (L55)</i> | | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Je rappelle que les situations sont transversales (L57)</i> ▪ <i>Je propose différentes approches quant à l'organisation du Livret 2 (par situation ou par thématique) (L57)</i> ▪ <i>Je propose de revoir les situations choisies (L57)</i> | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Difficultés | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Pour comprendre ce qui le perturbe, il faut que je le laisse en parler (L53)</i> | | | Écrit VAE | <i>L'écriture ne peut pas suivre deux indications différentes (L53)</i> <i>L'écrit doit avoir une entrée par thématique ou par situation (L57)</i> |
| | | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | Notice d'accompagnement | <i>La confrontation des indications de la notice VAE et de celles que j'ai pu donner provoque une inquiétude chez le candidat (L53)</i> | Notice d'accompagnement | <i>La confrontation des indications de la notice VAE et de celles que j'ai pu donner provoque une inquiétude chez le candidat (L53)</i> | Référentiel de compétences | <i>La situation présentée par le candidat ne correspond pas au domaine de compétences visé (L55)</i> | |
| Du sujet | | | | | | Notice d'accompagnement | <i>La confrontation des indications de la notice VAE et de celles que j'ai pu donner provoque une inquiétude chez le candidat (L53)</i> |
| Épisodes | | L58-102 : LE CANDIDAT VERBALISE UNE SITUATION DE SON ECRIT | | | | | |
| Sous-épisodes | | L58-69 & L74-102 | | L69-73 | | L73-77 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Évaluer la correspondance entre la situation et le domaine de compétences visé</i> | | <i>Amener le candidat à prendre de la distance avec la situation décrite</i> | | <i>Amener la personne à avoir confiance</i> | |

| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je questionne la situation dans le cadre du domaine de compétences abordé (L59) (L82) Je fais attention à ne pas me laisser embarquer par la situation (L69) Je repère les éléments de récit pouvant se rattacher à un domaine de compétences (L77) Je laisse le candidat « jeter la matière » avant de remettre le cadre des domaines de compétences (L77) J'oriente vers le domaine de compétences dans lequel la situation peut être significative (L77) Je me réfère aux domaines de compétences du diplôme visé (L101) | | <ul style="list-style-type: none"> Je le questionne sur les compétences mises en œuvre (L73) Je le questionne sur sa compréhension de son activité (L73) Je le questionne sur son activité en elle-même (L73) | | <ul style="list-style-type: none"> Je laisse la personne expliciter ses interrogations et ses difficultés (L73) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|---|--|--|--|--|------------------------|------------------|------------------------|---------------|--|-------------------|--|---------------|--|--------------------------|---|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------------|---|--|--|--|--|---|--|------------------|------------------------|
| | | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Concepts en acte</th> <th>Jugements pragmatiques</th> <th>Concepts en acte</th> <th>Jugements pragmatiques</th> <th>Concepts en acte</th> <th>Jugements pragmatiques</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td rowspan="2">Verbalisation</td> <td rowspan="2"> <ul style="list-style-type: none"> La déformation professionnelle du candidat le mène à une surinterprétation des situations (L59) Il faut que le candidat verbalise ce qu'il a envie de dire lorsqu'il a très envie de parler d'une situation (L77) </td> <td>Prise de distance</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> L'écrit VAE ne doit pas être une étude de cas (L69) Se focaliser sur le récit fait perdre de vue l'objectif de la VAE (L69) Se référer au référentiel de compétences permet de ne pas être happé par la situation (L69) Le temps d'accompagnement VAE est un temps de prise de recul sur ce que le candidat vit (L69) </td> <td rowspan="2">Verbalisation</td> <td rowspan="2">Le candidat doit être en confiance (L73)</td> </tr> <tr> <td>Posture d'accompagnement</td> <td>Je dois prendre de la distance avec mon expérience d'éducateur spécialisé (L69)</td> </tr> <tr> <td>Concepts pragmatisés</td> <td>Jugements pragmatiques</td> <td>Concepts pragmatisés</td> <td>Jugements pragmatiques</td> <td>Concepts pragmatisés</td> <td>Jugements pragmatiques</td> </tr> <tr> <td>Référentiel de compétences</td> <td> <ul style="list-style-type: none"> Une situation peut être déployée dans différents domaines de compétences (L59) La situation explicitée doit mettre en lumière les compétences du domaine de compétences visé (L95) </td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> La déformation professionnelle du candidat le mène à une surinterprétation des situations (L59) Il faut que le candidat verbalise ce qu'il a envie de dire lorsqu'il a très envie de parler d'une situation (L77) | Prise de distance | <ul style="list-style-type: none"> L'écrit VAE ne doit pas être une étude de cas (L69) Se focaliser sur le récit fait perdre de vue l'objectif de la VAE (L69) Se référer au référentiel de compétences permet de ne pas être happé par la situation (L69) Le temps d'accompagnement VAE est un temps de prise de recul sur ce que le candidat vit (L69) | Verbalisation | Le candidat doit être en confiance (L73) | Posture d'accompagnement | Je dois prendre de la distance avec mon expérience d'éducateur spécialisé (L69) | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Référentiel de compétences | <ul style="list-style-type: none"> Une situation peut être déployée dans différents domaines de compétences (L59) La situation explicitée doit mettre en lumière les compétences du domaine de compétences visé (L95) | | | | | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Concepts en acte</th> <th>Jugements pragmatiques</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> La déformation professionnelle du candidat le mène à une surinterprétation des situations (L59) Il faut que le candidat verbalise ce qu'il a envie de dire lorsqu'il a très envie de parler d'une situation (L77) | Prise de distance | <ul style="list-style-type: none"> L'écrit VAE ne doit pas être une étude de cas (L69) Se focaliser sur le récit fait perdre de vue l'objectif de la VAE (L69) Se référer au référentiel de compétences permet de ne pas être happé par la situation (L69) Le temps d'accompagnement VAE est un temps de prise de recul sur ce que le candidat vit (L69) | Verbalisation | Le candidat doit être en confiance (L73) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | Posture d'accompagnement | Je dois prendre de la distance avec mon expérience d'éducateur spécialisé (L69) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Référentiel de compétences | <ul style="list-style-type: none"> Une situation peut être déployée dans différents domaines de compétences (L59) La situation explicitée doit mettre en lumière les compétences du domaine de compétences visé (L95) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Concepts en acte | Jugements pragmatiques | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Invariants | | De situation | | Du sujet | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Épisodes | | L103-119 : LE CANDIDAT EXPLIQUE UNE SITUATION QUI DEPASSE LES CONNAISSANCES DE AR | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | L103 | | | L115-119 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Aider le candidat à verbaliser | | | Aider le candidat à verbaliser | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|--|--|--|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je cherche en mémoire des situations analogues (L109) (L111) Je base mon questionnement sur des situations que j'ai connues (L115) Je garde en tête le référentiel de compétences (L115) | | <ul style="list-style-type: none"> Je me réfère au domaine de compétences (L119) Je m'appuie sur mes connaissances personnelles comme mes lectures (L115) Je m'appuie sur le récit d'autres candidats ayant eu les mêmes expériences que lui (L115) Je vais faire spécifier le candidat sur sa pratique (L117) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Posture professionnelle | Je ne peux pas porter de regard sur une pratique que je ne maîtrise pas (L105) | Questionnement | Le questionnement de la VAE se trouve dans le fait de spécifier sa pratique (L117) |
| | | Questionnement | Le questionnement de la VAE se trouve dans le fait de spécifier sa pratique (L117) | | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | Expérience professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> Le fait d'avoir connu des situations proches de celles décrites par le candidat me permet d'appuyer mon questionnement sur mon expérience professionnelle (L109) (L111) Mon expérience professionnelle me permet de comprendre la situation (L115) | Expérience professionnelle | Je dois faire appel à d'autres moyens pour questionner le candidat lorsque la situation ne m'est pas familière (L115) | |
| Référentiel de compétences | Le candidat doit montrer ses compétences en rapport avec le référentiel de compétences (L109) | | | | |
| Du sujet | | | | | |
| Épisodes | | L120-165 : QUESTIONNEMENT AUTOUR D'UN STAGE RÉALISÉ PAR LE CANDIDAT | | | |
| Sous-épisodes | | L125-146 | | L147-161 | |
| But(s), sous-but(s) | | Questionner le candidat sur la transférabilité des compétences | | Réfléchir à l'exploitation du stage | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je le questionne sur ce qu'il pourrait ramener de son stage dans sa structure (L121) (L129) Je ramène ce stage à sa propre pratique (L131) (L137) Je le questionne sur ce qu'il peut retirer de ce stage (L139) Je le questionne sur ses interrogations concernant ce stage (L139) | | <ul style="list-style-type: none"> Je propose au candidat de réfléchir à l'exploitation du stage (L125) Je le questionne sur ce qu'il va retenir de ce stage (L125) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Transférabilité | Il est important de questionner la notion de transférabilité de compétences concernant les stages (L137) | Stage | La mauvaise impression du stage ne donne pas au candidat des éléments à en retirer (L125) Je dois amener le candidat à spécifier ce qu'il retient du stage (L125) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | | Questionnement | Je dois partir de ce qu'apporte le candidat (L148) (L152) | Verbalisation | La verbalisation d'éléments du stage permet au candidat de verbaliser sa pratique professionnelle et d'y porter un regard réflexif (L161) (L157) |

| | | | | | | | | | |
|---------------------|--------------|---|--|---|---|---|---|---|--|
| | | Référentiel de compétences | La transférabilité des compétences est attendue dans le référentiel de compétences (L139) (L143) Un même référentiel de compétences peut concerner des champs professionnels divers (L139) | Le jury | Les apports du stage peuvent intéresser le jury (L125) | Expérience professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> Le candidat mentionne des pratiques qui sont opposées à ce que je faisais dans mon travail d'éducatrice, ce qui m'incite à venir questionner (L148) La question d'argent de poche pose la question de la responsabilité (L155) | | |
| | | | | Livret 2 | Le stage peut brouiller la grille du Livret 2 (125) | | | | |
| | Du sujet | | | | | L'argent de poche est un dû, L'argent de poche n'est pas un levier éducatif, la responsabilité des actes, réparation des préjudices | | | |
| Épisodes | | L166-221 : RETOUR SUR UNE ANNOTATION CONCERNANT LA DESCRIPTION D'UNE SITUATION | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | L167-174 & L221 | | L174 & L180 | | L175-182 | | L183-221 | |
| But(s), sous-but(s) | | Faire prendre conscience de ce qui ne va pas dans l'écrit | | Aider le candidat dans son écriture du Livret 2 | | Prendre de la distance avec la situation | | Noter ce qui est en train d'être dit | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je relis à haute voix (L170) Je demande aux candidats d'écouter ma lecture plutôt que de lire en même temps (L170) Je questionne le candidat sur ce qu'il a voulu dire (L174) | | <ul style="list-style-type: none"> Je demande au candidat de faire des phrases simples et de séparer les idées (L174) Je rappelle qu'une phrase est composée d'un sujet, d'un verbe et d'un complément (L174) J'invite le candidat à avoir un correcteur (L174) Je demande que l'écrit soit corrigé avant que le candidat me l'envoie (L174) Je prends le temps d'expliquer des techniques d'écriture (L180) | | <ul style="list-style-type: none"> Je relis à haute voix (L178) Je demande au candidat de s'imaginer dans un coin de la pièce pour se voir travailler en situation (L178) Je force le trait du dramatique pour montrer qu'il y a une nécessité de distanciation (L178) Je prends le temps d'expliquer des techniques d'écritures (L180) J'interroge le choix de cette situation (L180) | | <ul style="list-style-type: none"> Je note ce qu'il se dit dans l'entretien (L184) Je note directement sur l'écrit du candidat (L184) Je surligne pour montrer que c'est une proposition (L186) Je me mets d'accord avec le candidat au premier entretien quant aux modalités d'annotation (L192) J'envoie un exemple d'annotation d'écrit après le premier entretien (L192) Je laisse le choix au candidat (L192) J'écris ce que le candidat dit (L192) Je demande validation au candidat de ce que j'écris (L201) Je reformule certaines phrases pour que ce que j'écris soit en cohérence avec le reste de l'écrit (L210) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Lecture | <ul style="list-style-type: none"> Le fait de lire à voix haute permet au candidat de prendre du recul sur son écrit et de voir ce qui ne va pas (L174) Pour que le candidat prenne conscience | Qualité d'écriture | <ul style="list-style-type: none"> Une mauvaise qualité de l'écrit demande un temps de travail supplémentaire (L174) L'écrit du candidat doit être lisible (L174) L'écrit doit suivre une logique (L174) | Lecture | La lecture permet de se dégager de la situation explicitée (L178) | Temps d'entretien | La sonnerie du téléphone indique qu'il ne reste plus que 10 minutes d'entretien (L184) |
| | | | | | | | | État de la question | Il faut éclaircir l'écrit du candidat avant la fin de |

| | | | | | | | | | |
|--|----------|----------------------|---|----------------------|--|----------------------|---|-----------------------------------|---|
| | | | de son écrit, il faut qu'il écoute plutôt qu'il lise (L170) | | Il faut que le candidat fasse appel à un correcteur (L174) | | | | l'entretien pour qu'il puisse avancer (L184) |
| | | | | | | Écrit VAE | L'écrit VAE est un écrit professionnel dans lequel il ne doit pas y avoir de romance (L178) | Outils d'écriture | Prendre des notes au stylo permet de ne pas intervenir directement sur l'écrit du candidat (L184) |
| | | | | | | Situation | Le candidat choisi toujours des situations fondatrices de sa pratique actuelle (L180) Il faut que j'interroge en quoi ces situations sont fondatrices (L180) | Organisation de la prise de notes | Il est plus pratique de prendre en note directement sur l'écrit (L192) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | | | | | | | | | |
| | Du sujet | | | | | | | | |

GUIDE AUTO-CONFRONTATION AC 1

Premier extrait :

- But :
 - Permettre à AC de se familiariser avec la vision d'elle-même à l'écran
 - Permettre de s'approprier l'outil de la méthodologie

Deuxième extrait : Questionnement sur la place de C3 lors des réunions de coordination

- Contexte :
 - 40 minutes après le début de l'enregistrement
 - Échange sur l'organisation de la partie concernant la coordination
- But :
 - Identifier les indicateurs poussant AC à exprimer ces questions
 - Identifier le raisonnement entre toutes les questions
 - Comprendre pourquoi AC ne permet pas la verbalisation (elle coupe C3)
 - Expliciter les moments de silence
 - Comprendre l'utilisation de « Racontez-moi »

Troisième extrait : Annotation des écrits (Snapshot)

- Contexte : //
- But :
 - Comprendre la mécanique d'annotation
 - Comprendre son utilité lors de l'explicitation en entretien face à face

Quatrième extrait : Questionnement avec verbalisation + langage non verbal

- Contexte :
 - 1h10 après le début de l'enregistrement
 - C3 récapitule ce qu'elle a compris de l'organisation d'une quatrième partie qui concerne les partenariats, qui pour elle est composée de 2 parties : une théorique et une autre concernant une formation interprofessionnelle qu'elle a organisée et à laquelle elle a participé
 - AC ne l'a pas lue donc manque de visibilité mais sent par les dires de C3 qu'il va falloir creuser cette formation car C3 exprime des difficultés à en dire davantage
- But :
 - Comprendre pourquoi ici la verbalisation est permise
 - Comprendre le rôle du non-verbal
 - Comprendre l'organisation des questions et leur but

Annexe 18 : Retranscription auto-confrontation 1 avec AC

Plan large |

Plan resserré vers l'ordinateur |

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

Certains propos ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de chacun

| AUTO-CONFRONTATION | | | | EXTRAITS D'OBSERVATION | | | |
|--------------------|----|-----------------|--|------------------------|---|-----------------|---|
| N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo | N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo |
| 0'00 | 1 | C | Alors, ce que je vous propose pour commencer, c'est de vous regarder à l'écran pour vous habituer un petit peu à votre image, parce que justement, comme vous l'avez dit, c'est pas évident. | | | | |
| 0'20 | 2 | AC | Ouais. | | | | |
| 0'21 | 3 | C | À ce moment-là, on va juste regarder l'entretien que vous venez de faire (rires). C'est juste histoire de vous habituer un peu à votre image. | | | | |
| 0'33 | 4 | AC | Oui, oui. | | | | |
| 0'46 | 5 | C | Ah, ça veut pas commencer ? | | | | La vidéo ne démarre pas |
| 0'48 | 6 | AC | En recliquant peut-être ? Ah, bah mince alors... Ah si. C'est Ok. Enh... | | | | La vidéo démarre mais sans le son AC paraît, au départ, gênée de se voir (« Enh ») |
| 01'20 | 7 | C | Alors du coup, il y a pas le son (rires). | | | | |
| 01'21 | 8 | AC | Oh ! | | | | |
| 01'22 | 9 | C | On a oublié le son (rires). | | | | |
| 01'24 | 10 | AC | Bah si, je l'ai mis pourtant. Ah bah si, j'ai pas allumé. | | | | AC n'avait pas allumé l'enceinte, ce qu'elle fait donc maintenant |
| 01'26 | 11 | C | Ah. Donc c'était bien branché mais pas allumé. C'est bon ? | | | | |
| 01'34 | 12 | AC | (Bruit strident) Qu'est-ce que c'est que ça ? | | | | Dysfonctionnement passager de l'enceinte |
| 01'34 | 13 | C | Ah, c'est bon. Je crois que ça marche. | | | | Le son est rétabli et la vidéo repart |
| 01'40 | | | | | | | AC commente (de façon inaudible) ce qu'elle voit |
| 02'44 | 14 | C | C'est bon ? C'est pas trop... ? | | | | Extrait 1 (Non-retranscrit) permettant à AC de s'habituer à son image |
| 02'45 | 15 | AC | Non, ça va. | | | | |
| 02'46 | 16 | C | Vous voyez finalement (rires). | | | | |
| 02'47 | 17 | AC | Ouais, ouais (rires). | | | | |
| 02'48 | 18 | C | On s'y fait. | | | | |
| 02'49 | 19 | AC | On s'habitue. C'est juste de profil, mais bon c'est pas l'objet hein (rires). Ça marche. Ok. | | | | |
| 02'56 | 20 | C | Alors je vais un petit peu vous expliquer la méthodologie, comment ça va se passer. Tout va bien se passer déjà (rires). Donc je vais vous présenter en fait des extraits du premier entretien que vous aviez effectué avec une candidate euh... ES il me semble ? | | | | C recherche l'outil d'auto-confrontation sur l'ordinateur |
| 03'18 | 21 | AC | Oui. | | | | |

| 03'19 | 22 | C | Moi aussi, il faut que je me remémore (rires). Donc voilà, une candidate ES. Donc je vais vous présenter des extraits. Je vais parfois vous poser des questions qui peuvent vous paraître assez « bêtes » mais c'est pour aider justement à aller plus loin que ce que l'on voit à l'image. | Hochements de tête de AC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------|----|---|---|---|---|-----------|--|--|--|---|----|---|--|---|----|--------|---|----|-----------------------------|---|----|------------------------------|---|---|----|--|---|----|---|--|
| 03'38 | 23 | AC | D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'39 | 24 | C | Donc je vais parfois arrêter la vidéo, mais vous pouvez le faire aussi s'il y a un moment où vous voyez qu'il y a des choses qui méritent d'être explicitées, vous n'hésitez pas. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'49 | 25 | AC | Je l'arrête aussi. Ok. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 03'50 | 26 | C | Voilà. On fait pause et vous me dites ce que vous en pensez. Surtout, on va bien rester sur cette situation, donc sans aller dans la généralité. On va vraiment s'intéresser à ce qui s'est passé pendant cet entretien. Voilà. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04'14 | 27 | AC | D'accord. Donc pas partir sur d'autres euh... de tous les côtés. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04'18 | 28 | C | Voilà. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04'19 | 29 | AC | Ça marche. Ah punaise (rires). | Réaction de AC face à l'image de présentation de l'outil d'auto-confrontation | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04'43 | 30 | C | Attention hein (rires). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04'44 | 31 | AC | Bah oui, dis-donc. Ça... C'est chouette (rires). | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 04'48 | 32 | C | Alors, avant de voir le premier extrait de cet entretien, vu que ça fait quand même longtemps, je vais vous replacer un petit peu le contexte. À chaque fois, de toute façon, je vais vous replacer un petit peu le contexte. Donc il y aura 3 extraits, dont un où c'est pas vraiment un extrait mais plus une photographie. | Hochements de tête de AC | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'11 | 33 | AC | D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'12 | 34 | C | Donc voilà. À chaque fois, je vais vous présenter le contexte pour que vous puissiez avoir les éléments pour vous souvenir un petit peu de ce qui s'était passé durant cet entretien. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'25 | 35 | AC | D'accord. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'26 | 36 | C | Donc le premier extrait, il intervient 40 minutes après le début de l'enregistrement. Il fait suite à un échange sur l'organisation de la partie concernant la coordination. Et donc, il y avait une question sur la place de la candidate lors des réunions de coordination. Est-ce que vous arrivez un peu à vous remémorer ? | C lit ses notes | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'50 | 37 | AC | Oui. Oui, oui. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'52 | 38 | C | Ok. Donc on va pouvoir y aller. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 05'57 | | | | AC augmente le son | <table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="4">Extrait 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>AC</td> <td>Donc là vous les posez ces différents temps de régulations.</td> <td rowspan="3">Attention conjointe vers l'ordinateur entrecoupée de face à face</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>C3</td> <td>Ouais.</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>AC</td> <td>Mais ça reste très général.</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>C3</td> <td>Ouais. Il faut qu'on voit...</td> <td rowspan="2">AC pointe du doigt un passage de l'écrit de C3 sur son ordinateur</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>AC</td> <td>Ce qui sera intéressant, c'est vous voir agir.</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>C3</td> <td>Mais je crois que je le développe déjà ailleurs en fait. Les histoires de réunions. Qu'est-ce que moi j'apporte dans ces réunions. Et c'est là où il faut que je...</td> <td>C3 cherche dans son écrit (version papier)</td> </tr> </tbody> </table> | Extrait 2 | | | | 1 | AC | Donc là vous les posez ces différents temps de régulations. | Attention conjointe vers l'ordinateur entrecoupée de face à face | 2 | C3 | Ouais. | 3 | AC | Mais ça reste très général. | 4 | C3 | Ouais. Il faut qu'on voit... | AC pointe du doigt un passage de l'écrit de C3 sur son ordinateur | 5 | AC | Ce qui sera intéressant, c'est vous voir agir. | 6 | C3 | Mais je crois que je le développe déjà ailleurs en fait. Les histoires de réunions. Qu'est-ce que moi j'apporte dans ces réunions. Et c'est là où il faut que je... | C3 cherche dans son écrit (version papier) |
| Extrait 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | AC | Donc là vous les posez ces différents temps de régulations. | Attention conjointe vers l'ordinateur entrecoupée de face à face | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | C3 | Ouais. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | AC | Mais ça reste très général. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | C3 | Ouais. Il faut qu'on voit... | AC pointe du doigt un passage de l'écrit de C3 sur son ordinateur | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | AC | Ce qui sera intéressant, c'est vous voir agir. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | C3 | Mais je crois que je le développe déjà ailleurs en fait. Les histoires de réunions. Qu'est-ce que moi j'apporte dans ces réunions. Et c'est là où il faut que je... | C3 cherche dans son écrit (version papier) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|----|----|---|--|----|----|--|--|
| | | | | | 7 | AC | Là c'est focus, coordinatrice. | |
| | | | | | 8 | C3 | « Durant ce temps de réunions, il s'agit d'organiser les temps pédagogiques des adolescents au sein des classes et dans le cadre de l'accueil à l'ULIS et les articuler avec l'accompagnement thérapeutique et médico-social » (en lisant son écrit version papier). Bah c'est là où il faut que je tourne ma phrase en disant que mon intervention, c'est d'articuler leurs temps pédagogiques avec l'intervention médico-sociale et thérapeutique quoi, en gros. | AC suit la lecture de C3 sur son ordinateur puis face à face avec position d'écoute renforcée par des hochements de tête |
| | | | | | 9 | AC | Et qu'est-ce qui s'y passe dans ces réunions ? Est-ce que c'est facile ? Quelle posture ça vous a amenée à avoir ? | Mouvement en avant de AC pour chaque question |
| | | | | | 10 | C3 | Ah ouais, il faut que je dise tout ça. | C3 écrit les questions posées par AC |
| 06'43 | 39 | C | Alors qu'est-ce que vous faites-là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 06'47 | 40 | AC | Qu'est-ce que je fais là ? Je suis en train de lui demander de... de donner à voir plus profondément, de donner à voir de façon plus fine ce qu'elle fait lors des réunions. Ma réponse est très vague (rires). Je... | | | | | |
| 07'13 | 41 | C | Parce qu'on vous voit poser des questions. | | | | | |
| 07'16 | 42 | AC | Je, je... je l'amène à ce qu'elle mette en mots ce qu'est pour elle la coordination dans les réunions. | | | | | |
| 07'25 | 43 | C | D'accord. Et qu'est-ce qui fait que vous avez choisi ces questions-là ? | | | | | |
| 07'31 | 44 | AC | Qu'est-ce qui fait que vous avez choisi ces questions-là ? Euh... pour qu'elle vienne répondre euh... Moi j'ai en tête aussi le référentiel de compétences avec ce que... les compétences qui sont liées à la posture de coordination. Voilà. Et je viens la chercher sur euh... Alors, en même temps je lui pose des questions pour qu'elle le donne à voir ou pour voir si elle le fait ou pas. | Mouvement en avant de AC en disant « Et je viens la chercher » et « Se donner à voir » | | | | |
| 08'01 | 45 | C | D'accord. Donc le but, c'est poser des questions pour voir si ça la fait réagir ? | | | | | |
| 08'07 | 46 | AC | Oui. Si elle euh... Le but c'est de lui poser des questions pour aussi venir chercher si... quel... comment elle conçoit, elle, la coordination. Et en même temps, ce qui induit en moi, c'est « En lien avec le référentiel ». Je sais pas si je suis claire. | | | | | |
| 08'26 | 47 | C | Si, si (rires). Et qu'est-ce qui a fait qu'à ce moment-là vous posez ces questions-là ? | | | | | |
| 08'35 | 48 | AC | Parce que dans son écrit, on ne...elle utilise le mot... Alors c'est vieux hein (rires). Le mot est posé. | | | | | |
| 08'42 | 49 | C | Le mot coordination ? | | | | | |
| 08'43 | 50 | AC | Ouais. Et à l'écriture, en tant que lectrice, je ne vois pas ce qu'elle entend par coordination. On ne la voit pas. Elle est très généraliste, on voit plus l'équipe qu'elle, elle parle tout le temps d'équipe, et dans l'écrit qu'elle m'a proposé, je ne vois pas les... je n'identifie pas les compétences liées à la posture de coordination. C'est très vague. | | | | | |
| 09'13 | 51 | C | D'accord. | | | | | |

| | | | | |
|-------|----|----|--|---|
| 09'21 | | | | |
| 09'42 | 52 | AC | (rires) | |
| 09'51 | 53 | C | Qu'est-ce que vous faites en disant ça ? « Racontez-moi comment vous faites ». Quel but vous mettez derrière ? | C interrompt l'extrait |
| 10'01 | 54 | AC | Le but c'est euh... libérer sa parole, l'autoriser à... l'autoriser à donner à voir concrètement ce qu'elle fait sur le terrain. | |
| 10'16 | 55 | C | Ok. Donc c'est une question d'autorisation ? | |
| 10'22 | 56 | AC | C'est pas moi qui l'autorise. C'est qu'elle, elle puisse s'autoriser. | |
| 10'27 | 57 | C | D'accord. | |
| 10'28 | 58 | AC | Ça vient parler de la légitimité qui est important dans la VAE. La légitimité, ce que je... dans mon expérience d'accompagnatrice, c'est les candidats ne s'autorisent pas. Ça vient parler de l'égo, ça vient parler du « Je », et ce n'est pas dans l'ordre des choses de se donner à voir. | Mouvement en avant de AC en disant « Les candidats ne s'autorisent pas » et « Se donner à voir » |
| 10'47 | 59 | C | D'accord. Donc là, en quoi vous voyez qu'elle ne s'autorise pas à... | |
| 10'53 | 60 | AC | Parce que, toujours pareil, son écrit reste très généraliste. | |
| 10'58 | 61 | C | D'accord. | |
| 10'59 | 62 | AC | Oui. On ne la voit pas, elle ne dit pas « Je ». | |
| 11'03 | 63 | C | D'accord. Donc vos questions, en fait, sont orientées par l'écrit ? | |
| 11'09 | 64 | AC | Oui. En sachant que là, on était dans une configuration très particulière aussi puisque je reprenais le suivi d'une autre accompagnatrice, et que je n'avais qu'une vision très partielle de ce qui avait été produit, en même temps, de toute façon, c'était comme ça, et euh... donc j'étais sur des hypothèses dans sa posture, et on va dire des hypothèses qu'elle est venue valider en disant « Il faut que j'aille plus loin. Il faut vraiment que je donne à voir », voilà. Je vais... je vais la chercher par des questions un peu... bah du coup je me trouve un peu directe. Par des questions directes. Voilà. Pour qu'elle perçoive la dynamique de VAE qui est de donner à voir de façon précise les compétences liées au métier d'ES, et aussi la posture professionnelle, et là on vient parler de la posture professionnelle. Ça y est, ça me revient. C'est vieux hein. Donc sa posture professionnelle, qui passe par le « Je » pour le coup. | Mouvement en avant de AC en disant « Il faut que j'aille plus loin. Il faut vraiment que je donne à voir » » et « Par des questions directes » |
| 12'20 | 65 | C | Donc c'est important de poser des questions directes, plutôt qu'indirectes ? | |
| 12'25 | 66 | AC | Là, dans cette situation-là, oui, sinon on... Il y a pas de sinon. Oui. | |
| 12'32 | 67 | C | D'accord. | |
| 12'33 | 68 | AC | Oui. Là, c'est important pour moi d'aller directement euh... aller la chercher. | |
| 12'38 | 69 | C | Et qu'est-ce qui fait, justement, que ce soit important d'aller la chercher ? | |

| | | | |
|----|----|---|--|
| 11 | AC | Donnez à voir dans cette VAE votre posture professionnelle en tant qu'ES coordinatrice dans ces réunions. Vous avez les ingrédients, dans ce que vous avez produit. | C3 note les propos de AC |
| 12 | C3 | Mais je suis sûre que j'ai tout ce qui faut en plus hein. | Face à face |
| 13 | AC | Oui. | |
| 14 | C3 | C'est juste comment l'organiser. | AC mime le fait de « plonger dans le bain » |
| 15 | AC | Plonger dans le bain. | |
| 16 | C3 | Ouais, c'est ça et puis euh... | C3 note les propos de AC |
| 17 | AC | Racontez-moi comment vous faites... | |

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------|----|---|--|--|---|----|----|---|-------------|----|----|----------|----|----|---|---|
| 12'43 | 70 | AC | Qu'est-ce qui fait que ce soit important d'aller la chercher ? (rires). Euh... parce que sinon elle va rester sur des... sur des généralités liées au travail social, et on ne va pas la voir elle, dans une posture de coordination. On ne la voyait pas dans une posture de coordination, et toutes les réflexions que ça implique. « Qu'est-ce que c'est être dans un groupe ? Qu'est-ce que c'est coordonner ? Qu'est-ce que ça demande ? », et venir la chercher directement, ça lui permet de mettre en mots et de se rendre compte que c'est généraliste. Il me semble que je lui dis pas en amont. Elle se rend compte que c'est généraliste. Elle se rend compte au fur et à mesure, j'espère pas me tromper hein, elle se rend compte au fur et à mesure que c'est trop généraliste. | <p>AC semble surprise par la question (difficulté ?)</p> <p>Mouvements en avant de AC en disant « Qu'est-ce que c'est être dans un groupe ? Qu'est-ce que c'est coordonner ? Qu'est-ce que ça demande ? » » et « Elle se rend compte »</p> | | | | | | | | | | | | |
| 13'35 | 71 | C | D'accord. | | | | | | | | | | | | | |
| 13'36 | 72 | AC | Ouais ? | | | | | | | | | | | | | |
| 13'37 | 73 | C | Mais il y a pas de mauvaises réponses hein (rires). | | | | | | | | | | | | | |
| 13'39 | 74 | AC | Je sais bien (rires). Non mais non, c'est intéressant parce que du coup je... | | | | | | | | | | | | | |
| 13'41 | 75 | C | (rires) | | | | | | | | | | | | | |
| 13'44 | | | | | <table border="1"> <tr> <td>17</td> <td>AC</td> <td>(suite) Donnez à voir ce que vous faites. Ça vous parle ?</td> <td rowspan="2">Face à face</td> </tr> <tr> <td>18</td> <td>C3</td> <td>Oui. Hm.</td> </tr> <tr> <td>19</td> <td>AC</td> <td>Les potentialités, les difficultés, est-ce que ça va... Et du coup, vous allez entrer aussi dans... vous allez aborder aussi, vous allez donner à voir aussi la dynamique de partenariat, là-dedans hein (en montrant l'écran de son ordinateur avec son doigt). Donc après, à voir comment vous allez euh...</td> <td>Mouvements de main de AC pour illustrer ses propos AC donne le temps à C3 d'écrire en portant attention à la feuille de cette dernière</td> </tr> </table> | 17 | AC | (suite) Donnez à voir ce que vous faites. Ça vous parle ? | Face à face | 18 | C3 | Oui. Hm. | 19 | AC | Les potentialités, les difficultés, est-ce que ça va... Et du coup, vous allez entrer aussi dans... vous allez aborder aussi, vous allez donner à voir aussi la dynamique de partenariat, là-dedans hein (en montrant l'écran de son ordinateur avec son doigt). Donc après, à voir comment vous allez euh... | Mouvements de main de AC pour illustrer ses propos AC donne le temps à C3 d'écrire en portant attention à la feuille de cette dernière |
| 17 | AC | (suite) Donnez à voir ce que vous faites. Ça vous parle ? | Face à face | | | | | | | | | | | | | |
| 18 | C3 | Oui. Hm. | | | | | | | | | | | | | | |
| 19 | AC | Les potentialités, les difficultés, est-ce que ça va... Et du coup, vous allez entrer aussi dans... vous allez aborder aussi, vous allez donner à voir aussi la dynamique de partenariat, là-dedans hein (en montrant l'écran de son ordinateur avec son doigt). Donc après, à voir comment vous allez euh... | Mouvements de main de AC pour illustrer ses propos AC donne le temps à C3 d'écrire en portant attention à la feuille de cette dernière | | | | | | | | | | | | | |
| 14'24 | 76 | C | Alors là, est-ce que vous pouvez m'expliquer un peu ce que vous faites parce qu'il y a un silence qui s'installe ? | C interrompt l'extrait | | | | | | | | | | | | |
| 14'30 | 77 | AC | Parce que je ne veux pas aller plus loin sinon je serais directive. | | | | | | | | | | | | | |
| 14'35 | 78 | C | D'accord. | | | | | | | | | | | | | |
| 14'37 | 79 | AC | Sinon je vais lui donner ma façon de voir les choses pour son écrit. Je vais injecter de moi dans son écrit. Je me rends compte de ça donc je mets du silence. Je la laisse déjà noter, et je la laisse réagir, sinon je prends trop de place. Je me rends compte que... je vais être directive et je vais induire ses réflexions. | | | | | | | | | | | | | |
| 14'59 | 80 | C | Donc vous êtes directive en posant les questions ? | | | | | | | | | | | | | |
| 15'04 | 81 | AC | Là, j'avais envie de lui dire certaines choses sur le moment, je m'en rappelle plus hein, mais au niveau du partenariat, etc., sauf que là je mets de moi en tant que formatrice et ça ne vient plus d'elle. Donc là, je suis en train de la diriger sans qu'elle ait posé les... sans qu'elle me parle vraiment de comment elle, elle voit les choses, sans qu'elle me parle de sa façon de voir les choses. Oui. | AC pointe du doigt l'extrait | | | | | | | | | | | | |
| 15'27 | 82 | C | Donc si je comprends bien, il y a une petite tension entre l'accompagnement VAE et le fait que vous soyez formatrice ? | | | | | | | | | | | | | |
| 15'35 | 83 | AC | Oh bah oui. Mais ça, je l'ai constamment en tête hein. Et je sais que ça m'arrive des fois de... | AC mime le fait de « Basculer » d'un côté à l'autre | | | | | | | | | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|--|
| 15'43 | 84 | C | De passer de l'un à l'autre ou... ? | |
| 15'45 | 85 | AC | De passer de l'un à l'autre... Alors, j'ai pas... En même temps l'accompagnateur VAE peut donner aussi des pistes vers des apports théoriques, etc., mais je... C'est intéressant ce que vous me faites faire là (rires). Je sens à quel moment je bascule, et du coup je mets du blanc, je la laisse. Elle est en train d'écrire aussi, elle est en train de prendre des notes, donc elle peut pas prendre des notes en même temps que je lui parle. Donc là je me dis « AC, tais-toi ». | AC pointe du doigt l'extrait |
| 16'10 | 86 | C | Et quels sont les éléments qui justement vous font dire « Là, j'ai peut-être basculé vers le côté formation » ? | |
| 16'18 | 87 | AC | Quand je lui parle du partenariat. Euh... j'avais envie à ce moment-là, ça me revient, c'est incroyable (rires), de l'orienter vers des auteurs tout de suite. Et non quoi. On n'y est pas hein. Ouais, elle y est pas du tout. Donc là, je m'auto-censure. | |
| 16'35 | 88 | C | D'accord. | |
| 16'36 | 89 | AC | Et en même temps, elle est en train de prendre des notes. Et en même temps, en se voyant, on sent qu'il y a un flottement là, et du coup ce flottement, c'est que je suis en train de m'auto-analyser en me disant « Hoplà ». | AC mime avec ses mains le moment de « Flottement » Mouvement en arrière de AC en disant « « Hoplà » » |
| 16'47 | 90 | C | Donc il y a toujours euh... Est-ce que vous faites ça à chaque fois, quand vous posez une question, où vous avez des idées en tête, et vous vous dites « Attention, je réfléchis d'abord et... » ? | |
| 16'57 | 91 | AC | Oui, oui. C'est-à-dire que je suis dans la relation duelle et l'entretien, mais en même temps je... c'est pour ça que c'est fatigant quand on ressort, et en même temps, je me regarde agir pour justement me... me canaliser moi. | Mouvement en avant de AC en disant « Me canaliser » |
| 17'14 | 92 | C | D'accord. | |
| 17'15 | 93 | AC | Et ne pas induire, ou tenter a minima, tenter de réduire une sorte d'induction, mais il y a une déformation professionnelle. Puis assistante sociale à la base hein, donc être dans le conseil, être dans... Voilà, là, je suis pas dans cette posture-là. Je suis une accompagnatrice. | Mouvement en avant de AC en disant « Et ne pas induire » et « Puis assistante sociale à la base hein » |
| 17'35 | 94 | C | Donc c'est une tension entre 2 postures ? | |
| 17'37 | 95 | AC | Oui. | |
| 17'38 | 96 | C | Alors finalement, si je résume, en fait, il y aurait 3 postures en tension ? Votre posture d'accompagnatrice, votre posture de formatrice et votre posture d'assistante sociale ? | |
| 17'53 | 97 | AC | Oui. Oui, oui. | |
| 17'57 | 98 | C | Alors au niveau de la posture d'assistante sociale ? | |
| 18'01 | 99 | AC | Bah être dans le conseil direct. Dans mon métier, pas tout le temps hein. Dans mon ancien métier, on pouvait être dans euh... quand la personne était prête, lui donner tout de suite la piste. Et là, on n'est pas là-dedans. | Mouvement en avant en disant « Donner tout de suite la piste » |
| 18'13 | 100 | C | Alors justement, là on est dans quoi ? | |
| 18'15 | 101 | AC | Bah on n'est pas dans du conseil dans les politiques sociales. Là, on est dans une pratique autoréflexive. | |
| 18'22 | 102 | C | D'accord. Et quelles différences vous mettez entre euh... l'autoréflexion et... ? | |

| | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|-------------|
| 18'25 | 103 | AC | Quand je donne un conseil ? C'est-à-dire que je mets moi-même une hypothèse et je me dis « Bah ça, ça va répondre à la demande de la personne ». D'accord ? Là, la demande de la personne c'est de cheminer dans son écrit, de donner à voir ses réflexions, sa posture professionnelle. Si je suis tout de suite dans du conseil, « Allez voir ci, allez voir ça. », je crée un biais. Je peux même stopper sa réflexion. Elle va pouvoir s'en saisir. Alors ce qui me vient en tête c'est plus facile, et dans la posture d'accompagnateur VAE, bien souvent on nous demande « Est-ce que c'est bien ? Est-ce que c'est mal ? », et bien souvent je réponds à la personne « Et vous qu'en pensez-vous ? », et « De quoi on repart ? », c'est-à-dire que je vais repartir de son écrit, « Et vous, qu'en pensez-vous ? ». | | |
| 19'11 | 104 | C | D'accord. Et vous mettez une différence entre votre posture de formatrice, où là aussi, quelque part, vous donnez des conseils d'auteurs, et votre posture d'assistante sociale ? | | |
| 19'23 | 105 | AC | Alors assistante sociale, on n'est plus dans l'accompagnement psychosocial, au rythme de la personne, en fonction de ses besoins, sa demande, etc. Formateur, on a une commande en amont, donc je sais ce que je vais devoir transmettre, etc., donc c'est beaucoup plus dirigiste, même si je m'adapte au niveau des... je fais aussi de l'appui-conseil, même si je m'adapte aussi au niveau de la personne, etc., c'est aussi l'amener à réfléchir, mais moi j'ai un déroulé pédagogique que j'essaye bon an mal an de tenir et de faire des aller-retour entre ce que les personnes me donnent de leur pratique professionnelle, comment je vais alimenter par des apports théoriques pour ouvrir d'autres espaces ou améliorer les compétences. Là, accompagnement VAE, je pars de la personne et que de la personne, donc c'est de l'exploration. | | |
| 20'16 | 106 | C | Donc la formation, en fait, serait un petit peu au milieu entre l'accompagnement VAE et l'assistante sociale... ? | | |
| 20'24 | 107 | AC | Oui, oui. Tout à fait. | | |
| 20'25 | 108 | C | ... au niveau des postures ? | | |
| 20'26 | 109 | AC | Ouais, je pense. Oui, j'avais jamais pensé à ça. Ouais, ça me paraît logique. | | |
| 20'31 | 110 | C | Parce que, quand je vous écoute, on a un côté accompagnement où c'est vraiment la personne, ce qu'on retrouve en formation, et on a le côté très directif de la posture d'assistante sociale qu'on peut retrouver aussi en formation avec un programme euh... | Hochements de tête de AC | |
| 20'50 | 111 | AC | Oui. Là, dans l'accompagnement VAE, on a les écrits, mais on... Dans ma posture, je... je suis constamment en train de m'adapter à ce que me dit la personne, à ce qu'elle va présenter parfois physiquement, à être vraiment attentive à ses réactions pour être dans une posture d'accompagnement, de tendre vers cette posture-là, sans dire « Bah non, là je suis pas d'accord avec vous. Là, je suis d'accord avec vous. », non. Ça, j'ai pas à le faire. C'est « Pourquoi posez-vous ça ? Pourquoi le formulez-vous comme ça ? ». Donc c'est... bah ça demande de la souplesse et une écoute très attentive, dit-elle (rires). | Mouvement en avant de AC en disant « Pourquoi posez-vous ça ? Pourquoi le formulez-vous comme ça ? » | |
| 22'57 | 112 | C | D'accord. Bon, je vous propose de poursuivre la vidéo. | | |
| 22'04 | | | | | |
| | | 19 | AC | (suite) Est-ce que coordonner, dans une posture éducative, un dispositif ULIS, c'est facile ? | Idem |

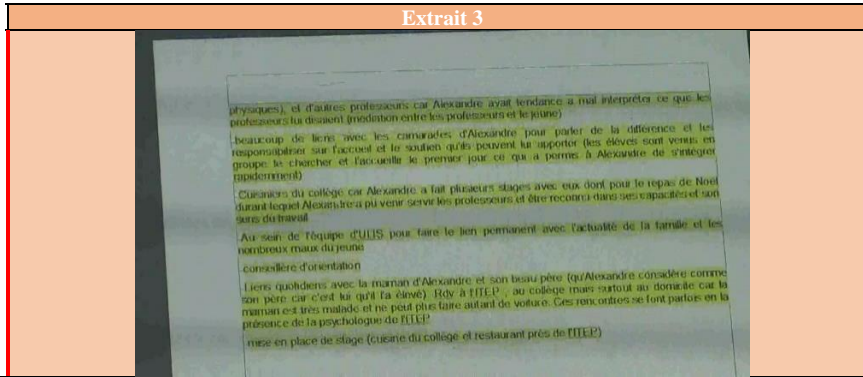
| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|----|----|--|-------------------------|
| | | | | | 20 | C3 | Ouais, enfin forcément c'est... | AC coupe la parole à C3 |
| | | | | | 21 | AC | À quoi vous êtes confrontée ? | |
| 22'19 | 113 | C | Alors qu'est-ce que vous venez de faire là en fait ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 22'24 | 114 | AC | Je lui pose la question « Est-ce que piloter, coordonner un dispositif c'est facile ? ». | | | | | |
| 22'30 | 115 | C | Après, j'ai l'impression qu'elle essaye de répondre. | | | | | |
| 22'34 | 116 | AC | Et je la coupe. Non ? Vous pourriez le remettre ? | | | | | |
| 22'37 | 117 | C | Oui, bien sûr. | | | | | |
| 22'53 | | | | | 19 | AC | (suite) Est-ce que coordonner, dans une posture éducative, un dispositif ULIS, c'est facile ? | Idem |
| | | | | | 20 | C3 | Ouais, enfin forcément c'est... | AC coupe la parole à C3 |
| | | | | | 21 | AC | À quoi vous êtes confrontée ? | |
| 23'02 | 118 | AC | Je la coupe. | C interrompt l'extrait | | | | |
| 23'05 | 119 | C | Alors justement, qu'est-ce qui pourrait expliquer que vous la coupiez comme vous dites ? | | | | | |
| 23'10 | 120 | AC | Parce que je suis dans ma réflexion (rires). | | | | | |
| 23'13 | 121 | C | D'accord. Donc euh... vous « préférez » entre guillemets finir votre réflexion pour euh... ? | | | | | |
| 23'22 | 122 | AC | Bah non, c'est pas terrible. | | | | | |
| 23'23 | 123 | C | Ah bah non mais... (rires). | | | | | |
| 23'25 | 124 | AC | Non, non, mais je me dis en regardant... C'est, voilà, en fait, je, je, au moment où elle euh... je lui formule ma question en me disant « Est-ce qu'elle a bien compris ? » donc je suis en train de penser à la reformulation, et ça ressort alors qu'elle est en train de me parler. | Mouvement en avant de AC en disant « Est-ce qu'elle a bien compris ? » » et « Ça ressort » | | | | |
| 23'37 | 125 | C | D'accord. | | | | | |
| 23'38 | 126 | AC | Oui. Et vous savez pourquoi ? C'est que je la sens résistante. J'ai envie de vous dire ça. | | | | | |
| 23'43 | 127 | C | En quoi, justement, vous la sentez résistante ? | | | | | |
| 23'53 | 128 | AC | Elle a... C'était un premier entretien hein. Je la sentais, dans sa posture physique, rigide. Et auparavant, elle me disait, dans l'entretien aussi, « Je l'ai déjà écrit quelque part ». Mais je l'avais pas lu donc elle euh... Ouais, ouais, je la sentais résistante. J'arrive pas à en dire plus. Donc j'ai envie d'aller la chercher. | AC mime le fait d'être « Rigide » en se redressant Mouvement en avant de AC en disant « J'ai envie d'aller la chercher » | | | | |
| 24'26 | 129 | C | Et face à une personne qu'on pourrait qualifier de moins résistante, vous auriez fonctionné différemment ? | | | | | |
| 24'36 | 130 | AC | Je peux avoir tendance à... oui, ça fait partie de moi ça, parfois à couper parce que je reste dans mon... | AC mime le fait de raisonner après « Parce que je reste dans mon... » | | | | |
| 22'44 | 131 | C | D'accord. | | | | | |
| 22'45 | 132 | AC | Oui, oui. | | | | | |
| 22'49 | 133 | C | Très bien. | | | | | |
| 24'54 | | | | AC semble agacée par ce propos | 21 | AC | (suite) Comment vous faites avec ? Est-ce que vous avez dépassé certaines limites ? Est-ce que vous avez su dépasser certaines limites ? | Face à face |
| | | | | | 22 | C3 | Certaines de mes limites ? Comment ça ? | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|----|----|---|---------------------------------|
| | | | | | 23 | AC | Certaines limites du dispositif. Je ne sais pas. C'est... | |
| 25'16 | 134 | C | Alors, là, on voit qu'il y a beaucoup de silence. Est-ce que vous pouvez m'expliquer un petit peu ces silences à chaque fois ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 25'22 | 135 | AC | Je, je la laisse me répondre. Et elle ne me répond pas. | | | | | |
| 25'26 | 136 | C | Et vous ressentez quoi à ce moment-là ? | | | | | |
| 25'28 | 137 | AC | Et je pense qu'elle ne comprend pas. | | | | | |
| 25'31 | 138 | C | D'accord. Donc pour vous, l'explication au fait qu'elle ne réponde pas c'est qu'elle ne comprend pas ? | | | | | |
| 25'38 | 139 | AC | Où qu'elle n'y va pas, puisque là, elle dit à la fin « De mes limites ? », et ça fait 10 minutes, 15 minutes qu'on parle d'elle, et là elle me dit « De mes limites ? », et... | Mouvement en avant de AC en disant « Elle n'y va pas » et « De mes limites ? » » | | | | |
| 25'53 | 140 | C | Alors c'est le fait qu'elle utilise euh... enfin qu'elle veuille reformuler votre question ? Enfin qu'elle rebondisse dessus pour avoir plus de... ? | | | | | |
| 26'06 | 141 | AC | Oui. Je pense pour mieux comprendre. Oui. Et puis, c'est vrai que souvent dans des entretiens, quand on pose ces questions-là, le candidat réagit et part. « Ah oui, ça me fait penser à ci, à ça ». Elle, elle dit rien, elle note tout. | | | | | |
| 26'22 | 142 | C | D'accord. Donc est-ce que vous pourriez qualifier cette situation de, entre guillemets, « atypique » ? | | | | | |
| 26'30 | 143 | AC | Oui, oui. | | | | | |
| 26'34 | 144 | C | Du fait qu'il n'y ait pas de verbalisation euh... directe on va dire ? | | | | | |
| 26'39 | 145 | AC | Oui. Et après, je me dis que ça fait partie de son fonctionnement, de passer par des notes, puisque dans la continuité, elle a retravaillé euh... de son côté. | AC mime le fait de prendre des notes | | | | |
| 26'53 | 146 | C | Donc quand vous posez ces questions, où vous vous attendiez qu'elle vous réponde, est-ce que c'est une attente de votre part ? Est-ce que c'est quelque chose d'important ? | | | | | |
| 27'03 | 147 | AC | La réponse est pas obligatoire. | | | | | |
| 27'06 | 148 | C | D'accord. Donc qu'est-ce qui est important à ce moment-là ? | | | | | |
| 27'10 | 149 | AC | Moi, ce qui m'importe c'est est-ce qu'elle intègre le fait qu'il est nécessaire dans cette VAE qu'elle vienne parler d'elle. C'est le fil rouge hein. | | | | | |
| 27'28 | 150 | C | Donc finalement, ça dépasse, ça va au-delà du simple sujet de la coordination ? | | | | | |
| 27'32 | 151 | AC | Oui, ça vient parler de sa posture dans la VAE. | Mouvement en avant de AC en disant « Sa posture VAE » | | | | |
| 37'36 | 152 | C | D'accord. | | | | | |
| 27'40 | 153 | AC | Oui. Oui, oui. | | | | | |
| 27'41 | 154 | C | Ok. | | | | | |
| 27'45 | | | | AC montre du doigt l'extrait | 24 | C3 | Je vais réfléchir à tout ça parce que... (rires). | Idem |
| | | | | | 25 | AC | Ouais... Qu'est-ce que vous en pensez de cette coordination ? | Mouvement en avant de AC |
| | | | | | 26 | C3 | Je peux dire en gros que... Enfin je vais pas le dire comme ça, mais que je m'éclate dans cette fonction ? Enfin que... | Hochement de tête de AC |
| | | | | | 27 | AC | Qu'est-ce qui vous intéresse ? | Mouvement en avant de AC |

| | | | | | | | | |
|---------------|-----|----|--|--|----|----|---|--|
| 28'03 | 155 | C | Alors, est-ce que vous pouvez m'expliquer ce mouvement du corps où vous allez vers elle, où on a l'impression que... ? | C interrompt l'extrait et mime le mouvement en avant de AC | | | | |
| 28'16 | 156 | AC | Parce que je... ça y est, elle accroche. | AC reproduit ce geste | | | | |
| 28'20 | 157 | C | D'accord. Alors, du coup, qu'est-ce que vous ressentez justement, quand vous sentez qu'elle accroche ? | | | | | |
| 28'29 | 158 | AC | Que le déclic dans l'écriture de la VAE, dans la compréhension de la dynamique de la VAE est en train de s'ancrer en elle. | | | | | |
| 28'38 | 159 | C | D'accord. Et à quoi vous le voyez ? | | | | | |
| 28'40 | 160 | AC | Parce qu'elle dit quelque-chose avant. | | | | | |
| 28'43 | 161 | C | Vous voulez qu'on remette l'extrait ? | | | | | |
| 28'45 | 162 | AC | Oui. Et c'est pour ça que je... bah je suis très dans les gestes en fait. C'est incroyable. | C revient en arrière dans l'extrait | | | | |
| 28'52 | | | | AC montre du doigt l'extrait lorsque C3 dit « Que je m'éclate dans cette fonction » | 26 | C3 | Je peux dire en gros que... Enfin je vais pas le dire comme ça, mais que je m'éclate dans cette fonction ? Enfin que... | Hochement de tête de AC |
| | | | | | 27 | AC | Qu'est-ce qui vous intéresse ? | Mouvement en avant de AC |
| 29'02 | 163 | C | Donc c'est le fait qu'elle dise « Je m'éclate dans cette fonction » ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 29'04 | 164 | AC | Oui, « Je m'éclate dans cette fonction. ». Donc elle va pouvoir parler, poser, écrire sur ce qui fait qu'elle s'éclate dans cette fonction. Du coup, j'ai ce geste-là parce que dans ma tête, je me dis « Ah. Il y a... », voilà, elle a tiré un fil de son expérience qu'elle va pouvoir donner à voir de façon libre. | AC reproduit le mouvement en avant qu'elle effectue dans l'extrait | | | | |
| 29'25 | 165 | C | D'accord. Donc c'est ce que vous mettez derrière le fait qu'elle dise « Est-ce que je peux dire que je m'éclate dans cette fonction ? » | | | | | |
| 29'30 | 166 | AC | Oui. Oui. Je me dis « Hop, ça s'ouvre ». | AC mime le fait d'ouvrir | | | | |
| 29'36 | 167 | C | D'accord. | | | | | |
| 29'41 (29'55) | 168 | AC | Elle parle pas (rires). | AC intervient lors d'un silence dans l'extrait | 27 | AC | (suite) Quels sont les aspects qui vous intéressent le plus ? Quelles sont les aspects où c'est plus... compliqué, laborieux ? Dans la coordination hein, toujours. | C3 note les propos de AC qui, elle, lui laisse le temps |
| 30'05 | 169 | C | Alors justement, vous le dites très bien vous-même, elle ne parle pas. Justement, juste avant vous me disiez que vous aviez vu un déclic chez elle en vous disant « Ah, il y a peut-être quelque chose à creuser. », et on l'a vu aussi avec votre mouvement de corps, et là du coup, qu'est-ce que vous ressentez du fait qu'il n'y a pas de verbalisation et qu'elle reste dans le silence ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 30'29 | 170 | AC | Bah je, je, je lui laisse ce temps de silence. | | | | | |
| 30'34 | 171 | C | Vous lui laissez dans quel but ? | | | | | |
| 30'38 | 172 | AC | Parce que je sens qu'elle est dans la réflexion et qu'elle est pas dans la transmission. Donc il y a besoin de temps de silence aussi. | | | | | |
| 30'46 | 173 | C | Et quels sont les indicateurs pour vous qui montrent qu'elle est dans la réflexion ? | | | | | |
| 30'49 | 174 | AC | Parce que là on la voit pas, mais elle est sur sa feuille, elle regarde sa feuille. | AC mime le fait d'écrire | | | | |
| 30'53 | 175 | C | Oui, ici on voit juste sa main. | | | | | |
| 30'55 | 176 | AC | Ouais, oui. | | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|---|
| 30'58 | 177 | C | D'accord. Donc, le fait qu'elle soit sur sa feuille et qu'elle écrive, pour vous c'est un indicateur du fait qu'elle soit en train de réfléchir ? | |
| 31'07 | 178 | AC | Oui. Donc je lui laisse le temps de l'écriture. Et justement, je me bride sur... (rires). | Mouvement en arrière de AC en disant « Je me bride » |
| 31'25 | | | | 27 AC (suite) Quelle organisation vous avez ? Comment vous anticipez ? Mouvement en avant de AC |
| 31'31 | 179 | C | Alors, on voit une succession de questions, est-ce qu'il y a quelque chose qui organise ces questions ? | C interrompt l'extrait |
| 31'37 | 180 | AC | Le référentiel. | |
| 31'38 | 181 | C | Alors vous dites « C'est le référentiel », mais c'est quoi, entre guillemets, le « mécanisme » que vous avez et qui amène justement à ces questions-là et pas d'autres ? | |
| 31'51 | 182 | AC | Le mécanisme, c'est que j'ai en tête, bien en tête désormais, dans le référentiel de compétences, la coordination, et donc je l'amène à réfléchir sur tous les aspects de cette coordination, à voyager, à se regarder agir dans tout cet aspect de coordination. Après, elle les a, elle les a pas, je ne sais pas. Mais un des aspects de la coordination, c'est l'équipe. Je crois que c'est ça que je dis. Je crois. Voilà, c'est comment elle va balayer ça. Et du coup est-ce qu'elle a matière à dire, je ne sais pas vu qu'elle ne répond pas. Là, ça lui appartient. | |
| 32'35 | 183 | C | Donc, vous vous appuyez vraiment sur le référentiel. | |
| 32'37 | 184 | AC | Oui. | |
| 32'39 | 185 | C | Alors sur quoi dans le référentiel, parce que c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses. | |
| 32'45 | 186 | AC | Là, c'est sur euh... « Animer une équipe, coordonner une équipe ». Donc c'est ça qui m'anime. Voilà. Chose sur laquelle, elle n'est pas du tout allée dans son écrit. | |
| 32'58 | 187 | C | Donc ça, c'est une compétence du référentiel ? | |
| 33'02 | 188 | AC | Oui. Et en sachant qu'elle est... AMP ou monitrice-éducatrice ? Monitrice-éducatrice. Il faut... enfin elle n'a que certains domaines de compétences à venir valider. | |
| 33'19 | 189 | C | Elle n'a pas le DC1. | |
| 33'21 | 190 | AC | Oui. Et puis, elle a... Coordination, c'est DC3... oui c'est ça. Et DC3, coordination, animation d'une équipe, dans son écrit il y a rien de ça donc je viens... | Mouvement en avant de AC en terminant sa phrase |
| 33'32 | 191 | C | Alors comment d'une ligne dans le référentiel, vous arrivez à poser toutes ces questions ? Comment se fait le passage justement de cette ligne dans le référentiel, qui est juste une ligne, à... ? | |
| 33'47 | 192 | AC | Alors, il y a des indicateurs. Il y a d'autres indicateurs. Animer, réguler. Oui, d'autres indicateurs. La gestion des conflits, gérer les conflits, etc. Donc j'ai le référentiel en tête. | |
| 34'01 | 193 | C | D'accord. Donc c'est le référentiel qui va vraiment orienter vos questions ? | |
| 34'05 | 194 | AC | Oui. Le référentiel et sa pratique euh... Enfin je suis pas figée dessus. Mais l'idée c'est de balayer justement. Oui, en fait c'est ma grille. | |
| 34'19 | 195 | C | D'accord. Donc le référentiel, c'est votre outil euh... ? | |
| 34'24 | 196 | AC | Oui. C'est mon outil de référence. Je m'en suis pas rendue compte mais oui, oui. | |

| | | | | | | |
|-------|-----|----|--|--|----|---|
| 34'32 | 197 | C | D'accord. Donc finalement, quand vous voyez une phrase avec différents indicateurs, enfin si je résume hein... | | | |
| 34'36 | 198 | AC | Oui, oui. Allez-y. | | | |
| 34'37 | 199 | C | ... dans votre tête, il va y avoir des questions qui vont surgir, et euh... Il y a une organisation à ces questions ? | | | |
| 34'49 | 200 | AC | En général, je pars du général pour aller au plus précis. Euh... « Qu'est-ce qu'une réunion en équipe ? » voilà. « Qu'est-ce qu'une équipe ? Qu'est-ce qu'une réunion d'équipe ? Comment ça s'organise ? ». Je pense que j'ai un système d'entonnoir quelque part, du plus généraliste au plus précis. Parce que si on va au plus précis sans passer par le généraliste, la personne euh... peut, ou pas, tout dépend de la personne, euh... Dans ma pratique, j'ai pu visualiser que ça aide le candidat à cheminer. On part du plus grand et ensuite, on va dans l'explicitation plus précise. Ça fait un chemin, un parcours. Oui, c'est l'explicitation en fait. Oui. Je me parle et je me réponds vous avez vu (rires). | AC mime la forme d'un entonnoir | | |
| 35'43 | 201 | C | J'ai rien à faire (rires). | | | |
| 35'45 | 202 | AC | (rires) | | | |
| 35'47 | 203 | C | On poursuit le visionnage ? | | | |
| 35'49 | 204 | AC | Oui, oui. | | | |
| 36'00 | | | | | 27 | AC (suite) Comment à travers toutes ces questions, vous allez donner à voir vos compétences de coordination ? Vous êtes déjà dedans. |
| | | | | AC fait un signe de la tête à C | 28 | C3 Mais je suis convaincue d'avoir mille sujets en plus. C'est juste organiser le truc en fait. C'est carrément différent de... |
| | | | | AC reproduit (sûrement non consciemment) le mouvement en avant qu'elle effectue dans l'extrait | 29 | AC Et comment la situation d'Alexandre va être support à donner à voir cette coordination, mais pas dans un rôle de référent de projet personnalisé au sein d'un dispositif ? |
| | | | | | | Face à face |
| | | | | | | Mouvements des mains de AC pour illustrer ses propos |
| 36'31 | 205 | C | Alors ce qui est drôle, c'est que l'on pouvait regarder le stylo de la candidate, et à partir du moment où elle levait le stylo... | C interrompt l'extrait | | |
| 36'40 | 206 | AC | Je lui parlais. | | | |
| 36'42 | 207 | C | Voilà. Donc pour vous c'est un indicateur du fait que... bah voilà, quand elle a fini d'écrire euh... | | | |
| 36'45 | 208 | AC | Je peux lui parler. | | | |
| 36'47 | 209 | C | D'accord. Donc pour vous une personne qui est en train d'écrire, on ne peut pas lui parler en même temps ? | | | |
| 36'51 | 210 | AC | Non. | | | |
| 36'52 | 211 | C | Alors qu'est-ce qui fait que, justement, on ne peut pas lui parler ? | | | |
| 36'57 | 212 | AC | Parce qu'elle est concentrée sur ce qu'elle est en train d'écrire. C'est ma façon de voir les choses. Et puis en même temps, j'ai l'impression d'être euh... je peux la couper. Le fait d'écrire, on réfléchit sur ce qu'on écrit aussi, donc il peut émerger quelque chose. Donc si moi en même temps je viens lui parler, je peux couper des propos qui sont en lien avec ce qu'elle est en train d'écrire. Ça arrive ça aussi, que des candidats disent « Ah bah ça, je pourrais en parler ». Et si je suis en train de lui parler d'autre chose déjà, ça coupe. Et puis je peux... autant je peux couper que laisser des | AC mime le fait d'écrire | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|--|--|
| | | | blancs. Ça fait partie de ma posture ça, c'est lié à mon métier, laisser des blancs. | |
| 37'42 | 213 | C | Votre métier euh... ? | |
| | 214 | AC | Bah ma... tout ce qui fait depuis toujours mon métier de relation d'aide et d'écoute. Alors pas forcément relation d'aide avec le candidat, quoique des fois ... mais oui, s'autoriser à laisser des blancs pour que ça donne... Les blancs participent à l'écoute active. | |
| 38'08 | 215 | C | D'accord. Alors là, ça va être très rapide. | |
| 38'15 | 216 | AC | Qu'est-ce que c'est ? (rires). Ça rend un peu parano votre truc (rires). | |
| 38'16 | | | | |
| | | | | <p>Extrait 3</p>  |
| 38'18 | 217 | C | (rires) Bon, on voit pas très bien. | C interrompt l'extrait |
| 38'20 | 218 | AC | C'est tout jaune. | |
| 38'22 | 219 | C | Ouais. Et justement, je voulais un petit peu vous questionner sur les annotations que vous pouvez faire. | |
| 38'29 | 220 | AC | Alors ça, c'est mon support. C'est-à-dire que je savais que ça avait pas été renvoyé avant cet entretien, et donc je surligne euh... les passages sur lesquels je veux revenir avec elle. | |
| 38'44 | 221 | C | D'accord. Donc là, il y en a beaucoup apparemment (rires). | |
| 38'48 | 222 | AC | Ouais. | |
| 38'51 | 223 | C | Est-ce que vous avez d'autres moyens que le fait de surligner en jaune ? Est-ce que vous avez d'autres manières d'annoter ? | |
| 39'02 | 224 | AC | Et bah des fois je surligne et je mets des questions en rouge ou en bleu à côté, des questions qui se posent. Je peux avoir aussi... Ce que je fais, c'est que je recopie le mail quand il y en a un, le mail qui contient les interrogations du candidat. Je me crée un fichier avec les questions du candidat, et au fur et à mesure de la lecture, je viens y répondre, dans ce fichier aussi. En général c'est assez rare que je mette rien à côté. Et en même temps, là je mettais rien à côté parce que c'est hyper généraliste donc il fallait que j'aille la chercher sur quasiment chaque phrase. Oui c'est ça. | AC pointe du doigt l'extrait |
| 39'46 | 225 | C | D'accord. Donc vous expliquez le fait qu'il y ait que du jaune, et pas de question, par le fait que ce soit trop généraliste ? | |
| 39'54 | 226 | AC | Non, c'est parce que euh... je crois qu'on est dans la même veine, on est sur la coordination, et je voulais partir du global pour aller vers du précis, | |

| | | | | |
|-------|-----|----|--|---|
| | | | donc... Et ne la connaissant pas, j'allais pas poser des questions directes qui pouvaient induire, oui c'est ça, qui pouvait induire tout de suite une réflexion directe. | |
| 40'18 | 227 | C | Alors est-ce que justement, dans cette annotation, parce que là, on est sur la capture d'un fichier sur votre ordinateur, donc finalement, quand vous faites des annotations, vous les faites chez vous, pas en face à face, est-ce que vous anticipez sur l'entretien ? | |
| 40'38 | 228 | AC | Je comprends pas votre question. Je travaille en amont ? C'est ça ? | |
| 40'44 | 229 | C | Bah c'est euh... | |
| 40'46 | 230 | AC | C'est évident (rires). Quoique (rires). | |
| 40'48 | 231 | C | Alors c'est pas évident, peut-être que d'autres ne le font pas et qui préfèrent euh... (rires). | |
| 40'53 | 232 | AC | Mais j'ai des temps de lecture quand même, qui sont rémunérés, etc., donc la moindre des choses... | |
| 40'58 | 233 | C | Mais je veux dire, est-ce que vous préparez euh... ? Par exemple, vous me parlez de questions, est-ce que c'est des choses pour lesquelles vous vous dites « Ça, c'est une question que je vais devoir poser en entretien ». | |
| 41'12 | 234 | AC | Oui. Oui. Ah oui. Oui, oui. | Hochements de tête de AC |
| 41'17 | 235 | C | D'accord. Donc ce qui veut dire que même sur le document, c'est déjà une préparation à l'entretien ? | |
| 41'25 | 236 | AC | Oui, une préparation à l'entretien, tout à fait, qui est importante. | |
| 41'32 | 237 | C | Et est-ce que ces seules questions suffisent ? | |
| 41'39 | 238 | AC | Après, j'ai en tête, ou parfois sur le fichier que je prépare en amont avec les questions du candidat, j'ai en tête aussi des éléments à transmettre plus généralistes, du type euh... bon on reste centré là-dessus, là quand j'ai rencontré (C3), je me disais euh... le ressenti, et c'était bien un ressenti que j'avais, c'était qu'on ne la voyait pas dans cet écrit. En ne la connaissant pas, j'allais pas lui poser ça d'entrée de jeu. Et du coup, moi, cet entretien, c'était de l'amener à expliciter davantage, et moi de ma place, sentir sa posture de candidate VAE, sentir sa posture dans l'accompagnement. Alors j'avais un biais, c'est qu'on m'avait dit en amont qu'elle était pas du tout satisfaite de l'accompagnement qui avait été fourni par l'accompagnatrice d'avant, du coup je le disais « Mais qu'est-ce qu'elle attend ? ». | |
| 42'50 | 239 | C | Oui donc du coup, ça pose d'autres questions... | |
| 42'53 | 240 | AC | Oui, sur la relation. Vient se jouer aussi là-dedans la relation accompagné-accompagnant. Ça fait rencontre, ça fait moins rencontre, la posture de chacun, qu'on le veuille ou qu'on le veuille pas. Chaque accompagnement, chaque personne est différente. Donc il y a des candidats où je vais m'autoriser à aller plus loin, des fois, dans les questions, et il y en a d'autres où je vais m'arrêter parce que ça peut mettre le candidat dans une posture un peu défensive, ça veut dire que c'est pas le moment d'y aller. Et ça, je sais pas comment vous l'expliquer, je le sens. Mais c'est lié à ma profession d'assistante sociale. | |
| 43'33 | 241 | C | En quoi c'est lié ? | Mouvement en avant de AC en disant « Moi je m'autorise à » |
| 43'35 | 242 | AC | Bah parce que ça fait partie de l'entretien d'écoute et de... Il y a une forme de relation d'aide dans la VAE, peut-être pas aussi développée, on ne va pas parler de... enfin ça peut arriver parfois, la complexité parfois, de la | |

| | | | | | |
|-------|-----|----|--|---|--|
| | | | complexité du candidat à se projeter dans l'écrit, pour des raisons de santé, pour des raisons d'indisponibilité, moi je m'autorise à visiter avec la personne, si elle m'en parle, dans quelle posture elle se trouve dans l'écriture du Livret et qu'est-ce qui pourrait être facilitant. Donc on revient donc à de la relation d'aide tout en allant pas aussi loin que si j'étais dans une fonction d'assistante sociale, bien entendu. Mais moi, dans ma posture d'accompagnateur, c'est important parfois de dénouer certains nœuds, parce que sinon ça... sinon le candidat tourne en rond et reste en prise avec la difficulté sans qu'on mette des mots dessus. « Qu'est-ce qui fait que vous n'écrivez pas ? » « Ah bah j'ai pas écrit, j'ai pas eu le temps. » « Qu'est-ce qui fait que vous n'écrivez pas ? C'est seulement une question de temps ? » « Bah je sais pas par où prendre les choses euh... » ou « Je comprends pas euh... » ou « Je suis en arrêt maladie et... ». Du coup, on fait remonter à CVAE aussi. Donc il y a plusieurs facettes aussi. Compréhension de la posture dans le Livret VAE, compréhension de la posture du candidat dans l'accompagnement VAE. Enfin compréhension... hypothèses de compréhension, soyons humbles hein. | | |
| 45'21 | 243 | C | D'accord. Donc ça veut dire qu'avec certains candidats, vous allez moins poser de questions par rapport à leur activité hein, pas forcément sur le plan personnel, mais sur l'activité, avec des candidats où vous allez pouvoir aller plus loin dans l'explicitation qu'avec d'autres où ça va être un peu plus bloqué ? | Hochements de tête de AC | |
| 45'45 | 244 | AC | Oui. Et des fois, ça se fera pas là, ça se fera plus tard. Ça revient. | | |
| 45'52 | 245 | C | D'accord. Et quels sont pour vous les indicateurs de quelqu'un qui, justement, où vous voyez que ça va pas forcément être possible d'aller plus loin, ou inversement ? | | |
| 46'01 | 246 | AC | Eh bah c'est quelqu'un qui euh... On reste sur cet entretien-là vous m'avez dit hein ? Moi j'ai envie de vous dire, C3, d'ailleurs j'ai posé un cadre, m'a renvoyé ses situations 2, 3 et 4 en me disant « Elles sont finalisées, je vous les envoie pour validation ». Non, elle me les envoie pour lecture car elles sont finalisées. | Mouvement en avant de AC marquant la surprise face au mail de C3 | |
| 46'30 | 247 | C | Et vous mettez quoi derrière ça ? | | |
| 46'33 | 248 | AC | Et du coup, je lui ai renvoyé un mail en lui demandant ce qu'elle attendait de moi puisque les situations étaient finalisées. Du coup je viens la questionner, qu'est-ce qu'elle attend de l'accompagnateur. C'est compliqué avec C3, c'est très compliqué. Enfin je trouve cet accompagnement très compliqué. Elle est très... est-ce que je peux dire ça... elle ne m'autorise pas à aller la questionner... comment dire ça... Pourtant c'est intéressant, ça me fait... | AC mime le fait de réfléchir à la fin de son propos | |
| 47'02 | 249 | C | Alors, comment ça elle ne vous autorise pas à la questionner ? | | |
| 47'05 | 250 | AC | Bah le dernier entretien c'était « Bah là c'est bon quoi. Là pour moi c'est fini ». Après c'est son Livret mais ça engendre une petite euh... frustration. | Haussement d'épaule de AC en disant « C'est son Livret » | |
| 47'18 | 251 | C | De pas pouvoir aller plus loin ? | | |
| 47'20 | 252 | AC | Oui. Après, les questions étaient posées, je lui ai signifié qu'il pouvait être intéressant d'injecter des apports, peut-être des définitions plus précises, etc. Elle en a marre, elle veut tout déposer, en tout cas, de ma place, je lui ai nommé. Après, elle se l'approprie, elle se l'approprie pas. | | |

| | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|--|-------------------------------|--|
| 47'42 | 253 | C | D'accord. Mais ça créé quand même un... la encore une tension entre elle, ce qu'elle souhaite... ? | <p>AC montre son étonnement en disant « Comme ça, vous lirez tout dans son intégralité »</p> <p>AC mime le fait de « Faire des aller-retour entre ce (qui) avait été dit la dernière » et le Livret à lire entièrement</p> <p>Haussement d'épaules en disant « Ça fait partie du jeu »</p> | | | |
| 47'53 | 254 | AC | Et moi ce que je mets dans l'accompagnement, du coup. Mais du coup, je trouve que c'est un entretien compliqué parce qu'elle déroge aux règles aussi. Là, elle me renvoie ses 3 situations en ayant modifié et en me mettant « Donc c'est finalisé » et en me disant « J'ai tout mis de la même couleur comme ça, vous lirez tout dans son intégralité ». Alors sur le coup, comment dire... C'est pas les règles qu'on a discutées et qu'on a posées ensemble. Je la sens, je vais vous le dire, dans l'injonction, et ça me perturbe, enfin ça me perturbe... ça lui appartient. Donc je lui ai glissé dans le mail que je mettrais beaucoup plus de temps à relire que si elle avait tenu les codes qu'on s'était fixés, à savoir elle en vert et moi lui répondant en bleu. Là, ça me fait quand même 60 pages à relire euh... en ayant à faire des aller-retour entre ce qu'on avait dit la dernière fois, qu'elle n'a pas enfin... Donc ça... elle me met en difficulté dans l'accompagnement. Voilà, j'ai envie de le poser comme ça. Ça fait partie du jeu. | | | | |
| 49'12 | 255 | C | D'accord. Très bien. Alors du coup, on va passer au dernier extrait. Donc pour remettre le contexte, c'était 1h03 après le début de l'enregistrement. La candidate récapitulait ce qu'elle avait compris de l'organisation d'une quatrième partie qui concernait les partenariats, qui pour elle était composée de 2 parties, une partie théorique et une autre concernant une formation interprofessionnelle qu'elle a organisée et à laquelle elle a participé. Alors du fait que vous ne l'avez pas lu, vous aviez un manque de visibilité, ce que vous verbalisez dans l'entretien. | | | <p>C lit ses notes</p> | |
| 50'07 | 256 | AC | Bah oui, oui. | | | | |
| 50'09 | 257 | C | Donc ça, c'est en amont de cet extrait. Mais vous sentez, et parce que la candidate le dit aussi, qu'il va falloir plus creuser au niveau de cette formation. Voilà, elle dit très bien qu'elle a des difficultés à en dire davantage et qu'elle s'est arrêtée à 3 pages. Voilà. Donc c'est le contexte général. | | | | |
| 50'36 | 258 | AC | Très bien. | | | | |
| 50'37 | | | | | | | |

| Extrait 4 | | | |
|-----------|----|--|--|
| 1 | AC | Là, vous posez la globalité. | Attention conjointe vers l'écrit affiché sur l'ordinateur dont AC pointe du doigt un passage |
| 2 | C3 | Ouais. | Face à face |
| 3 | AC | « Cette co-construction est passée par le partage d'un diagnostic. » (en lisant l'écrit sur l'écran de son ordinateur). Comment ça s'est passé ? Comment s'est passé cette co-construction ? Quels temps y a-t-il eu de... | Mouvements en avant de AC |
| 4 | C3 | Ça je crois que je le dis hein. | Recherche conjointe du passage dont C3 fait référence |
| 5 | AC | Vous le dites après ? (silence) | |
| 6 | C3 | Bah, non, peut-être pas en fait (rires). | |
| 7 | AC | Vous le dites pas ? | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|----|----|--|--|
| | | | | | 8 | C3 | Bah oui, c'est là où il faut que je développe. Il y a eu 10 journées, en un an, de travail sur lesquelles il y avait des thèmes avec des intervenants extérieurs qui venaient nous parler d'un thème précis, mais je m'en rappelle plus lesquels, enfin clairement. Si, je me rappelle d'un pédopsy, je me rappelle quelqu'un qui est venu nous présenter euh... | Hochements de tête de AC |
| | | | | | 9 | AC | Alors, ne donnez pas à voir les 10 jours. Mettez focus sur 1 ou 2 journées qui vous restent en mémoire. | Mouvement de main de AC pour illustrer ses propos |
| | | | | | 10 | C3 | Alors, c'était où ? « Cette co-construction est passée par... » (en lisant son écrit). Ah oui. | Suite de la recherche conjointe du passage cité par C3 |
| | | | | | 11 | AC | « Cette co-construction est passée par le partage d'un diagnostic. » (en lisant l'écrit sur l'écran de son ordinateur). Comment ? Quelle place y aviez-vous ? | Mouvement en avant de AC C3 note les propos de AC |
| 51'44 | 259 | C | Donc là encore, on est dans la même configuration que tout à l'heure, mais là vous prenez plus appui sur l'ordinateur, enfin sur le Livret qui est sur l'ordinateur ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 51'58 | 260 | AC | Bah je découvre. Donc je lis, et à travers ce qu'elle a écrit, je viens l'interroger pour qu'elle aille plus loin. | Mouvement en avant de AC en disant « Pour qu'elle aille plus loin » | | | | |
| 52'11 | 261 | C | D'accord. Donc si je résume, c'est-à-dire que quand vous lisez, vous repérez des passages qui, vous, vous semblent incomplets ? | | | | | |
| 52'20 | 262 | AC | Oui. | | | | | |
| 52'21 | 263 | C | Que justement vous allez questionner ? | | | | | |
| 52'23 | 264 | AC | Oui. | | | | | |
| 52'26 | 265 | C | Et donc, du coup, est-ce que vous avez, à cet instant, encore le référentiel en tête ? | | | | | |
| 52'32 | 266 | AC | Oui. Oui parce qu'il faut qu'elle donne à voir la dynamique partenariale, comment se construit un partenariat. | | | | | |
| 52'39 | 267 | C | D'accord. Alors, du coup, là dans vos questionnements où agit, entre guillemets, le référentiel ? Parce que si je vous suis, vous dites, « je lis et quand c'est pas clair, je demande des précisions. », mais où se place le référentiel ? | | | | | |
| 53'02 | 268 | AC | Où se place le référentiel... ? Je bugge (rires). Là, j'ai en tête, je crois hein, la dynamique de construction d'un partenariat... Vous pouvez reformuler ? Je suis perdue. Excusez-moi, je mouline à vide (rires). | AC semble perplexe | | | | |
| 53'27 | 269 | C | Donc là, à l'image, on voit que vous prenez appui sur l'ordinateur. Comme vous le dites « Je lis et je découvre. » et quand il y a des moments qui vous semblent, enfin des passages qui vous semblent ne pas aller assez loin dans l'explicitation, vous demandez des précisions. Alors justement, dans ce raisonnement, où se trouve le référentiel ? | | | | | |
| 53'50 | 270 | AC | C'est-à-dire que je lis et en même temps je me dis « À quoi ça se rattache ? ». Je suis pas sûr de répondre à votre question. Je lis et quand je | AC sourit lorsqu'elle aborde le fait qu'il n'est pas obligé | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|--|---|
| | | | lis c'est très... ma première impression, c'est que c'est hyper généraliste. Elle a fait des formations et ma question c'est « En quoi ce qu'elle écrit va permettre au jury de venir valider les compétences liées à la dynamique partenariale ». Enfin, je vais le poser là, j'ai envie de dire, on n'est pas obligé d'être éducateur spécialisé pour écrire ça. Voilà. Donc, au moment de la lecture, viennent de façon systématique, « De quoi veut-elle parler là ? ». Et si elle veut bien parler de ça, et d'ailleurs je lui pose la question « Vous voulez parler de... ? », pour montrer ses compétences, il faut qu'elle aille plus loin. Comment elle a pris contact ? Qu'est-ce qu'elle a fait ? Etc. | d'être éducateur pour écrire ce qu'elle a lu dans le Livret de C3, sans doute dû à la gêne qu'occasionne ce propos |
| 54'56 | 271 | C | D'accord. | |
| 54'58 | 272 | AC | D'expliciter ses actions. | |
| 55'02 | 273 | C | Alors, est-ce que ça voudrait dire qu'il y a des mots que vous allez rechercher qui vont être plus forts que d'autres ? Et il y a certains mots où vous allez demander plus de précisions et d'autres non ? | |
| 55'11 | 274 | AC | Je pense qu'il y a dû y avoir des mots clés. Oui des mots clés. Oui, des mots clés qui relèvent du référentiel ou des mots clés qui sont des synonymes du référentiel, et qu'elle ne met pas en valeur. Ouais c'est ça (souffle). | AC mime la fatigue en soufflant |
| 55'28 | 275 | C | C'est dur hein (rires). | |
| 55'30 | 276 | AC | (rires) Donc il faut qu'elle mette le projo dessus quoi. | |
| 55'33 | 277 | C | D'accord. Donc quand vous lisez, enfin que vous découvrez cet écrit, est-ce que vous allez rechercher des mots clés, et ensuite demander de les préciser ou... ? | |
| 55'49 | 278 | AC | Ouais je pense que je dois fonctionner comme ça. Je m'en rends pas compte mais oui. | |
| 55'54 | 279 | C | Donc c'est pas une lecture euh... un peu linéaire ? | |
| 55'56 | 280 | AC | Et en même temps, je lis vite puisque je l'ai pas lu en amont, et moi, à cet instant de l'entretien, je ressens une pression du candidat pour que je regarde et que je lui dise. C'est ce qu'elle fait d'ailleurs. Elle sait très bien faire ça (rires). Et du coup, je me dis « Bon, en même temps, ça peut la rassurer, la sécuriser, ça va permettre de venir vers elle, comme c'est un premier entretien, ça permet aussi d'établir un contact, de répondre à sa demande. ». Et du coup, là, je fonctionne euh... sur le paragraphe, il y a que certains termes qui m'apparaissent, sinon on mettrait 15 minutes. Oui. Donc je fonctionne en termes clés. Quand je suis sur des temps de lecture off, je lis précisément. Là, je suis dans la transversalité. Oui c'est ça. Ah oui tiens, hmm. | AC pointe du doigt l'extrait Mouvement en avant de AC en disant « Je ressens une pression » |
| 56'49 | 281 | C | Alors, justement, quand vous êtes, comme vous le dites, dans une lecture off, comment euh... comment vous procédez ? Parce que là, on voit que vous arrivez à expliciter le procédé où vous repérez des mots clés et vous voyez finalement si c'est explicité ou pas, et si c'est pas le cas vous questionnez. Mais quand c'est en off, comment ça se passe en fait ? | |
| 57'17 | 282 | AC | Je prends plus le temps d'aller voir si dans le... en périphérie du mot, il y a des éléments qui permettent d'affiner. Alors que là, je l'ai pas fait et il y avait pas matière à... il y avait pas de périphérie autour. Mais du coup, quand je suis en mode off, j'ai une première impression, là je suis en live | Mouvement en avant de AC en disant « Donc je vais plus loin » |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|----|----|---|---|
| | | | en fait, j'ai une première impression, et puis en continuant à lire, je vais me dire « Ah bah non. ». Donc je vais avoir mis le mot en jaune et puis hop, je le repasse en blanc en disant « Bah non, c'est Ok. Elle répond. Donc je vais plus loin. Oui, c'est ça. | | | | | |
| 57'53 | 283 | C | D'accord. | | | | | |
| 57'57 | | | | | 12 | C3 | Comment ça quelle place j'y avais ? | Face à face |
| | | | | | 13 | AC | Comment vous étiez positionnée ? Qu'est-ce que vous en pensez ? | Mouvements en avant de AC |
| | | | | | 14 | C3 | Euh... pff. C'est là où c'est... j'ai envie d'amener cette formation en avant mais j'étais positionnée comme les 10 autres personnes en formation. On était là pour représenter un établissement, pour amener le projet d'établissement, pour expliquer notre fonctionnement, mais aussi pour être formé, enfin pour euh... | Face à face |
| 58.28 | 284 | AC | Foutu ordinateur (rires). | AC réagit au fait qu'elle a dû prendre un temps sur son ordinateur pour y régler un problème | 15 | AC | Que voulez-vous donner à voir... ? (en faisant un réglage sur son ordinateur). Pardon. Alors. « Formation adolescents en difficulté, quel accompagnement sur le territoire ? » (en lisant l'écrit sur l'écran de son ordinateur). Qu'est-ce que vous souhaitez donner à voir dans cette formation ? Pourquoi avez-vous choisi « Formation adolescents en difficulté » ? | Échange rompu lorsque AC a un souci d'ordinateur |
| | | | | Sourire de AC en réaction au fait qu'elle tapote la table dans l'extrait | 16 | C3 | Parce que je trouve que c'est un challenge de trouver des nouveaux outils, des nouvelles solutions en fait. C'est ça qui m'intéresse, c'est de toujours faire les trucs qui existent pas (rires). C'est de...ah oui. | AC tapote avec son crayon la feuille de C3 |
| | | | | AC pointe du doigt l'extrait | 17 | AC | Donc dans quel DC, dans quoi vous le placez ça ? Qu'est-ce que vous voulez donner à voir ? | Attention conjointe vers le référentiel de compétences que AC pointe du doigt |
| 59'09 | 285 | C | Donc là, finalement, on revient encore au référentiel ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 59'11 | 286 | AC | Oui. Mais comme elle est dans le flou total, je l'oriente pas, je la laisse. Et déjà, là l'idée, est-ce que c'est... puisqu'elle l'a choisi mais elle me renvoie toujours sur du général. Donc je viens l'interroger sur pourquoi le choix de ça et pour quoi faire. Oui. Et du coup, je la laisse euh... Autant des fois je peux accompagner et dire « ça, ça se rattache à tel DC », à mettre des mots, là comme je la sens hyper flottante, je la laisse explorer, en me disant que c'est peut-être pas une bonne situation choisie. | Mouvement en avant de AC après « Et du coup, je la laisse euh... » | | | | |
| 59'52 | 287 | C | D'accord. Donc le fait qu'elle soit flottante, comme vous dites, ou très généraliste, pour vous, c'est un indicateur du fait qu'elle n'est pas... ? | | | | | |
| 59'58 | 288 | AC | Ça peut l'être. Oui. Ça peut l'être. | | | | | |
| 1'00'00 | 289 | C | Sur une situation qui au final n'est pas... | | | | | |
| 1'00'05 | 290 | AC | Une situation qui va être favorable pour expliciter les compétences. | | | | | |
| 1'00'09 | 291 | C | D'accord. | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|----|----|---|---|
| 1'00'15 | | | | | 18 | C3 | Bah ça déjà : « Établir des relations avec l'ensemble des acteurs » (en lisant le référentiel de compétences). Bah un peu tout en fait. Je sais pas comment expliquer. C'est... et c'est savoir m'auto-évaluer aussi, enfin dans le sens où euh... c'est une formation qui m'a vachement permis de rendre compte où j'en étais dans mon travail, qu'est-ce que je venais chercher, euh... Redites-moi les questions que vous me posiez là, à l'instant. Qu'est-ce que je... | Lecture conjointe du référentiel de compétences |
| | | | | | 19 | AC | Qu'est-ce que vous voulez montrer comme compétences dans cette formation ? Qu'est-ce que vous voulez donner à voir ? | Mouvement an avant de AC C3 note les propos de AC |
| | | | | | 20 | C3 | Bah c'est toujours la même chose comme compétences dans cette formation. | Face à face |
| | | | | Sourire de AC face à son mouvement en avant dans l'extrait | 21 | AC | Qu'est-ce que vous avez su faire ? Qu'est-ce que vous avez prouvé ? Qu'est-ce que ça vous a apporté ? | AC se penche vers C3 |
| 1'01'21 | 292 | C | Alors, là encore, on voit encore un mouvement en avant. | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'01'23 | 293 | AC | Bah ouais (rires). | | | | | |
| 1'01'24 | 294 | C | Est-ce que vous pouvez m'expliquez ce mouvement en avant ? Là, finalement, on la voit en train d'écrire... | | | | | |
| 1'01'29 | 295 | AC | Parce que je vois que ça prend. | | | | | |
| 1'01'32 | 296 | C | Alors vous le voyez à quoi ? | | | | | |
| 1'01'34 | 297 | AC | Au fait qu'elle écrit, qu'elle euh... Je la vois... Alors, elle est en train d'écrire mes questions et je la vois en réflexion, donc je pousse la machine. Mais parce que selon moi, cette formation elle est hyper intéressante, et d'ailleurs, elle en a fait un bel écrit. Donc voilà, au fur et à mesure de ce qu'elle dit, étant donné qu'elle a identifié les compétences, un peu de tout. Mais dans ma tête je me dis « Bah donnez à voir ce un peu de tout. Allez, on y va. », et qu'est-ce qu'elle veut prouver. Voilà, le terme de preuve. Donc je rattache à la dynamique de VAE. | Mouvement en avant de AC en disant « Je pousse la machine » et « Le terme de preuve » AC pointe du doigt l'extrait | | | | |
| 1'02'09 | 298 | C | Donc c'est ce terme « un peu de tout » qui finalement vous fait dire qu'il y a quelque chose derrière ? | | | | | |
| 1'02'14 | 299 | AC | Ouais, ouais. Ça y est, ça percute. Elle y voit de l'intérêt. Et à partir du moment où elle y voit de l'intérêt, elle va pouvoir dérouler. Je suis très dans le gestuel hein, mais bon ça je le sais (rires). | AC se redresse lorsqu'elle dit « Ça y est, ça percute » | | | | |
| 1'02'28 | | | | | 22 | C3 | C'est vachement euh... C'est là où j'ai un peu de mal (rires). C'est vachement, comment dire... Qu'est-ce que c'est centré sur soi. | Face à face |
| | | | | | 23 | AC | Bah c'est la VAE. | Mouvement en arrière de AC qui revient à sa position initiale |
| | | | | | 24 | C3 | Bah ouais, je sais bien, mais c'est vachement égocentrique quoi. | Face à face |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--------------------------------|----|----|--|---|
| | | | | | 25 | AC | Ça peut vous sembler égocentrique mais l'idée de ce Livret VAE c'est l'obtention du diplôme d'éducateur spécialisé. Donc c'est donner à voir vos réflexions... | AC pointe du doigt le Livret VAE de C3 |
| | | | | | 26 | C3 | Donc là, moi je me souviens d'un truc par exemple... | Attention conjointe vers le Livret VAE de C3 |
| | | | | | 27 | AC | Allez-y. | Face à face |
| | | | | | 28 | C3 | ... qui était, mais je sais plus si j'en parle, qui était hyper important pour moi parce que... | AC cherche un passage de l'écrit sur son ordinateur et met en avant le fait qu'elle n'a pas pu tout lire des écrits de C3 |
| | | | | Hochement de tête de AC | 29 | AC | Et puis là je découvre avec vous donc euh... | |
| | | | | | 30 | C3 | Ouais, ouais, ouais. | |
| | | | | | 31 | AC | ... donc je suis moins opérante. | |
| | | | | | 32 | C3 | On était 2 de l'ITEP « jeunesse et avenir ». C'était que mon autre collègue, il était de l'autre site, parce qu'il y a 2 sites à l'ITEP « Jeunesse et avenir », et moi, il y a eu un truc qui a été très important pour moi dans cette formation, que j'ai expliqué à plusieurs reprises au cours des journées, c'était que l'ITEP ne virait pas les jeunes. Et l'outil, qui avait été développé tout au long de ma carrière à l'ITEP, c'était la suspension de prise en charge, et pourquoi, parfois, on est amené à suspendre un jeune, à quoi ça nous sert, et comment on doit toujours l'expliquer, et comment on se fait toujours allumer par les partenaires, par rapport à cette question-là. | Face à face Hochements de tête de AC AC tapote la feuille de C3 après « Par rapport à cette question-là » |
| 1'03'38 | 300 | AC | (rires) | | | | | En réaction au fait qu'elle tapote la table dans l'extrait |
| 1'03'40 | 301 | C | Alors justement ce geste il veut dire quoi ? (rires). | | | | | C interrompt l'extrait |
| 1'03'42 | 302 | AC | « Allez, notez-le » (rires). | | | | | AC refait le geste de tapoter |
| 1'03'44 | 303 | C | Parce que vous avez senti quelque chose de particulier ? D'intéressant ? | | | | | |
| 1'03'47 | 304 | AC | Ah bah oui. Et puis ça m'anime. Je le vois. Donc « Allez-y, notez-le. Ça c'est intéressant. ». | | | | | AC refait le geste de tapoter |
| 1'03'55 | 305 | C | Alors justement, en quoi c'est intéressant ? | | | | | |
| 1'03'58 | 306 | AC | Bah ça vient illustrer, ça vient donner à voir euh... comment elle représente sa structure, son établissement, comment elle vient défendre les valeurs, et la dynamique institutionnelle, les valeurs, comment l'institution fonctionne, les limites de l'institution... Voilà, ça y est, elle est dedans quoi. | | | | | |
| 1'04'18 | 307 | C | Donc tout ça, c'est des mots très institutionnalisés, mais vous avez ces indicateurs-là... | | | | | |
| 1'04'34 | 308 | AC | Ils sont dans ma tête. | | | | | |
| 1'04'37 | 309 | C | Alors oui, ils sont dans votre tête, j'en doute pas (rires), mais ils viennent d'où ? | | | | | |
| 1'04'44 | 310 | AC | Bah ils viennent du référentiel. | | | | | |
| 1'04'47 | 311 | C | D'accord. | | | | | |

| | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|---|--|---|--|
| 1'04'49 | 312 | AC | Et on est sur le DC4. Du coup, là, elle est dedans. Ça y est. | AC pointe du doigt l'extrait lorsqu'elle dit « Elle est dedans » | | | |
| 1'04'55 | 313 | C | Donc là encore, c'est le référentiel qui vous fait dire euh... | | | | |
| 1'04'59 | 314 | AC | Oui, et qu'elle a fait le lien, entre ses pratiques professionnelles et les compétences attendues du référentiel. Ça y est. Hallelujah (rires). | | | | |
| 1'05'10 | | | | | | | |
| 1'06'25 | 315 | C | Bon, là, on sent un petit moment de flottement, sans doute dû au fait que vous ne l'aillez pas lu avant, comme vous l'avez dit tout à l'heure. | | | | |
| 1'06'34 | 316 | AC | Oui, et puis je la laisse en réflexion. | | | | |
| 1'06'38 | 317 | AC | (rires) | En réaction à la rudesse du ton dans l'extrait | 32 | C3 (suite) Et à la fin... mais je crois que je l'explique parce que je mets en conclusion « Ma plus grande satisfaction, ça a été que... », attendez (en cherchant dans son écrit tout comme AC). Bah non, je sais plus où je le mets. Bon, enfin je vais le noter et puis je vais reprendre euh... Il me semblait que je l'expliquais. Euh... (en notant quelque chose sur sa feuille). | Recherche conjointe d'un passage dans l'écrit de C3 |
| 1'06'39 | 318 | C | Et Pan ! (rires). | | 33 | AC Non, ça n'apparaît pas. | |
| 1'06'46 | 319 | AC | (rires) Et en même temps, elle me fait faire un exercice, là euh... Avec du recul euh... Elle m'interroge sur des choses que j'ai pas lues, je lui renvoie des choses et elle me dit « Si, si. ». Enfin, ça rame un peu hein. Elle me... (souffle). | 34 | C3 Ça n'apparaît pas ? | | |
| | | | | 35 | AC Non. | | |
| | | | | 36 | C3 C'est bizarre, je suis convaincue de l'avoir cité quelque part, mais je sais plus dans quel truc. Que moi la satisfaction de cette formation, la conclusion... Mais si la journée de restitution, nous avons proposé des perspectives de travail à poursuivre suite à cette formation. Ces perspectives se situent sur 3 niveaux. Toutes ces perspectives de travail n'avaient pas pour fonction de remplacer les liens déjà existants et formalisés. Il s'agissait de compléter... » (en lisant son écrit puis y fait une nouvelle recherche). Eh bah non je... | | |
| | | | | | 37 | AC Non, vous le pensez mais vous ne le dites pas. | Face à face |
| | | | | | 38 | C3 C'est hyper étrange. Je vais relire mon truc, je suis sûre que je le cite quelque part mais bon. Je vais revoir ça parce que ça m'intrigue (rires). « Il est important pour moi de porter le projet institutionnel et défendre... suspension » (en écrivant sur sa feuille). Parce que... c'est un truc euh... Vous voyez ce que je veux dire ? Que combien de partenaires nous disent « Ouais, mais vous virez les gamins, etc. » et moi, depuis toujours en fait, auprès de ma direction, au début que j'étais à l'ITEP, je défendais ce truc en disant « Ça devrait faire partie de notre projet d'établissement. On vire pas les gamins, c'est justement pour éviter de les virer qu'on suspend | Hochements de tête de AC |

| | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|--|
| | | | fois. Et là, hop, j'arrive petit à petit à dépasser cette posture qu'elle peut avoir, de dire « J'en ai déjà parlé. Je l'ai déjà noté. » que je peux ressentir sur le coup comme « Qu'est-ce que tu viens me poser comme question ? » quoi, c'était ça hein, et d'arriver à mettre en marche la dynamique d'accompagnement. Ce qui se passe dans cet entretien, et où là je suis assez perplexe, c'est qu'il y a eu 5 heures, en amont, d'accompagnement, et je me dis « Qu'est-ce qui fait que... ? ». J'ai l'impression que c'est une VAE qui démarre. Ça c'est des questions qu'on a dans un entretien au démarrage bien souvent. Ça peut revenir, ça me fait penser à C4 tout à l'heure la dynamique s'est mise à... Là, il y a déjà 5 heures derrière. | | |
| 1'10'30 | 323 | C | Alors de quels types de questions, dont vous parlez, qu'on pose lors d'un premier entretien ? | Mouvements en avant de AC pour appuyer certains mots tels que « Expliciter » et « S'autoriser » | |
| 1'10'35 | 324 | AC | Bah cette dynamique de l'amener à expliciter, s'autoriser à, etc. Ça, ça se passe dans les premiers, deuxièmes temps d'entretien. Ça peut continuer après mais la dynamique est enclenchée, le candidat va beaucoup plus loin. Là, elle me montre des écrits qu'on déjà été vus en fait. Donc je m'interroge, voilà, je m'interroge sur sa posture en effet. Donc, c'est un entretien dont je suis ressortie un peu éreintée. Entre ma juste posture, comment l'amener à, prendre en considération une posture qui est... à laquelle je suis pas habituée dans les accompagnements VAE, on peut l'être ailleurs mais là c'est pas trop le cas, euh... Voilà, comment réussir à créer du lien, à me regarder agir, à pas trop la braquer, à... C'est ça en fait. Et moi mon socle, bah c'est le Livret et le référentiel. | | |
| 1'11'40 | 325 | C | Alors le Livret et/ou le référentiel ? | | |
| 1'11'42 | 326 | AC | Les 2. Ouais, les attendus du Livret et le référentiel. Les questions posées dans le Livret. Quoique, dans celui d'éduc spé, il y en a pas trop. Donc non, c'est le référentiel. ME, je vous dirais Livret et référentiel, là c'est le référentiel. | | |
| 1'11'59 | 327 | C | Oui parce que finalement dans l'entretien, on entend peu parler du Livret... | | |
| 1'12'05 | 328 | AC | Bah non parce qu'on est sur des situations. | | |
| 1'12'06 | 329 | C | On le voit pas en fait. | | |
| 1'12'07 | 330 | AC | Non, on est sur le référentiel. Si on était sur AES, ME, il y a des questions très précises, comme C4. Là, dans le Livret ES ou ASS ou EJE, c'est open-space. Donc mon point d'ancrage, c'est le référentiel et la méthodologie du Livret, qu'on m'a donné à l'ARIFTS dans ma formation d'accompagnateur VAE. Mais là, il est loin, il est tout en dessous (rires). | | |
| 1'12'42 | 331 | C | (rires) Très bien. Et bien merci beaucoup. | | |
| 1'12'44 | 332 | AC | Eh bien merci à vous. C'est intéressant. Ça permet de... Alors c'est très drôle, je me pensais beaucoup plus euh... quand on parlait des blancs et tout ça, alors là c'est une situation euh... je me pensais beaucoup plus spontanée dans l'entretien, enfin... Finalement, je me vois être à la juste place J'ai envie de dire ça. Alors que dans l'entretien, mais ça c'est parce que je suis constamment en train de me poser des questions, « Qu'est-ce que je dis ? J'y vais, j'y vais pas ? ». Des fois, je pose la question aux personnes. « Est-ce que je suis dirigeant ? » ou « Est-ce que... », voilà. Je viens valider auprès d'eux euh... demander auprès d'eux la posture que je peux avoir. | | |

| | | | |
|---------|-----|----|---|
| 1'13'29 | 333 | C | Et selon vous, ça vient d'où cette euh... ? |
| 1'13'33 | 334 | AC | Moi, j'ai un côté très spontané. Je suis très bavarde (rires). Voilà. Et je vois que je canalise, et que j'ai bien en tête l'objectif de cet accompagnement. Oui. |
| 1'13'47 | 335 | C | D'accord. Donc vous aviez peur d'avoir un côté dirigeant de l'assistante sociale ou de la formatrice ? |
| 1'13'53 | 336 | AC | Ouais. Ouais mais finalement non. En tout cas, c'est une crainte que j'ai, du coup ça doit venir parler de mes valeurs de pas être dirigeant, donc je mets un point de focus là-dessus, et d'autant plus dans la VAE. Et finalement, mes blancs sont précieux (rires). Mes blancs sont précieux pour me donner un temps de respiration, aussi, dans ma propre réflexion. Ouais. Pour le candidat et aussi pour moi, c'est pas que pour le candidat. |
| 1'14'27 | 337 | C | Très bien. Bah merci beaucoup. |
| 1'14'29 | 338 | AC | Merci. |

Annexe 19 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 1 avec AC

| Épisodes | | L36-75 : ECHANGE AUTOUR DE LA NOTION DE COORDINATION | | | | | | | | |
|---------------------|----------------------------|--|--|---|--|--|--|--|---|----------------------|
| Sous-épisodes | | L36-52 | | L53-64 | | L64-70 | | L70-75 | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Comprendre la conception du candidat de la notion de coordination</i> | | <i>Aider le candidat à s'autoriser à verbaliser</i> | | <i>Amener le candidat à spécifier</i> | | <i>Amener le candidat à se rendre compte du caractère généraliste de son écrit</i> | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je l'interroge sur sa pratique de la coordination (L40) ▪ Je la questionne sur sa vision de la coordination (L46) ▪ J'ai en tête le référentiel de compétences (L46) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne le candidat en m'appuyant sur son écrit (L64) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je pose des questions directes (L64) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je pose des questions directes (L70) ▪ Je questionne l'activité de coordination (L70) ▪ Je questionne la définition de la coordination (L70) | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | |
| | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il faut que la candidate donne à voir plus finement sa pratique (L40) ▪ Il faut venir questionner le candidat pour qu'il donne à voir ses compétences (L44) | Légitimité | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Parler de soi, se donner à voir, n'est pas dans l'ordre des choses (L58) ▪ Il faut que le candidat s'autorise à donner à voir sa pratique (L50) ▪ Le fait qu'il ne dise pas « Je » montre qu'il ne se donne pas à voir (L62) | Légitimité | Le candidat ne se donne pas à voir (L50) | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Il ne faut pas que le candidat reste sur des généralités (L70) ▪ Donner à voir sa posture professionnelle passe par l'emploi du « Je » (L64) ▪ Venir chercher le candidat lui permet de se rendre compte que son écrit est trop général (L70) | |
| | | | | | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le candidat ne donne pas à voir ses compétences (L50) ▪ L'écrit du candidat est généraliste (L50) | | | Dynamique de la VAE |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés |
| | Référentiel de compétences | Il faut que le candidat donne à voir les compétences inscrites dans le référentiel de compétences (L40) | | | | | | | | |
| Du sujet | | | | | | | | | | |
| Épisodes | | L76-112 : MOMENT DE SILENCE DANS L'ENTRETIEN | | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | L76-79 & L89 & L103 | | | | L79-112 | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Laisser de la place au candidat</i> | | | | <i>Ne pas injecter de soi dans l'écrit du candidat</i> | | | | |

| | | | | | |
|---------------------|----------------------|---|--|---|---|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je ne dois pas être directive (L77) (L79) Je le laisse prendre des notes (L79) Je laisse un temps pour qu'il puisse réagir (L79) Je laisse le candidat donner ses propres réflexions (L103) | | <ul style="list-style-type: none"> Je n'induis pas de réflexion au candidat (L79) Je m'auto-censure (L87) Je m'auto-analyse (L89) (L91) Je pars de la personne (L105) Je suis attentive aux réactions du candidat (L103) Je questionne le candidat sur ses propos (L111) Je ne donne pas mon avis personnel (L111) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Induction | <ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas que je donne au candidat ma façon de voir les choses (L79) Il faut s'auto-analyser pour ne pas induire le candidat (L91) | Posture professionnelle | <ul style="list-style-type: none"> Je dois amener le candidat vers une pratique autoréflexive (L101) Je dois partir uniquement de la personne (L105) Je dois m'adapter à ce que me dit la personne (L111) Je ne dois pas donner mon avis (L111) |
| | | Silence | <ul style="list-style-type: none"> Il faut que je laisse des moments de silence au candidat pour réagir (L79) Le candidat ne peut pas prendre des notes pendant que je lui parle (L85) | Demande du candidat | Le candidat veut cheminer dans son écrit, donner à voir ses réflexions, sa posture de professionnel (L103) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | Du sujet | | | | |
| Épisodes | | L113-154 : L'ACCOMPAGNATRICE COUPE LA PAROLE AU CANDIDAT | | | |
| Sous-épisodes | | L113-145 | | L145-154 | |
| But(s), sous-but(s) | | Aller chercher le candidat | | Faire que le candidat se donne à voir | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> J'anticipe la reformulation de ma question (L124) Je reste dans ma réflexion (L120) Je peux couper la parole au candidat pour garder le fil de ma réflexion (L130) Je me préoccupe de la compréhension de ma question par le candidat (L124) | | <ul style="list-style-type: none"> Je l'incite à parler de lui (L149) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Résistance | Le candidat adopte une posture rigide (L126) (L128) | Verbalisation | Il faut que le candidat intègre le fait qu'il est nécessaire qu'il se donne à voir (L149) |
| | | Posture de du candidate | <ul style="list-style-type: none"> Le fait que le candidat ne réponde pas laisse à penser qu'il n'a pas compris le questionnement ou qu'il ne saisit pas l'occasion (L139) | | |
| | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | |
| Du sujet | | | | | |
| Épisodes | | 155-178 : DECLIC DU CANDIDAT | | | |
| Sous-épisodes | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Laisser le temps de la réflexion au candidat | | | |

| | | | |
|---------------------|----------------------------|---|--|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je laisse un temps de silence (L170) Je bride ma parole (L178) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Dynamique de la VAE | Un candidat s'inscrit dans la dynamique VAE lorsqu'il vient à parler de son expérience (L164) |
| | | Réflexion | <ul style="list-style-type: none"> Le fait que le candidat regarde sa feuille de prise de notes indique qu'il est en réflexion (L174) Il ne faut pas interrompre la réflexion du candidat (L178) |
| | Du sujet | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| Épisodes | | L179-204 : ENCHAINEMENT DE QUESTIONS | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Amener le candidat à verbaliser son activité | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je repère les éléments se référant aux indicateurs d'une compétence (L192) Je questionne en m'appuyant sur les indicateurs du référentiel de compétences (L194) Je questionne le candidat en m'appuyant sur sa pratique (L194) Je questionne du plus général pour aller vers une explicitation plus précise (L200) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Verbalisation | Questionner en allant du plus général au plus précis permet d'aider le candidat à cheminer (L200) |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | Référentiel de compétences | <ul style="list-style-type: none"> Il faut que l'écrit du candidat donne à voir les compétences du référentiel (L186) Il faut balayer l'ensemble du référentiel de compétences (L194) | |
| Du sujet | | | |
| Épisodes | | L205-216 : PRISE DE NOTES DU CANDIDAT | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Permettre la réflexion du candidat | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je laisse du temps pour la prise de notes (L212) Je ne coupe pas sa réflexion (L212) Je ne lui parle pas pendant qu'il écrit (L212) Je laisse des blancs (L212) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Prise de notes | <ul style="list-style-type: none"> Je peux parler au candidat seulement lorsqu'il n'écrit plus (L212) Il peut émerger quelque chose de la prise de notes (L212) Le fait d'écrire permet au candidat de réfléchir (L212) |
| | | Silence | Le silence participe à l'écoute active (L214) |
| | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | |
| Du sujet | | | |
| Épisodes | | L217-236 : PRÉPARATION DE L'ENTRETIEN | |

| | | | | | | | |
|---|--------------|---|--|---|---|---|--|
| Sous-épisodes | | L217-224 & L227-235 | | L224-226 | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Annoter l'écrit | | Annoter l'écrit | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Sur l'écrit, je surligne et mets des questions à côté (L224) Je recopie les questions du candidat sur un autre fichier (L224) Je réponds aux questions au fur et à mesure de la lecture (L224) J'anticipe les questions à poser à l'entretien (L233) | | <ul style="list-style-type: none"> Je ne pose pas de questions directes dans l'écrit (L226) | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | | |
| | | Préparation entretien | Je dois préparer l'entretien suivant (L232) | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> Il ne faut pas que le candidat reste dans un écrit général (L224) Poser des questions directes peut induire une réflexion directe (L226) | | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Questionnement | Je ne dois pas poser de questions directes avant de connaître le candidat (L224) | | |
| | Du sujet | | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | | |
| L237-254 : LA RELATION ACCOMPAGNEUR-ACCOMPAGNÉ | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | L238 | | L238-240 & L243- | | L241-242 | |
| But(s), sous-but(s) | | Aide à la verbalisation | | Questionner la posture du candidat dans l'accompagnement | | Aider le candidat à dépasser ses difficultés | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je n'aborde pas les lacunes directement (L238) | | <ul style="list-style-type: none"> Je me questionne sur les attentes du candidat (L238) Je propose certains apports concernant son écrit (L252) Je signifie que le non-respect des règles fixées aurait un impact sur le temps de lecture (L254) | | <ul style="list-style-type: none"> Je questionne le candidat sur ses difficultés (L242) Je questionne le candidat sur ce qui pourrait faciliter sa VAE (L242) Je fais remonter les difficultés du candidat à la coordinatrice VAE (L242) | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques |
| | | Relation | Je ne connais pas le candidat (L238) | Accompagnement | Le fait que le candidat déroge aux règles établies me met en difficulté dans l'accompagnement (L254) Chaque accompagnement est différent (L240) | Difficultés | Il est important de dénouer certains nœuds pour que le candidat puisse dépasser ses difficultés (L242) Il faut faire remonter les difficultés à CVAE (L242) |
| | | Verbalisation | Il faut voir le candidat dans son écrit (L238) | Questionnement | Lorsque le candidat a une posture défensive c'est que le questionnement n'arrive pas au bon moment (L240) | | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Attentes du candidat | Il faut questionner les attentes du candidat lorsqu'il se détache de l'accompagnement (L248) | | |

| | | | | | | | |
|---------------------|-----------------------------|---|--|--|--|--|--|
| | | | | | | | |
| | <i>Du sujet</i> | | | | | | |
| Épisodes | | L255-338 : ÉCHANGE SUR LA NOTION DE PARTENARIAT | | | | | |
| Sous-épisodes | | L255-284 | | L285-291 | | L292-338 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Aider le candidat à aller plus loin</i> | | <i>Interroger le choix de situations</i> | | <i>Amener le candidat à expliciter davantage</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je lis le document sur l'ordinateur (L260) Je la questionne sur certains passages (L262) Je fais des liens entre l'écrit du candidat et le référentiel (L270) Je questionne le candidat sur sa pratique (L270) Je recherche dans l'écrit du candidat des mots-clés se rattachant au référentiel de compétences (L274) J'effectue une lecture transversale (L280) | | <ul style="list-style-type: none"> Je n'oriente pas le candidat (L286) Je laisse le candidat réfléchir (L286) Je demande au candidat dans quel domaine de compétences il souhaite placer cette situation (L286) | | <ul style="list-style-type: none"> J'invite le candidat à donner à voir sa pratique (L297) J'invite le candidat à prendre des notes (L302) Je garde en tête la trame du référentiel de compétences (L308) Je détermine s'il y a du lien entre ce que le candidat me dit et le référentiel (L306) | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Verbalisation | Il faut que le candidat dépasse la généralité du propos (L260) Pour montrer ses compétences, le candidat doit expliciter ses actions (L272) | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> L'écrit du candidat est généraliste (L286) Les situations choisies doivent être favorables à l'explicitation (L290) | Dynamique de la VAE | <ul style="list-style-type: none"> Le candidat doit donner la preuve de ses compétences (L297) Il faut que la candidate illustre la situation qu'elle amène (L306) |
| | | Cadre temporel | L'entretien est délimité dans le temps (280) | | | | |
| | | Jury | Le candidat doit permettre au jury de valider ses compétences (L270) | | | | |
| | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | |
| | Référentiel de compétences | Il faut que la candidate mette en valeur les mots-clés du référentiel de compétences (L274) | | | Référentiel de compétences | Il faut que le candidat fasse du lien entre ses pratiques professionnelles et les compétences attendues dans le référentiel (L314) | |
| <i>Du sujet</i> | | | | | | | |

GUIDE AUTO-CONFRONTATION AC 2

Premier extrait :

- But :
 - Permettre à AC de se familiariser avec la vision d'elle-même à l'écran
 - Permettre de s'appropriier l'outil de la méthodologie

Deuxième extrait : Questionnement autour des réunions

- Contexte :
 - 19 minutes après le début de l'enregistrement
 - Reprise de l'écrit de C4 concernant les types de structures dans lesquelles elle a travaillé
 - L'échange part d'une annotation de AC sur le terme « NOS usagers »
- But :
 - Identifier les indicateurs poussant AC à questionner le terme « NOS usagers » et ce qu'elle y met derrière
 - Identifier ce qui pousse AC à questionner le fait qu'il y ait d'autres réunions
 - Identifier le raisonnement entre toutes les questions
 - Comprendre pourquoi AC fait appel à l'exemple d'une situation d'explication à quelqu'un
 - Comprendre le raisonnement dans l'enchaînement des questions
 - Comprendre la prise de notes de AC

Troisième extrait : Questionnement autour d'une situation concrète

- Contexte :
 - 45 minutes après le début de l'enregistrement
 - Reprise de l'écrit de C4 concernant la présentation de la maladie de Charcot
 - L'échange part d'une phrase de l'écrit de C4 faisant mention d'un protocole
- -But :
 - Comprendre pourquoi AC vient questionner ce protocole
 - Comprendre la prise de notes de AC
 - Comprendre son utilité lors de l'explicitation en entretien face à face
 - Questionner l'utilisation du « Pourquoi ? »
 - Comprendre ce qui vient se jouer dans le questionnement de AC sur le caractère du monsieur dont parle C4

Quatrième extrait : Questionnement autour d'une situation concrète

- Contexte :
 - 57 minutes après le début de l'enregistrement
 - Reprise de l'écrit de C4 sur la maladie d'Alzheimer
 - C4 avait fait part de ses difficultés sur son écrit en y inscrivant « Help »
- But :
 - Comprendre comment AC appréhende les difficultés de C4
 - Comprendre pourquoi AC vient questionner C4 en repartant du concret et du début de l'accompagnement de cette dame
 - Comprendre pourquoi AC relit l'écrit de AC à haute voix
 - Comprendre la réaction de AC (« Ah ») lorsque C4 mentionne des activités plus esthétiques

Annexe 21 : Retranscription auto-confrontation 2 avec AC

Plan large |

Plan resserré vers l'ordinateur |

N°I = Numéro d'interaction

L = Locuteur

Certains propos ont été modifiés afin de garantir l'anonymat de chacun

| AUTO-CONFRONTATION | | | | EXTRAITS D'OBSERVATION | | | |
|--------------------|----|-----------------|---|---|---|--|----------------|
| N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo | N°I | L | Retranscription | Éléments vidéo |
| | | | | Extrait 1 (non filmé) permettant à AC de s'habituer à son image | | | |
| 00'00 | 1 | C | Voilà, ça va être bon. | | | | |
| 00'02 | 2 | AC | Ok. | | | | |
| 00'05 | 3 | C | Donc comme je vous le disais, aujourd'hui on va voir 3 extraits. Et donc comme l'autre fois, je vais vous poser quelques questions qui peuvent vous paraître non pertinentes, mais comme je vous l'ai dit la dernière fois, c'est fait exprès pour vous aider à en dire un peu plus sur votre activité. | | | | |
| 00'31 | 4 | AC | D'accord. | | | | |
| 00'32 | 5 | C | Euh... comme la fois précédente, je vais toujours placer le contexte qui entoure les passages qu'on va voir. | | | | |
| 00'40 | 6 | AC | Oui. D'accord. | | | | |
| 00'42 | 7 | C | Voilà. Donc le premier extrait que l'on va voir, il se passe 19 minutes après le début de l'entretien. Vous reprenez avec la candidate un écrit qui concerne les types de structures dans lesquelles elle a travaillé. | | | | |
| 01'01 | 8 | AC | Ouais. | | | | |
| 01'03 | 9 | C | Il me semble que c'est la page 18. | | | | |
| 01'06 | 10 | AC | Oui c'est ça. Présentation de la structure. | | | | |
| 01'09 | 11 | C | Voilà. Et donc le passage qu'on va voir commence sur une annotation que vous avez relevé sur le terme « NOS usagers ». Voilà, donc ça débute là-dessus. | | | | |
| 01'25 | | | | Extrait 2 | | | |
| | 1 | AC | Ensuite, là euh... Vous dites « Cette réunion nous permet d'échanger sur NOS usagers. » (rires) (en lisant l'écrit de C4). | | | « Nos » est surligné dans l'écrit de C4 (annotation de AC) | |
| | 2 | C4 | C'est pas bien de dire ça ? Sur LES usagers alors. | | | Attention conjointe vers l'ordinateur | |
| | 3 | AC | Voilà, ça peut donner un sentiment d'appropriation. | | | | |
| | 4 | C4 | D'accord, ouais. | | | Face à face | |
| | 5 | AC | Vous parlez comme ça entre vous ? Ou c'est vous qui voyez hein. | | | | |
| | 6 | C4 | Oui, oui, on parle comme ça ouais. | | | | |
| 01'42 | 12 | C | Alors qu'est-ce que vous faites là, par rapport à... Donc vous avez relevé, alors déjà, qu'est-ce qui a fait que vous avez relevé ce terme-là ? | C interrompt l'extrait | | | |
| 01'54 | 13 | AC | Qu'est-ce qui fait, euh... C'est qu'elle utilise un... comment on appelle ça... un possessif, pour présenter les personnes qu'elle accompagne. | Mouvement en arrière de AC en citant « NOS usagers. », | | | |

| | | | | |
|-------|----|----|---|--|
| | | | « NOS usagers. ». Donc à la lecture, ça vient me... ça m'interroge sur la posture professionnelle. | pouvant signifier la surprise de voir apparaître ces termes |
| 02'21 | 14 | C | Et qu'est-ce qui fait que ça vous interroge ? | |
| 02'23 | 15 | AC | Le fait qu'elle utilise le terme « NOS usagers » plutôt que les usagers. | |
| 02'27 | 16 | C | Et du coup, il y a quoi derrière ce... ? | |
| 02'29 | 17 | AC | Ça vient parler de la posture professionnelle, ça fait écho à la distanciation professionnelle, la juste distance professionnelle, donc la posture. | |
| 02'38 | 18 | C | Donc vous mettez quoi derrière le fait qu'elle ait utilisé ce terme ? | |
| 02'44 | 19 | AC | Je viens l'interroger pour euh... pour, justement, voir euh... pourquoi elle utilise ce terme, et ce que ça vient dire d'elle en tant que professionnelle de l'accompagnement. | |
| 03'01 | 20 | C | D'accord. | |
| 03'02 | 21 | AC | Non ? Je tourne en rond ? (rires). | AC semble perplexe |
| 03'04 | 22 | C | Non, non (rires). Il faut arrêter de me demander si c'est bon ou pas hein (rires). | |
| 03'07 | 23 | AC | Oui, j'arrête (rires). | |
| 03'09 | 24 | C | Et donc du coup, ce mot-là, c'est parce que vous avez connaissance de la posture professionnelle de l'AES ? | |
| 03'20 | 25 | AC | Parce que j'ai... on est dans le champ du travail social, et que l'utilisation, d'autant plus dans le cadre d'une VAE, l'utilisation d'un terme vient générer des questionnements, et notamment cet article possessif « Nos ». | Mouvement en arrière de AC en disant « Nos » |
| 03'43 | 26 | C | D'accord, donc là, à quoi vous faites référence et qui vous dit « Ce terme-là n'est pas bon. » ? | |
| 03'50 | 27 | AC | Alors c'est même pas c'est pas bon ou c'est bon, c'est venir questionner la candidate sur pourquoi l'utilisation de ce terme. | |
| 03'57 | 28 | C | D'accord. Donc justement, qu'est-ce qui fait que ce terme vous paraît, soit inapproprié ou du moins qui vous pose question ? | |
| 04'10 | 29 | AC | Bah en fait, c'est lié à moi, c'est que... c'est dans ma réflexion. Dans un cadre professionnel, l'utilisation de « Nos » pour parler des personnes accompagnées vient parler de la considération de la relation avec la personne. | |
| 04'30 | 30 | C | Alors, quand vous dites que ça vient de vous, est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus ? | |
| 04'36 | 31 | AC | Bah ça fait sûrement écho à... oui, à ma posture de travailleur social, où quand on utilise ces termes-là, ça vient parler d'une réflexivité sur notre posture professionnelle, si je parle des personnes que j'accompagne. Donc je parle de moi aussi. En termes de « MON usager », si je le pose comme ça, ça m'interroge sur la distanciation. | Hochements de tête de AC |
| 05'10 | 32 | C | D'accord. Et donc là, ici, ça serait plus... | Mouvement en avant de AC |
| 05'13 | 33 | AC | Euh... pardon, une forme d'appropriation de la personne. Oui. | |
| 05'20 | 34 | C | Et donc là, en fait, ce qui va plus jouer, c'est, non pas, comme on l'a vu l'autre fois, non pas le référentiel, mais votre posture de travailleur social ? | |
| 05'30 | 35 | AC | Oui, et puis aussi la posture éthique, inscrite dans le référentiel d'AES. | |
| 05'38 | 36 | C | Et donc là, à ce moment-là, vous l'avez en tête ? | |
| 05'41 | 37 | AC | Non, pour être intègre, non. | |
| 05'45 | 38 | C | Donc si je résume, en fait ici, c'est plus votre posture professionnelle en tant que travailleur social qui fait que ce terme « NOS usagers » ... ? | Hochement de tête de AC |

| | | | | |
|-------|----|----|--|---|
| 09'03 | 54 | AC | Bah je... je m'attends pas à une réponse mais je me dis, « Si elle l'a posée, c'est que » ... Je viens l'interroger euh... Vous pouvez répéter votre question s'il vous plaît ? (rires). Pardon. | AC semble vouloir développer quelque chose (mouvements des mains sur le bureau) |
| 09'14 | 55 | C | Oui. Euh... vous lui demandez si ce terme-là est utilisé dans son travail, et justement qu'est-ce que vous mettez derrière cette question-là et quelles sont vos attentes par rapport à cette question ? | |
| 09'31 | 56 | AC | Bah le fait de lui poser cette question pour moi c'est l'amener à identifier ce qui fait qu'elle l'a posée là. Donc « Je l'utilise dans le sens commun au quotidien. », et puis venir chercher auprès d'elle ce qu'elle peut en dire. | |
| 09'55 | 57 | C | D'accord. Donc euh... | |
| 09'59 | 58 | AC | Si elle peut l'argumenter. C'est ça. Est-ce qu'elle ait en capacité de l'argumenter ? | |
| 10'05 | 59 | C | Et donc là, c'est finalement plus en rapport avec le jury ou... ? | |
| 10'13 | 60 | AC | Oui. | |
| 10'14 | 61 | C | Quand vous dites « Argumenter », c'est dans le Livret ou face au jury ? | |
| 10'18 | 62 | AC | Face au jury. | |
| 10'20 | 63 | C | D'accord. Donc finalement, si je résume, quand vous étiez chez vous à annoter cet écrit, quand vous avez vu ce terme-là, il y a à la fois votre posture professionnelle en tant que travailleur social qui s'est un peu réveillée on va dire (rires). | Hochements de tête de AC |
| 10'36 | 64 | AC | Oui, c'est ça (rires). | |
| 10'38 | 65 | C | Et aussi, le rappel des attentes de la VAE et du jury qui peut potentiellement aller la chercher sur ça. | |
| 10'48 | 66 | AC | Oui. | |
| 10'49 | 67 | C | Alors justement, est-ce qu'il y en a un qui a pris le pas sur l'autre ? | |
| 10'52 | 68 | AC | Oui, le jury. Oui, oui. | |
| 10'56 | 69 | C | Donc quand vous l'avez lu, c'est tout de suite le jury qui... | |
| 11'02 | 70 | AC | Ah non, c'est compliqué ça. Non, non, dans le premier temps, c'est moi qui ai eu un... Ah oui, oui. Quand je lis ça j'ai un mouvement de... Donc ça vient..., c'est moi en tant que travailleur social. Voilà. Et puis après, c'est... Donc je vois, je ressens, je m'auto-analyse sur le fait que je vais pas utiliser ça. J'ai pas à mettre ça dans l'accompagnement VAE. Et je reviens à comment est-ce qu'elle peut... comment face au jury elle peut argumenter autour d'un adjectif possessif pour parler de personnes accompagnées. | Mouvement en arrière de AC après « Non, c'est moi qui ai eu un... » et « Quand je lis ça j'ai un mouvement de... » |
| 11'45 | 71 | C | Donc ça veut dire, si je résume, vous avez d'abord fait appel à votre posture professionnelle, et finalement vous l'avez mise de côté pour euh... | |
| 12'01 | 72 | AC | Je me décentre, et en me disant « Voilà, comment je peux voir aussi les choses autrement, donc en me rapprochant euh... alors pas au référentiel, mais au jury. ». | |
| 12'13 | 73 | C | Dans quel but « Voir autrement » ? | |
| 12'15 | 74 | AC | Que la candidate puisse aussi donner à voir sa posture d'AES. Oui, c'est ça. Et du coup, elle peut laisser au début ce terme qui me titille, elle peut le laisser, il me paraît bien, elle peut très bien le laisser, elle en échange de façon aisée, je trouve. Donc elle est au clair. | Mouvement en arrière de AC en disant « Que la candidate puisse aussi donner à voir » |
| 12'46 | 75 | C | Mais ça, vous le savez dans l'entretien. | |
| 12'48 | 76 | AC | Parce qu'elle en parle. | AC pointe du doigt l'extrait |

| | | | | | | | |
|-------|----|----|---|---|---|----|--|
| 12'50 | 77 | C | Oui, mais je veux dire, avant... | | | | |
| 12'52 | 78 | AC | Avant non. Donc je vais venir gratouiller. | Mouvement en avant de AC | | | |
| 12'59 | | | | | 9 | AC | (suite) Est-ce qu'il y a d'autre euh... Il y a pas d'autres réunions ? |
| 13'04 | 79 | C | Alors, d'où vient cette question ? | C interrompt l'extrait | | | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 13'06 | 80 | AC | Parce que dans son écrit, elle parle des réunions. | | | | |
| 13'10 | 81 | C | D'accord. Et qu'est-ce qui fait que vous posez cette question-là à ce moment-là ? | | | | |
| 13'13 | 82 | AC | Parce qu'elle est dans le descriptif de l'environnement professionnel et que dans sa description, elle donne à voir aussi les moyens de communication, donc la réunion, et elle en met une. Donc je viens voir avec elle est-ce qu'il y en a d'autres ou pas pour aller plus loin dans le donner avoir le fonctionnement de l'institution. | | | | |
| 13'36 | 83 | C | Et qu'est-ce qui fait que vous vous dites « Il y en a une, mais je vais chercher, voir s'il y en a d'autres » ? | | | | |
| 13'50 | 84 | AC | (rires) Pour euh... bah pour qu'elle puisse développer cet axe-là, s'il y a matière à développer. | Rires de AC faisant suite à une longue réflexion (surprise ou question difficile ?) | | | |
| 14'00 | 85 | C | Non, mais je veux dire, quand vous l'avez lu, vous avez vu qu'il y avait qu'une seule réunion qui était présentée. | | | | |
| 14'06 | 86 | NR | Oui. | | | | |
| 14'08 | 87 | C | Qu'est-ce qui a fait que vous aillez eu l'idée de poser cette question-là ? | | | | |
| 14'15 | 88 | AC | Bah c'est toujours par rapport au référentiel. | | | | |
| 14'19 | 89 | C | Alors qu'est qui dans le référentiel vous pousse à poser cette question-là ? | | | | |
| 14'25 | 90 | AC | C'est euh... « Connaître l'environnement » ... Vous savez, j'ai pas tout en tête en termes précis. C'est « Connaître l'environnement institutionnel », ouais, le fonctionnement de son service. | | | | |
| 14'39 | 91 | C | Et vous mettez quoi derrière ? Parce que là, finalement, elle présente une réunion, alors qu'est-ce qui fait que vous allez la requestionner ? | | | | |
| 14'50 | 92 | AC | Bah parce que je me dis « Est-ce qu'il y en a qu'une ou est-ce qu'il y en a d'autres ? », et peut-être qu'elle a oublié de le dire. Oui. Elle m'aurait « Il y en a qu'une », il y en a qu'une. D'ailleurs je me souviens plus ce qu'elle a dit (rires). | | | | |
| 15'03 | 93 | C | D'accord. Mais justement, qu'est-ce qui vous, vous a poussée à poser cette question-là ? Parce que vous auriez pu très bien vous dire « Elle présente qu'une réunion, c'est qu'il y a qu'une seule réunion. ». | | | | |
| 15'23 | 94 | AC | C'est une très bonne question (rires) qui me laisse cérébraliser. Euh... Qu'est-ce qui m'a poussée, alors là... Il y a quelque chose qui va venir à un moment ou un autre là. Est-ce que je peux dire que ça peut être aussi, mais c'est pas une bonne réponse, une sorte de systématisme d'aller poser ça. « Est-ce qu'il y a autre chose ? ». | | | | |
| 16'02 | 95 | C | Alors il y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. | | | | |
| 16'05 | 96 | AC | Ouais. Ouais c'est ça. Je viens vérifier avec le candidat si... est-ce qu'il a bien fait le tour de l'existant. | Mouvement en avant de AC après « Je viens vérifier » | | | |
| 16'12 | 97 | C | Est-ce que vous faites ça dans d'autres situations ? | | | | |
| 16'16 | 98 | AC | C'est quelque-chose que je fais tout le temps. Ouais, ouais, souvent. | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|--|----|----|--|-------------|
| | | | | | 15 | AC | C'est des informations générales ? | |
| | | | | | 16 | C4 | Ouais, ouais, ouais. Alors c'est un peu euh... un peu fastidieux comme réunion. | |
| 19'57 | 115 | C | Alors, qu'est-ce que vous faites là, en fait ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 20'02 | 116 | AC | Je suis en train de lui poser des notes sur ce qu'elle est en train de dire. | | | | | |
| 20'07 | 117 | C | D'accord. Et vous faites attention à quoi pour prendre ces notes justement ? | | | | | |
| 20'17 | 118 | AC | Alors là, elle me dit « Réunion annuelle », « Animation de la directrice », elle parle d'infos financières et tout ça. | AC lit ce qui est affiché dans l'extrait | | | | |
| 20'30 | 119 | C | Alors qu'est-ce qui fait que c'est ces éléments-là que vous avez pris en note et pas d'autres ? | | | | | |
| 20'42 | 120 | AC | Parce qu'elle va les réutiliser pour rédiger autour. | | | | | |
| 20'47 | 121 | C | D'accord. Donc vous pensez déjà à la rédaction future ? | | | | | |
| 20'49 | 122 | AC | Oui, oui. Ça lui fait memento, et c'est une base aussi, un point d'ancrage pour elle, pour venir développer. | | | | | |
| 20'56 | 123 | C | D'accord. Et vous faites ça à chaque fois, avec tous les candidats ? | | | | | |
| 21'02 | 124 | AC | Non, des fois c'est les candidats qui prennent eux-mêmes les notes. Oui. | | | | | |
| 21'05 | 125 | C | D'accord. Donc dans ce cas-là, quand c'est les candidats qui prennent des notes, vous laissez faire et ne prenez pas de note, ou vous prenez quand même des notes ? | | | | | |
| 21'14 | 126 | AC | Quand on est sur mon ordinateur... Ah oui, c'est intéressant ça, je prends les notes, quand c'est leur ordinateur c'est eux qui prennent les notes. | Mouvement en arrière de AC en disant « Ah oui, c'est intéressant ça » | | | | |
| 21'23 | 127 | C | D'accord. Donc ça se passe toujours sur ordinateur ? | | | | | |
| 21'30 | 128 | AC | En général, sauf ce matin. Mais en général, oui, on est toujours sur un support fichier. | AC pointe du doigt l'extrait | | | | |
| 21'37 | 129 | C | Parce que ce matin, ce n'était pas le cas ? | | | | | |
| 21'40 | 130 | AC | Non. C'était du papier, tout était sur papier. Mais du coup la candidate a pris des notes par elle-même. Ouais. | | | | | |
| 21'52 | 131 | C | Ok. | | | | | |
| 21'55 | | | | | 16 | C4 | (suite) On parle pas du tout des personnes. Bon après, c'est pas le but de la réunion hein. On fait une annuelle, souvent on la fait à la rentrée. Alors c'est soit la rentrée de septembre, ou la rentrée de janvier. Bon cette année, en septembre, on n'en a pas eu donc je pense que ça sera en janvier. | Idem |
| | | | | | 17 | AC | Donc septembre ou janvier. Si vous la présentiez à quelqu'un, vous diriez quoi ? Elle sert à quoi ? | |
| 22'23 | 132 | C | Alors vous faites quoi ici ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 22'29 | 133 | AC | Je l'amène à expliciter... Je l'amène à donner... J'arrive plus à parler (rires). Je... | | | | | |
| 22'46 | 134 | C | Vous voulez qu'on remette un petit peu en arrière ? | | | | | |
| 22'48 | 135 | AC | Non. Je bugge, c'est moi qui bugge (rires). Je l'amène à expliquer à quoi sert cette réunion. Voilà. Ouais c'est ça. | | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|--|---|
| 22'56 | 136 | C | D'accord. Et qu'est-ce qui fait que vous avez choisi cette question-là plutôt qu'une autre ? | |
| 23'09 | 137 | AC | Pourquoi je lui demande... Oui parce que je lui demande, enfin « Expliquez comme si vous... Expliquez-le... ». | |
| 23'16 | 138 | C | Alors c'était « Expliquez-le comme si vous le présentiez à quelqu'un ». | |
| 23'20 | 139 | AC | Ouais... Avec l'idée qu'elle puisse aller dans les détails. | |
| 23'32 | 140 | C | Mais qu'est-ce qui fait qu'à ce moment-là, vous avez posé cette question plutôt qu'une autre comme « Est-ce que vous pouvez expliciter un peu plus ? » ? | |
| 23'41 | 141 | AC | Parce que si je lui avais dit ça, j'avais le sentiment qu'elle... Je me disais que je devais être très... comment dire... très simple. | Mouvement en arrière de AC en disant « J'avais le sentiment qu'elle... » |
| 23'55 | 142 | C | Alors justement, qu'est-ce qui fait que vous vous êtes dit « Il faut que je fasse les choses simplement » ? | |
| 24'02 | 143 | AC | Parce qu'elle me dit avant que... Elle me dit à plusieurs reprises « C'est ça qu'il faut que je mette ? ». Du coup, je suis en train de me dire que la mécanique de la VAE, on est qu'au deuxième entretien, elle est... la compréhension du mécanisme de la VAE est pas encore présente. | |
| 24'24 | 144 | C | Vous pouvez m'expliquez un petit peu le mécanisme de la VAE ? | |
| 24'30 | 145 | AC | C'est donner à voir ses pratiques pour euh... enfin, expliciter ses pratiques pour donner à voir ses compétences. Et elle reste très généraliste. Du coup, en tête je me dis « Bah tiens, l'idée de lui dire « Expliquez à quelqu'un qui n'y connaît rien », ça pourrait l'aider à aller plus dans les détails ». | Mouvement en avant de AC en disant « Ça pourrait l'aider à aller plus dans les détails » |
| 24'56 | 146 | C | Comment ça pourrait l'aider justement ? Comment cette question-là va lui permettre de donner plus de détails qu'une autre question ? | |
| 25'14 | 147 | AC | Il me semble que du coup elle peut indiquer le type de réunion, comment ça se passe dans l'animation et à quoi ça sert pour les professionnels. D'être plus... d'aller dans les détails, d'aller plus dans les détails. | Mouvement en avant de AC en disant « D'aller dans les détails » |
| 25'44 | 148 | C | Et qu'est-ce qui fait que selon vous cette question-là permet d'aller plus dans les détails ? | |
| 25'49 | 149 | AC | J'arrive pas à vous répondre (rires). Je... je sais pas. | AC semble perplexe |
| 25'59 | 150 | C | Finalement, qu'est-ce que vous lui demandez par cette question ? | |
| 26'04 | 151 | AC | Bah d'expliquer. d'expliquer davantage. | |
| 26'11 | 152 | C | Mais vous auriez pu dire simplement « Expliquez davantage » ? | |
| 26'16 | 153 | AC | C'est vrai. | |
| 26'18 | 154 | C | Ou vous auriez pu poser d'autres questions plus simples. Alors qu'est-ce qui a fait que ça a été ce choix-là qui a été le vôtre ? | |
| 26'33 | 155 | AC | (souffle) Parce que le terme euh... Ce qui me vient en tête c'est que quand on parle d'explicitation au candidat, c'est pas... c'est un jargon qui nous est propre, qui appartient à l'accompagnateur, au formateur, mais euh... Oui, donc là, ça vient parler de mon expérience. Et quand on dit à quelqu'un « Expliquez davantage », « Expliquez quoi ? Ça veut dire quoi expliciter ? ». Qu'est-ce qui vient se jouer là ? Il vient se jouer le fait qu'on est sur une VAE AES. | Mouvement en arrière de AC en disant « Ça vient parler de mon expérience » |
| 27'15 | 156 | C | C'est-à-dire ? | |
| 27'18 | 157 | AC | Avec un niveau qui... Alors, ça me vient là hein, c'est à décortiquer, avec du vocabulaire professionnel qui est... Je pense à ça parce qu'avec un | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|--|----|----|--|---|
| | | | CAFERUIS, je ferais ça, « Explicitez », d'accord ? Et avec un ES aussi. Et c'est un vocabulaire que j'utilise peu avec les ME et les AES. | | | | | |
| 27'42 | 158 | C | Donc le niveau de diplôme changerait votre manière de parler, ou certains mots du moins ? | | | | | |
| 27'49 | 159 | AC | Oui. | | | | | |
| 27'51 | 160 | C | Il y a d'autres mots comme ça ? Comme « Explicitez » ? | | | | | |
| 28'06 | 161 | AC | Bah ce qui me vient en tête, c'est quand on est sur l'éthique, la posture professionnelle, l'éthique. Je vais parler avec le ME, AES, en termes de valeurs, ce qui est importants pour euh dans... Avec ES, CAFERUIS, je vais directement sur l'éthique, et des fois je peux déconstruire aussi, « C'est quoi l'éthique ? », je déconstruis le terme en fait. (Souffle) (rires). Ouais, oui. Après, on peut être dans du subjectif aussi, je peux me tromper. Non mais c'est euh... je me parle toute seule là, enfin je... oui. C'est comment rendre accessible euh... J'ai pour intention de m'adapter aussi à la personne, au candidat. | Mouvement en arrière de AC en disant « Et des fois je peux déconstruire aussi » | | | | |
| | | | | AC mime la fatigue lorsqu'elle souffle | | | | |
| 29'15 | 162 | C | D'accord. Alors pour revenir un petit peu à la situation, vous faites appel à la situation de présenter à un stagiaire. Selon vous, cette situation, qu'est-ce qui se joue derrière et qui permet l'explicitation ? | | | | | |
| 29'40 | 163 | AC | Euh... c'est face à un stagiaire, favoriser l'acquisition de connaissances par l'explicitation des pratiques... | C lit ses notes | | | | |
| 29'57 | 164 | C | Alors non, je me suis trompée, excusez-moi. C'est pas forcément un stagiaire (rires). Donc je reprends. Le fait que vous lui demandiez de se mettre dans une posture où elle doit présenter cette réunion à quelqu'un, qu'est-ce que vous mettez derrière cette posture-là ? | | | | | |
| 30'21 | 165 | AC | C'est une transmission de connaissances. | | | | | |
| 30'26 | 166 | C | Et donc elle permet quoi dans le cadre de la VAE ? | | | | | |
| 30'29 | 167 | AC | Bah de donner à voir les connaissances qu'elle a (souffle). C'est ça. | AC mime la fatigue lorsqu'elle souffle | | | | |
| 30'36 | 168 | C | D'accord. Donc finalement, c'est, là encore, un cadre que vous lui donnez en quelque sorte ? | | | | | |
| 30'42 | 169 | AC | Oui, que je lui propose. | | | | | |
| 30'44 | 170 | C | Lui permettant de... d'explicitier un peu plus ces connaissances, par le biais de ce petit jeu de rôle on va dire. | Hochements de tête de AC | | | | |
| 30'54 | 171 | AC | Oui. Oui. | | | | | |
| 30'55 | 172 | C | D'accord. | | | | | |
| 30'57 | 173 | AC | Oui, c'est ça. | | | | | |
| 31'03 | | | | | | | | |
| | | | | | 18 | C4 | Bah pour moi, il sert pas à grand-chose. | Face à face |
| | | | | | 19 | AC | (rires) | |
| | | | | | 20 | C4 | Non mais faut être euh... Alors ces 2 heures où on est assise, mais enfin on en sort euh... Si vous voulez ces infos-là, on les a nous, de toute façon, parce qu'elles sont notées dans un registre. | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| 31'17 | 174 | C | Alors là, finalement, la candidate va partir sur autre chose. Qu'est-ce que vous ressentez à ce moment-là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 31'33 | 175 | AC | Quand elle dit que c'est 2 heures assise et tout ça ? Qu'est-ce que je ressens ? | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|---|----|----|--|---|
| 31'38 | 176 | C | Bah le fait que, justement, vous lui ayez posée cette question faisant mention euh... au fait d'expliquer à quelqu'un, et que finalement... | | | | | |
| 31'47 | 177 | AC | Qu'elle réponde ça ? | | | | | |
| 31'49 | 178 | C | Oui, qu'elle va partir sur « autre chose » entre guillemets, enfin que finalement, elle ne va pas répondre à votre question mais plutôt continuer à verbaliser. | | | | | |
| 32'09 | 179 | AC | Bah je me dis que je vais pas plus loin, je laisse ça comme ça, en l'état. | | | | | |
| 32'15 | 180 | C | Qu'est-ce qui fait que, justement, vous allez pas plus loin ? | | | | | |
| 32'19 | 181 | AC | Parce qu'elle s'est pas saisie de la question, et si je vais plus loin, là je suis dans de l'orientation. Donc stop. | | | | | |
| 32'28 | 182 | C | D'accord. Et qu'est-ce qui fait que vous vous êtes aperçue qu'elle ne prenait pas en compte la question ? | | | | | |
| 32'34 | 183 | AC | Parce qu'elle me répond, en fait, que c'est une réunion où elle reste 2 heures assise et qu'elle n'en dit pas plus que ça. | | | | | |
| 32'46 | 184 | C | D'accord. Et vous mettez d'autres choses derrière le fait que finalement elle en dit pas plus que ça ? | | | | | |
| 32'53 | 185 | AC | Bah mon interrogation c'est « Est-ce qu'elle a une compréhension de ce à quoi sert cette réunion ? ». Je me dis « Il y a une prise de notes. Après à voir ce qu'elle en fera ou pas ». Je vais pas creuser plus loin, parce que pour moi c'est pas important, sinon j'induis, là, du coup. Ouais. | Haussement d'épaule de AC après « Est-ce qu'elle a une compréhension de ce à quoi sert cette réunion ? » » | | | | |
| 33'23 | 186 | C | D'accord. | | | | | |
| 33'30 | 187 | AC | Ah mais j'y retourne en fait. | | | | | |
| | | | | | 21 | AC | C'est la présentation du budget aussi ? Non ? | Face à face |
| | | | | | 22 | C4 | Euh... ouais. Enfin, elle rentre pas dans les détails hein. Elle en parle. Elle parle des statistiques de l'année, s'il y a eu des évolutions au niveau des 3 secteurs donc euh... prestataire, mandataire et portage de repas, voilà. | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| 33'58 | 188 | C | Bon la caméra a un peu de mal parfois. | Réaction de C au fait que le focus de la caméra de l'extrait a du mal à se régler | 23 | AC | Alors « statistiques de l'année » (en relisant ce qu'elle vient d'écrire sur son ordinateur), évolution des 3 secteurs ? | |
| | | | | | 24 | C4 | Ouais. | |
| | | | | | 25 | AC | Je vous le note. Je vous le renverrai du coup. | |
| | | | | | 26 | C4 | Oui, bah oui, oui. Bah après oui, je peux mettre plus d'infos. | |
| | | | | | 27 | AC | Oui. Parce que cette partie-là, c'est important de caler tout ça. « Évolution des 3 secteurs » (en relisant ce qu'elle vient d'écrire sur son ordinateur), vous m'avez dit portage de repas... ? | AC pointe du doigt le passage mentionné |
| | | | | | 28 | C4 | C'était prestataire et mandataire. | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 34'24 | 189 | C | Alors, justement, vous êtes étonnée de vous-même, vous y retournez comme vous dites, qu'est-ce qui selon vous a fait que... | C interrompt l'extrait | | | | |
| 34'35 | 190 | AC | Ah c'est rigolo ça. | Mouvement en arrière de AC | | | | |
| 34'37 | 191 | C | ... malgré le fait que la candidate réponde pas forcément, vous y retournez ? | | | | | |
| 34'44 | 192 | AC | Par contre, j'ai pas... Quand je lui parle de financement, elle me dit... | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|---|----|----|--|---|
| 34'53 | 193 | C | Vous parlez du budget. | | | | | |
| 34'55 | 194 | AC | Et c'est elle qui en parle ou c'est moi qui y retourne ? C'est moi qui y retourne ? | | | | | |
| 34'59 | 195 | C | Vous voulez qu'on... ? | | | | | |
| 35'01 | 196 | AC | Ouais, je m'en rappelle plus. | C revient en arrière dans l'extrait | | | | |
| 35'09 | | | | | 20 | C4 | (suite) parce qu'elles sont notées dans un registre. | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| 35'16 | 197 | AC | C'est moi qui y... Mais elle dit un truc avant. | | 21 | AC | C'est la présentation du budget aussi ? Non ? | Face à face |
| | | | | C revient en arrière dans l'extrait | | | | |
| 35'20 | | | | | 17 | AC | Donc septembre ou janvier. Si vous la présentiez à quelqu'un, vous diriez quoi ? Elle sert à quoi ? | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| | | | | | 18 | C4 | Bah pour moi, il sert pas à grand-chose. | Face à face |
| | | | | | 19 | AC | (rires) | |
| | | | | | 20 | C4 | Non mais faut être euh... Alors ces 2 heures où on est assise, mais enfin on en sort euh... Si vous voulez ces infos-là, on les a nous, de toute façon, parce qu'elles sont notées dans un registre. | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| | | | | | 21 | AC | C'est la présentation du budget aussi ? Non ? | Face à face |
| | | | | | 22 | C4 | Euh... ouais. Enfin, elle rentre pas dans les détails hein. Elle en parle. Elle parle des statistiques de l'année, s'il y a eu des évolutions au niveau des 3 secteurs donc euh... | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| 35'58 | 198 | C | Donc finalement, vous y retournez par vous-même ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 36'01 | 199 | AC | Bah oui, c'est incroyable (rires). Qu'est-ce qui s'est passé ? De mémoire, dans ce qui était noté, elle parlait de financement. Du coup, je vois le mot et j'y retourne. | Mouvement en arrière de AC en disant « Bah oui, c'est incroyable » | | | | |
| 36'11 | 200 | C | Donc là c'est plus... ça serait plus un indicateur euh... | | | | | |
| 36'18 | 201 | AC | Du coup, je vais plus sur le contenu de la réunion plutôt que sur le sens. Ouais, c'est ça. Ouais. | | | | | |
| 36'24 | 202 | C | Alors qu'est-ce qui fait que, justement, vous passiez du sens au contenu ? | | | | | |
| 36'30 | 203 | AC | Parce que pour elle c'est du plus concret. C'est concret. Il faut être dans du concret. Elle est dans du concret à ce moment-là. | | | | | |
| 36'39 | 204 | C | Alors comment ça « Il faut être dans du concret. » ? | | | | | |
| 36'41 | 205 | AC | Bah c'est reparti de ses termes à elle. Ouais... Pas trop sûre de moi là, je patauge (rires). Si c'est ça. Le terme financement, plouf. On parle du budget. Et à partir de ça, elle me dit l'évolution des services donc elle décline des mots. Ouais. | | | | | |
| 37'17 | | | | | 22 | C4 | (suite) prestataire, mandataire et portage de repas, voilà. | Idem |
| | | | | | 23 | AC | Alors « statistiques de l'année » (en relisant ce qu'elle vient d'écrire sur son ordinateur), évolution des 3 secteurs ? | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|--|----|----|--|---|
| | | | | | 24 | C4 | Ouais. | |
| | | | | | 25 | AC | Je vous le note. Je vous le renverrai du coup. | |
| | | | | | 26 | C4 | Oui, bah oui, oui. Bah après oui, je peux mettre plus d'infos. | |
| 37'39 | 206 | AC | Parce que là elle me dit « Il faut que je trouve plus d'infos ». Ouais. | | 27 | AC | Oui. Parce que cette partie-là, c'est important de caler tout ça. « Évolution des 3 secteurs » (en relisant ce qu'elle vient d'écrire sur son ordinateur), vous m'avez dit portage de repas... ? | AC pointe du doigt le passage mentionné |
| | | | | | 28 | C4 | C'était prestataire et mandataire. | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 37'49 | 207 | C | Alors, justement, là où elle vous dit « Il faut que je trouve plus d'infos. », pour vous ça veut dire quoi ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 37'56 | 208 | AC | Qu'elle va aller creuser. Donc elle va aller creuser et elle va donner... Qu'elle va aller creuser. Ça veut dire aussi qu'elle... comment dire ça... Soit elle maîtrise pas, soit elle s'est jamais interrogée sur euh... c'est ça, elle s'est jamais interrogée sur le contenu de ces réunions. Hmm. | | | | | |
| 38'28 | 209 | C | Donc du coup, par rapport à la VAE, le fait qu'elle dise « Il faut que j'aille creuser. », comment vous l'interprétez au regard de la VAE ? | | | | | |
| 38'51 | 210 | AC | Là, c'est toujours ce qui me vient en tête là, j'ai l'impression de tourner en rond, c'est ce référentiel de compétences de « connaissance du cadre institutionnel ». Et en même temps, sans tirer les fils, elle le donnerait pas à voir. C'est compliqué ça, ce qui me vient en tête. C'est « Est-ce qu'elle le connaît ou pas ? ». | | | | | |
| 39'16 | 211 | C | D'accord. Et là encore vous faites référence au référentiel... | | | | | |
| 39'19 | 212 | AC | Ouais. | | | | | |
| 39'20 | 213 | C | Vous l'avez en tête... | | | | | |
| 39'22 | 214 | AC | Oui. | | | | | |
| 39'24 | 215 | C | Et vous vous dites... Justement, qu'est-ce que vous vous dites ? | | | | | |
| 39'27 | 216 | AC | Bah que dans le cadre de cette VAE, c'est important qu'elle puisse donner à voir des éléments de connaissance, mais des éléments de connaissance qu'elle a. Après, pour dérouler, dans la VAE, il y a aussi un processus aussi d'autoformation. C'est-à-dire que « Ah, jusqu'au jour d'aujourd'hui je me suis pas intéressée à ça, dans la VAE je vais aller voir, je vais aller poser, je vais aller questionner. ». Du coup, ça va nourrir, donc il y a une sorte de boucle qui se met en place sur aller questionner, qu'est-ce que j'en comprends, qu'est-ce que j'en restitue. | | | | | |
| 40'08 | 217 | C | Et qu'est-ce qui permet ça dans la VAE ? | | | | | |
| 40'13 | 218 | AC | Le questionnement. L'explicitation. Oui, c'est ça. Oui. | | | | | |
| 40'20 | 219 | C | Vous pouvez m'en dire un peu plus ? | | | | | |
| 40'22 | 220 | AC | Non (rires). | | | | | |
| 40'24 | 221 | C | Non ? bon bah on arrête (rires). | | | | | |
| 40'27 | 222 | AC | Ah c'est intéressant, c'est rude hein. Enfin, c'est intéressant mais waouh. Euh... le fait d'amener le candidat à se regarder, alors là c'est pas se regarder agir puisqu'on est sur du cadre institutionnel. Le fait d'amener le candidat à s'interroger sur euh... sur ses éléments de connaissance du cadre institutionnel (souffle). Oui. Oui. | AC mime la fatigue lorsqu'elle souffle | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|--|
| 41'01 | 223 | C | Et ça serait une situation où elle agirait, où elle expliciterait ses gestes professionnels, ça serait la même chose ? | |
| 41'18 | 224 | AC | Là on irait sur la notion du... C'est... Là on serait sur du procédural. | |
| 41'30 | 225 | C | C'est-à-dire ? | |
| 41'32 | 226 | AC | « Comment vous le faites ? » Et à la fois, alors là j'ai pas les termes, mais je vais dire, sur du procédural, « Comment vous le faites et pourquoi vous le faites ? ». Ce que je pose et le sens aux actes posés. Oui c'est ça. | |
| 41'47 | 227 | C | Et par rapport à l'autoformation ? | |
| 41'51 | 228 | AC | Par rapport à l'autoformation ? Au niveau du candidat, ça peut l'amener à aller chercher des définitions, aller chercher des euh... ou pas hein, des apports théoriques pour alimenter sa réflexion sur la question du sens. Ou parfois, dans le cadre de la VAE, on peut arriver aussi sur du « Si c'était à refaire ». « La situation que je donne à voir là, à cet instant T, a été menée de cette façon-là, dans ce sens-là. Au jour d'aujourd'hui, 2 ans après, je poserais les choses différemment ». | |
| 42'30 | 229 | C | D'accord. Donc si je résume un peu tout ça, en fait, l'explicitation permet au candidat d'aller plus loin, que ce soit dans les connaissances ou même dans sa manière de faire, parce que vous abordez aussi ce qui aurait pu être fait autrement ? | |
| 42'47 | 230 | AC | Oui. Oui. | |
| 42'50 | 231 | C | D'accord. Très bien. | |
| 43'03 | | | | |
| | 29 | AC | Voilà. Ok. Est-ce qu'il y a d'autres réunions ? | Idem |
| | 30 | C4 | Alors tous les 2 ans, mais ça c'est comme dans toutes les entreprises, vous savez l'entretien individuel pour euh... l'évolution dans la société. Enfin bref, ça je sais pas s'il faut en parler. ... | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| 43'24 | 232 | C | Alors, pendant que la candidate verbalise, à quoi vous faites attention dans ce qu'elle dit ? | C interrompt l'extrait |
| 43'37 | 233 | AC | Je lui dis « Est-ce qu'il y a d'autres réunions ? ». Du coup, comme elle est dans poser des choses, je la relance et elle me parle d'entretien individuel. | |
| 43'54 | 234 | C | Qu'est-ce qui fait que vous allez sélectionner tels éléments et pas d'autres dans ce qu'elle va pouvoir verbaliser de ces réunions ? | |
| 44'14 | 235 | AC | Je sais pas quoi répondre. Ou sinon vous formulez ? Je sais pas. | AC semble perplexe |
| 44'21 | 236 | C | Bah par exemple, tout simplement, on vous voit prendre des notes, qu'est-ce qui fait que vous choisissez certains mots et pas d'autres ? Qu'est-ce qui fait que pour vous certains termes vont être plus importants à annoter ? | |
| 44'41 | 237 | AC | C'est toujours le lien avec le référentiel. Oui. | |
| 44'46 | 238 | C | Donc ça serait euh... vous avez le référentiel d'un côté, et par la verbalisation de la candidate vous vous dites « Tiens, ça, ça peut aller là dans le référentiel » ? | |
| 44'57 | 239 | AC | Oui, ça doit se passer un peu... | |
| 45'00 | 240 | C | Ou autrement hein. C'est... | |
| 45'03 | 241 | AC | Oui, mais des fois c'est... Je fais le lien avec le référentiel sans que ce soit des termes du référentiel. C'est que ça va venir illustrer, ça correspond. | |
| 45'16 | 242 | C | D'accord. | |
| 45'18 | 243 | AC | Oui, je pense. Oui. | |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------|-----|----|---|--|---|----|--|--|----|----|--|--|
| 45'22 | | | | | 30 | C4 | (suite) Et j'ai vu sur mon... On peut avoir des réunions de coordination par rapport à certains usagers qui posent souci. Là du coup, tous les... enfin souvent il y a la famille. Ça arrive pas régulièrement hein. Bah justement, j'ai vu sur mon calendrier de missions une heure de réunion. Je sais plus quand c'est d'ailleurs (rires) (en cherchant dans ses affaires). Alors, « Heure de coordination interne » (en lisant un document). Alors qu'est-ce que c'est que ça... ? | Idem | | | | |
| | | | | | 31 | AC | Du coup, vous viendrez en parler. | Face à face | | | | |
| | | | | | 32 | C4 | Ouais. Donc ça c'est le 4 décembre. | | | | | |
| | | | | | 33 | AC | Donc je vous le mets là en memento ? | AC note ceci directement sur son ordinateur dans l'écrit de C4 | | | | |
| | | | | | 34 | C4 | Ouais, ouais. | Face à face | | | | |
| | | | | | Hochement de tête de AC au début de l'intervention | | | | 35 | AC | L'idée de cette partie-là, c'est de donner à voir comment ça fonctionne et comment vous comprenez le fonctionnement du service. Vous voyez ? | |
| | | | | | 36 | C4 | Hmm, hmm. | | | | | |
| | | | | | 37 | AC | Donc tirez un peu plus de fils. | | | | | |
| | | | | | 38 | C4 | Je développe pas assez en fait ? | | | | | |
| | | | | | 39 | AC | Voilà. Mais soyez fluide dans l'écriture. Comme si vous expliquiez à une stagiaire. Mettez-vous dans cette posture de donner à voir donc la réunion annuelle, l'entretien individuel (en se relisant), ça vous apporte quelque chose ? | | | | | |
| 46'40 | 244 | C | Qu'est-ce que vous faites là ? | C interrompt l'extrait | | | | | | | | |
| 46'45 | 245 | AC | Je la regarde (rires). | | | | | | | | | |
| 46'48 | 246 | C | Oui. Ça, ça se voit (rires). | | | | | | | | | |
| 46'54 | 247 | AC | « L'entretien individuel, ça vous apporte quelque chose ? », j'ai dit ça. | | | | | | | | | |
| 46'59 | 248 | C | Et qu'est-ce qui vous fait poser cette question-là ? | | | | | | | | | |
| 47'07 | 249 | AC | Pour qu'elle puisse exprimer, verbaliser, ce qu'elle... ce qu'elle pense, ce qu'elle comprend, de l'entretien individuel. Oui, c'est ça. | | | | | | | | | |
| 47'24 | 250 | C | D'accord. Donc là, qu'est-ce qui a fait que vous avez choisi ce type de question plutôt qu'une autre euh... comme vous venez de me l'expliquer ? | | | | | | | | | |
| 47'40 | 251 | AC | Euh... « Qu'est-ce que ça vous apporte ? ». En même temps, quand je lui dis ça, je fais référence à sa posture de salarié. « Qu'est-ce que ça vous apporte ? ». C'est une question compliquée hein. Alors, première idée c'est de dire que c'est spontané et j'y pense pas. Deuxième idée c'est de dire euh... « Qu'est-ce que ça vous apporte ? », c'est... en même temps la VAE c'est ça mais euh... en partant d'elle. Voilà. Oui. De ses ressentis, « Qu'est-ce que ça vous apporte ? », plutôt que de dire « Qu'est-ce qu'un entretien individuel ? ». Donc plutôt que de partir de quelque chose de très généraliste, venir faire appel à elle, ce qu'elle vient chercher euh... enfin ce qu'elle vient chercher, j'en sais rien, mais ce qu'elle vient... Est-ce qu'il y a de l'intérêt pour elle dans cette réunion. Sûrement que, en | Mouvements en avant de AC en disant « Voilà, je me dis « Tiens » » | | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|-------|-----|----|--|--|-----------|----|---|---|
| | | | réfléchissant, ça vient du fait que la réunion institutionnelle, elle me dit « Bah ça m'intéresse pas. ». Voilà, je me dis « Tiens » euh... Alors de façon induite hein, ça permet ça d'échanger avec vous C, de dire « Comment, quel autre angle d'attaque entrer guillemets, pour être plus facilitant pour l'amener à expliciter davantage ». (souffle). Oui, c'est ça. | | | | | |
| 49'21 | 252 | C | Donc si je résume, finalement, c'est la placer elle dans ce cadre institutionnel afin qu'elle puisse euh... | Hochements de tête de AC | | | | |
| 49'28 | 253 | AC | C'est ça. Oui, c'est ça. | | | | | |
| 49'31 | | | | | 40 | C4 | Bah oui parce que, du coup, là, on se retrouve avec la directrice et bon si on a quelques soucis à aborder, c'est pas plus mal. Euh... en fait, avant, on a une feuille à remplir vous savez, et puis on marque tout ce qui nous passe par la tête par rapport au projet professionnel, si on veut évoluer, si on souhaite des formations, si... Oui, enfin ça peut être intéressant. | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| | | | | AC essaye de lire l'écrit de C4 dans l'extrait | 41 | AC | Donc venir en dire quelque chose ? Non ? Ce que ça vous apporte. | Face à face |
| | | | | | 42 | C4 | Bah, moi dernièrement quand je l'ai fait, j'avais ma... enfin le sujet de la VAE a été abordé, et du coup elle m'a poussée à... Elle nous pousse à... Elle pousse toutes les filles à le faire ça. | AC note les informations que donne C4 directement dans son écrit |
| | | | | | 43 | AC | Oui. | Face à face |
| | | | | | 44 | C4 | Donc du coup euh... moi ça m'a confortée dans ma demande quoi. | |
| | | | | | 45 | AC | Oui. | |
| 50'45 | 254 | C | Donc on va passer au deuxième extrait. Donc cette fois-ci, c'est 45 minutes après le début de l'entretien. Vous reprenez avec la candidate un écrit sur la présentation de la maladie de Charcot. | C lit ses notes | | | | |
| 51'02 | 255 | AC | Oui. | | | | | |
| 51'03 | 256 | C | Et vous partez d'une phrase faisant mention d'un protocole. Voilà. | | | | | |
| 51'18 | | | | | Extrait 3 | | | |
| | | | | | 1 | AC | « Le matin comme le soir, tout un protocole devait être respecté. » (en lisant l'écrit de C4 sur l'écran de son ordinateur). Est-ce que vous l'avez ce protocole ? Est-ce qu'il existe encore ? | Attention conjointe vers l'ordinateur lors de la lecture puis face à face |
| 51'26 | 257 | C | Alors là, du coup, qu'est-ce que vous mettez derrière ce mot « protocole » ? Parce que du coup vous venez le questionner. Alors qu'est-ce qui fait que ce mot-là vous allez le questionner ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 51'44 | 258 | AC | Là l'idée, ma première idée c'est « Est-ce qu'il y a une preuve ? ». Ouais. Clac. Elle parle d'une situation où il y a tout un protocole, ça fait preuve dans le Livret. Première idée. Deuxième idée, ce protocole, alors ça fait partie de mes connaissances, il vient lister tous les actes à poser. | Mouvement en arrière de AC en disant « Clac » | | | | |
| 52'07 | 259 | C | Quand vous dites « Ça fait partie de mes connaissances. » ? | | | | | |
| 52'13 | 260 | AC | Parce que je sais ce qu'est un protocole d'intervention. | | | | | |
| 52'16 | 261 | C | De par votre euh... | | | | | |

| | | | | |
|-------|-----|----|---|---|
| 52'18 | 262 | AC | Mon métier d'assistante sociale et mon métier de formatrice et... oui, puisque j'intervenais au domicile. Ouais. Donc là, je sais que c'est un document important et central pour les AES spécialité vie à domicile puisque ça donne les tâches à accomplir. Oui c'est ça. Oui. | |
| 52'44 | 263 | C | D'accord. Donc ça serait d'abord la VAE et ensuite... ? | |
| 52'49 | 264 | AC | Première idée, c'est la preuve, dans ma tête. Ouais, ça a vraiment été ça. Et puis après c'est support aussi... un protocole c'est un support aussi à donner à voir les actes qu'elle va poser auprès de la personne, dans un cadre euh... | |
| 53'05 | 265 | C | Donc là, finalement, ça serait plus votre expérience professionnelle qui vous fait poser ces questions-là ? | |
| 53'13 | 266 | AC | Là c'est un mélange des 2 là. Ouais. C'est les attendus de la VAE, du référentiel, et aussi un mixte aussi avec ma connaissance du secteur. Oui. | |
| 53'28 | 267 | C | Donc, si je résume bien, cette fois-ci, vous allez vous éloigner du référentiel pour questionner, avec en tête, cette fois-ci, vos expériences professionnelles ? | |
| 53'45 | 268 | AC | Oui. Oui. Hmm. | |
| 53'47 | 269 | C | Alors qu'est-ce qui fait, justement, que dans cette situation-là, vous allez faire appel plus à votre passé professionnel plutôt qu'au référentiel de compétences ? | |
| 54'09 | 270 | AC | C'est une très bonne question. Bah je peux pas répondre autrement que par une espèce de dé clic, là. C'est pas très... Une espèce de dé clic. | Mouvement en arrière de AC en disant « Une espèce de dé clic » |
| 54'32 | 271 | C | Est-ce que vous pouvez m'en dire un peu plus sur ce dé clic ? | |
| 54'40 | 272 | AC | C'est vrai que ça vient réveiller euh... ça vient réveiller mes 15 ans d'expérience dans le champ du handicap et d'intervention à domicile, et de procédure, et que j'ai accompagné des personnes atteintes de la maladie de Charcot jusqu'à la fin de vie, etc. Clac. | Mouvement en arrière de AC en disant « Clac » |
| 55'01 | 273 | C | Donc c'est même au-delà du mot protocole ? | |
| 55'04 | 274 | AC | Ouais. Et du coup, c'est intéressant parce que plutôt que d'aller là-dessus, en fait je me raccroche à la notion de preuve parce que là... Ah ouais dis donc. Je vois que là c'est mon parcours professionnel et les compétences développées qui viennent impacter, qui viennent s'inscrire dans la démarche VAE de la candidate, et peut-être que la notion de preuve c'est une bouée de sauvetage, enfin c'est une bouée pour pas... ouais c'est ça, pour pas aller directement dans... mais je dois y aller un peu je pense. Mais voilà, je me dis « Hoplà ! Ça tu le canalises pépette parce que... Qu'est-ce que tu vas induire avec ça ? ». Mais en même temps, il faut que je sois claire, le fait d'avoir cette connaissance, ça me permet sûrement aussi de tirer des fils. C'est aussi un support. Mais c'est mon cadre à moi, que je vais pas donner à la candidate, quoi qu'il peut m'arriver dans des entretiens, là je me rappelle plus, de dire que ça m'est arrivé d'accompagner des personnes, mais je vais pas développer au-delà de ça. Du coup, ça me donne une espèce de cadre de référence pour aller titiller le candidat. | Mouvement en avant de AC en abordant le fait que son parcours professionnel vient s'inscrire dans la démarche VAE AC lève le doigt en disant « « Hoplà » » |
| 56'27 | 275 | C | Votre parcours professionnel ? | |

| | | | | |
|---------|-----|----|--|--|
| 56'30 | 276 | AC | Ouais. Oui. Et avec le mode warning de pas induire des choses qui viennent de moi. C'est pas toujours simple. Hmm. | |
| 56'44 | 277 | C | Alors qu'est-ce qui fait que à un moment vous allez basculer vers cette référence à votre parcours professionnel ? | |
| 56'54 | 278 | AC | Bah quand je connais le champ d'intervention et les outils. | |
| 57'04 | 279 | C | Alors ça, c'est de manière générale, mais qu'est-ce qui fait quand dans une situation d'accompagnement, dans un entretien, il y a un moment où vous allez basculer vers votre parcours professionnel plutôt que le référentiel de compétences ? | |
| 57'23 | 280 | AC | Ce qui me vient en tête, je sais pas hein, en vrac, c'est parce que du coup les compétences explicitées, je les détiens. C'est pas terrible ça (rires). Bah si, je suis compétente dans cette euh... Sauf que je suis pas là en tant que formatrice, où là je peux dire « Moi j'étais assistante sociale et je sais, je connais bien, et je vais vous dire. ». Donc là, il y a une sacrée gymnastique, une sacrée décentration. | C hausse les épaules après que AC ait dit « C'est pas terrible ça » |
| 58'00 | 281 | C | Alors justement, si vous pouvez pas dire « Moi je sais, il faut faire comme ça. », à quoi vous sert votre parcours professionnel pour l'entretien VAE, et plus particulièrement pour l'aide à la verbalisation ? | |
| 58'12 | 282 | AC | Bah du coup, ça vient s'inscrire dans le socle des compétences à donner à voir. Non ça va pas ce que je dis. Comment dire ça ? Ça vient me poser comme un deuxième cadre de référence. Oui. | |
| 58'44 | 283 | C | Et pour vous, il y a un cadre qui prend le pas sur l'autre ? | |
| 58'51 | 284 | AC | Ah bah faut... moi je m'attache à faire revenir le référentiel. Oui. Donc il y a une gymnastique euh... | |
| 59'04 | 285 | C | Et justement euh... alors pas forcément donner une fréquence hein, mais votre parcours professionnel, selon vous, il interagit beaucoup ? Vous faites appel souvent à cette référence ? | |
| 59'28 | 286 | AC | Là c'est évident parce que c'est maladie de Charcot, c'est maintien à domicile, c'est euh... fin de vie, et c'est des situations qui m'ont marquée moi. Ça peut intervenir hein. Alors, ou ça intervient et j'y travaille beaucoup, en intra, et des fois je fais appel à CVAE, c'est quand j'accompagne des personnes euh... en même temps c'est le cas de... stop, je reste centrée sur ce que je vous dis... quand j'accompagne une VAE assistante sociale, DEASS quoi. Là, je passe ma vie, je passe mon temps à me dire « Attention d'où tu parles. Attention d'où tu parles. Attention d'où tu parles. ». Mais ça peut m'aider aussi dans l'explicitation. | Haussement d'épaules de AC en abordant sa position lorsqu'elle accompagne une VAE ASS |
| 1'00'24 | 287 | C | Alors comment ça vous aide ? | |
| 1'00'26 | 288 | AC | Parce qu'étant diplômée sur la base de ce référentiel de compétences, ça me ... je vais focaliser sur des... ça va m'aider à poser des questions. Ça va m'aider à poser des questions. | |
| 1'00'55 | 289 | C | Donc pour poser des questions, vous faites appel en premier lieu au référentiel de compétences... | |
| 1'01'03 | 290 | AC | Oui. | Hochements de tête de AC |
| 1'01'05 | 291 | C | ... enfin si je résume hein... | |
| 1'01'07 | 292 | AC | Oui. Si, si. Oui, oui. Mais je suis pas sûre d'être claire donc allez-y. | |

| | | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|---|---|
| 1'01'10 | 293 | C | ... et que dès que vous avez une situation que vous connaissez, ou un diplôme, vous allez peut-être plus faire appel à votre parcours professionnel pour formuler vos questions ? | | | |
| 1'01'27 | 294 | AC | Ouais, sauf que je vais pas le nommer euh... En même temps, les candidats le savent, par exemple. Moi, en tant qu'accompagnatrice, je me présente, je donne mon parcours, donc les... Ouais, c'est super compliqué ça... Bah en même temps, je suis pas si sûre que ça pour le coup. Excusez-moi j'ai du mal. | | | |
| 1'02'10 | 295 | C | Pas de souci. | | | |
| 1'02'12 | 296 | AC | Mais euh... c'est d'autant plus probant pour DEASS, sur certains euh... avec ces socles de compétences et les différents items. Je sais pas, je vais prendre le DC2 « Expertise sociale », l'expertise sociale, je l'ai mise en œuvre pendant des années, donc ça me parle plus que si je suis avec un éducatrice qui va être sur le DC2 « Relation éducative ». | | | |
| 1'02'39 | 297 | C | D'accord. Donc vous faites appel plus souvent à votre parcours professionnel dans les diplômes qu'entre guillemets vous maîtrisez ? | | | |
| 1'02'46 | 298 | AC | Oui, mais avec des limites aussi. Si la personne ne répond pas, si je pose des questions et que ça lui parle pas, stop quoi, stop. | Mouvement en arrière de AC en disant « Et que ça lui parle pas, stop » | | |
| 1'03'02 | 299 | C | Pour le diplôme ASS, c'est toujours le référentiel de compétences qui va être en premier pour vos questionnements ? | | | |
| 1'03'11 | 300 | AC | C'est un mixte des 2 hein. Là je suis en train de me rendre compte de ça. C'est un mixte des 2. | | | |
| 1'03'16 | 301 | C | Et pour d'autres diplômes ? Par exemple, pour celui d'AES ? | | | |
| 1'03'26 | 302 | AC | Alors ça pourrait être « Connaissance du public » ou des choses comme ça, mais on est plus sur des connaissances et pas sur des compétences. Ça veut rien dire ça, si ? J'ai une certaine définition du public, de... voilà, donc les amener à... comme là les réunions, on parlait de ça. Après leur pratique, je n'ai pas leur... je n'ai pas leur comp... il y en a certaines que j'ai aussi mais je l'ai pas expérimenté moi, ça. Voilà, punaise (rires). Oui. | Mouvement en avant de AC en disant « Mais là, on est plus sur des connaissances » AC semble soulagée à la fin de son propos (« Voilà, punaise ») | | |
| 1'04'14 | 303 | C | Ok. D'accord. | | | |
| 1'04'18 | 304 | AC | (souffle) (rires) | AC mime la fatigue lorsqu'elle souffle | | |
| 1'04'20 | 305 | C | C'est compliqué hein. (rires) | | | |
| 1'04'22 | 306 | AC | Ouais, mais c'est... | | | |
| 1'04'25 | | | | | | |
| | | | | | 2 | |
| | | | | | C4 | |
| | | | | | Alors non, enfin... J'ai mis ça mais c'était pas noté quelque part, enfin... Les nouvelles quand elles arrivaient, enfin voilà, elles étaient pas censées être au courant. Voilà, il fallait lever de telle façon, fallait enlever ça... En plus c'est quelqu'un qui avait un caractère euh... Donc ça partait vite en live mais euh... En fait c'était pas noté sur une feuille enfin voilà. | Face à face |
| | | | | | 3 | |
| | | | | | AC | |
| | | | | | Il y avait pas quelque chose du service. | |
| | | | | | 4 | |
| | | | | | C4 | |
| | | | | | Mais c'est moi qui appelle ça un protocole parce qu'il y avait plein de gestes à répéter et à faire attention quand on utilisait le verticalisateur ou | AC centre son attention sur son ordinateur |
| | | | | | AC hoche la tête et pointe du doigt l'extrait lorsque C4 dit | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|---|----|----|---|--|
| | | | | « Mais c'est moi qui appelle ça un protocole. » | | | le lève-personne euh... voilà, après quand on le mettait sur le montaiban pour la douche, quand on l'emmenait dans les toilettes, enfin voilà. Il y avait tout un truc. Quand il fallait mettre ses bas et ses chaussures, il fallait bien serrer. Voilà, c'était plein de petits trucs quoi. | |
| | | | | | 5 | AC | Pourquoi ? En quoi c'est important ? ça vous paraît idiot ma question, je le sais. | Face à face |
| | | | | | 6 | C4 | De, de... | |
| | | | | | 7 | AC | De faire très attention, ouais. | |
| 1'05'19 | 307 | C | Alors qu'est-ce que vous faites là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'05'28 | 308 | AC | Je lui demande de... d'approfondir sa réflexion, d'approfondir ce qu'elle est en train de dire. Elle dit « C'est important de respecter... », et donc je l'emmène du côté du sens. Oui. | | | | | |
| 1'06'02 | 309 | C | Et justement, quels sont les indicateurs qui vous poussent à demander à cette candidate d'aller plus loin ? Enfin, de préciser ? | | | | | |
| 1'06'16 | 310 | AC | Parce qu'elle dit que c'est important, et donc c'est... quand j'entends ça, si c'est important, c'est que c'est au cœur de sa pratique, donc c'est intéressant qu'elle le donne à voir. Oui, c'est ça. | | | | | |
| 1'06'37 | 311 | C | Ce qui explique votre question ? | | | | | |
| 1'06'41 | 312 | AC | Oui. « En quoi c'est important ? ». C'est ça que je lui dis non ? Oui. « En quoi c'est important ? ». | | | | | |
| 1'06'48 | | | | | 8 | C4 | Bah pour lui, enfin... C'était pour nous qu'il... enfin... comment dire... | Idem |
| | | | | | 9 | AC | Est-ce que vous, du coup, est-ce que vous pourriez le donner à voir ? Vous vous en rappelez ? | |
| | | | | | 10 | C4 | Bah, je peux essayer de m'en rappeler. Il faudrait que je re-rentre là-dedans quoi. | |
| | | | | | 11 | AC | Alors, vous êtes pas obligée de tout mettre. Mais vous rappelez, ça viendrait nourrir aussi... | |
| | | | | | 12 | C4 | Alors vous voyez là, alors justement... et c'est pour ça que des fois c'est bien de... Je regrette un peu de prendre des exemples euh... Là dans le nouveau truc que j'ai fait hier soir, c'est une dame où je vais régulièrement quoi. Donc du coup, ça vient, je sais ce qu'il faut faire. Et là, le monsieur ça fait quelques années donc du coup... | AC regarde rapidement l'écrit version papier de C4 |
| | | | | | 13 | AC | En même temps, là on est vraiment sur l'incidence de ses pathologies et tout ça, du coup donner à voir... Gardez en tête, peut-être euh... « Illustrer davantage » (en l'écrivant à l'ordinateur). | AC pointe du doigt l'écrit version papier que possède C4 |
| | | | | | 14 | C4 | D'accord. | Attention conjointe vers l'ordinateur où AC écrit les |
| | | | | | 15 | AC | Ce qui vous viendra en tête. | |
| | | | | | 16 | C4 | Décrire en fait plus. | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|---|----|----|---|---|
| | | | | | 17 | AC | Ouais. « Illustrez davantage » euh... Donc ça peut être une déclinaison, alors peut-être pas tout hein, « Déclinaison des gestes et des postures en lien avec l'importance pour le monsieur... » (en l'écrivant à l'ordinateur). | différentes remarques retranscrites ci-contre |
| | | | | | 18 | C4 | Oui, il y a les gestes et les postures, et euh... Parce que pour le soir, il fallait mettre la télécommande là, le téléphone euh... Vous voyez, c'est plein de petits trucs. | |
| | | | | | 19 | AC | « Le placement des objets » (en l'écrivant à l'ordinateur). | |
| | | | | | 20 | C4 | Bah voilà, si on ne le faisait pas, bah lui après pour la nuit, c'était la galère quoi. | |
| | | | | | 21 | AC | Et bah voilà. « Le placement des objets et leur importance » (en l'écrivant à l'ordinateur). | |
| 1'08'22 | 313 | C | Alors qu'est-ce que vous lui demandez là, en fait ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'08'32 | 314 | AC | De détailler. | | | | | |
| 1'08'37 | 315 | C | Alors justement, qu'est-ce qui fait que là, vous vous dites « C'est nécessaire de détailler. » ? | | | | | |
| 1'08'49 | 316 | AC | Parce que dans ce qu'elle me dit, il y a de la matière et donc elle amorce ça. Elle est en train de dire euh... les gestes à faire, le placement des objets (en lisant ce qu'elle a noté dans l'écrit de C4), et que ça vient, ça répond à la question qui est posée à cet endroit-là du Livret VAE. Oui. | Mouvement en avant de AC en disant « Elle amorce ça » | | | | |
| 1'09'18 | 317 | C | D'accord. Et quand vous dites « Ici, ça répond à la question », vous faites référence à quoi ? | | | | | |
| 1'09'32 | 318 | AC | Redites-moi ça. | | | | | |
| 1'09'34 | 319 | C | Quand vous dites que vous jugez ça important par rapport à la question, à quoi vous faites référence ? | | | | | |
| 1'09'45 | 320 | AC | Bah c'est... en fait c'est la question qui est posée dans cette partie-là, ce qu'on demande au candidat. | | | | | |
| 1'09'53 | 321 | C | Du coup, c'est cette question-là qui induit le fait que... | | | | | |
| 1'10'01 | 322 | AC | Oui parce que là, on est dans présenter une pathologie et donner à voir, et qu'elle puisse illustrer, avec des exemples, l'accompagnement d'une personne atteinte de cette pathologie. Et du coup aussi... comment elle s'adapte en fait. Donc là, elle est en plein dedans. | | | | | |
| 1'10'30 | 323 | C | Donc ici, c'est plus une référence à la question plutôt qu'autre chose ? | | | | | |
| 1'10'34 | 324 | AC | Et puis c'est avec euh... là on est dans le DC2 je crois, je sais plus, et il y a « Accompagnement de la personne », donc... | | | | | |
| 1'10'43 | 325 | C | Donc, finalement, au référentiel de compétences ? | | | | | |
| 1'10'45 | 326 | AC | C'est ça. | | | | | |
| 1'10'47 | 327 | C | D'accord. | | | | | |
| 1'10'50 | | | | | 21 | AC | (suite) Même si vous allez le reprendre ailleurs hein. Et puis du coup le fait qu'il soit, vous le dites, le fait qu'il devienne de plus en plus dépendant, allié avec le fait qu'il avait un caractère affirmé, voilà, il fallait... | AC pointe du doigt un passage de l'écrit de C4 sur l'ordinateur |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|------------------------|----|----|---|--|
| | | | | | 22 | C4 | Et c'est pour ça que je mets que sur la fin, c'était éprouvant physiquement et moralement. Alors, lui automatiquement, mais nous, les filles... Et il y avait des filles qui venaient chez lui mais avec une boule au ventre quoi. | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| | | | | | 23 | AC | Ah. Comment, vous, faisiez-vous, avec ça ? | Mouvement en arrière de AC |
| 1'11'22 | 328 | C | Qu'est-ce que vous faites là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'11'24 | 329 | AC | Je lui demande de parler de ses ressentis. | | | | | |
| 1'11'27 | 330 | C | En quoi c'est important ? | | | | | |
| 1'11'30 | 331 | AC | Parce que c'est important dans l'accompagnement de la personne (rires). | | | | | |
| 1'11'34 | 332 | C | C'est-à-dire ? (rires). | | | | | |
| 1'11'37 | 333 | AC | Elle est en train de dire que les autres collègues y vont avec une boule au ventre, et elle dit rien d'elle. Du coup, je viens lui demander, et elle comment elle se sentait, qu'est-ce qu'elle ressentait dans cette situation. | | | | | |
| 1'11'54 | 334 | C | En quoi c'est utile de lui demander ce qu'elle ressentait ? | | | | | |
| 1'12'02 | 335 | AC | Parce que ça... ça vient poser, là du coup ça fait écho avec le référentiel, ça vient poser la notion d'aide et de posture professionnelle. Oui. L'accompagnement de la personne. | | | | | |
| 1'12'22 | 336 | C | Donc c'est moins pour la questionner elle, de manière plus personnelle, mais plus la questionner en référence avec le référentiel de compétences ? | | | | | |
| 1'12'30 | 337 | AC | Oui. Et comment elle peut le donner à voir ça, cette complexité d'être en prise avec des émotions et d'intervenir. Oui. | | | | | |
| 1'12'43 | | | | | 24 | C4 | Bah moi, ça allait. J'avais pas de boule au ventre. En fait, moi le fait que je sois venue avant le stade avancé de sa maladie, où pendant 4 heures, bon voilà j'arrivais, une petite discussion, on parlait du sport tout ça, j'allais faire les courses, je revenais, je papotais jusqu'à midi, il y a quand même une relation qui... Et quand il commençait à, par exemple, je sais pas, j'étais en train de cuisiner et qui me disait « Hé j'ai soif. », je lui disais « Gentiment, s'il vous plaît, c'est mieux ». Enfin voilà. Et moi quand il criait fort, je n'hésitais pas à l'envoyer balader, mais à lui faire comprendre que bon voilà. Oui, il est malade, oui, c'est dur mais bon... ça ne lui empêchait pas d'être gentil avec nous. | AC note les informations données par C4 directement dans son écrit |
| 1'13'31 | 338 | C | Qu'est-ce que vous notez là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'13'34 | 339 | AC | « Le fait de l'avoir connu avant l'évolution de sa maladie. ». | | | | | |
| 1'13'38 | 340 | C | Et vous y mettez quoi derrière ? | | | | | |
| 1'13'41 | 341 | AC | Parce qu'elle est en train de... Elle dit que le fait de l'avoir connu avant l'évolution de la maladie, ça lui permettait de... là, elle est en train de dire que ça lui permettait d'être plus à l'aise, d'être à l'aise. Donc je lui note. Si elle souhaite en faire quelque chose, qu'elle puisse en référer dans son écrit. Oui. Donc ça vient parler de la connaissance de la personne. | | | | | |

| | | | | | | | | | | | |
|---------|-----|--|---|---|----|----|-----------------|-------------|----|----|--|
| 1'14'03 | 342 | C | Donc finalement, on est passé de quelque chose qui avait avoir plus avec la prise en compte des émotions de la personne dans l'accompagnement à quelque chose qui peut finalement ne pas être nécessaire ? | | | | | | | | |
| 1'14'23 | 343 | AC | J'ai pas compris. | | | | | | | | |
| 1'14'25 | 344 | C | Parce que là, vous dites que finalement, elle peut le prendre en compte, ou pas. | | | | | | | | |
| 1'14'29 | 345 | AC | Quand je dis ou pas, c'est... je lui note, après est-ce qu'elle va écrire autour de ça et donner à voir ? C'est plus dans ce sens-là. Parce que c'est un élément intéressant. Elle dit qu'elle a une posture différente de ses collègues puisqu'elle l'a connu... Donc je lui note. Après je sais pas si je note autre chose, je sais plus. Mais ça donne à voir sa posture dans l'accompagnement aussi. Oui. | Haussement d'épaule de AC après avoir dit « Après est-ce qu'elle va écrire autour de ça et donner à voir ? » | | | | | | | |
| 1'15'00 | 346 | C | Alors qu'est-ce qui fait que ça vous paraisse important ? | | | | | | | | |
| 1'15'09 | 347 | AC | Parce qu'au-dessus il y a « Assurer son bien-être et son confort était ma priorité. » et qu'elle parle au-dessus « La maladie et l'isolement de ce monsieur a généré des angoisses et de la frustration, parfois de l'agressivité. Assurer son bien-être et son confort était ma priorité. ». Et du coup, ça serait intéressant qu'elle parte aussi sur le fait de l'avoir connu avant l'évolution de la maladie lui permettait de pas être impactée par ce qui est renvoyé quoi. | | | | | | | | |
| 1'15'41 | 348 | C | Donc ça prend la suite de... | | | | | | | | |
| 1'15'43 | 349 | AC | Oui. | | | | | | | | |
| 1'15'43 | 350 | C | Ok. | | | | | | | | |
| 1'15'44 | 351 | AC | Je crois hein. | | | | | | | | |
| 1'15'46 | | | | | | | | | | | |
| | | | | <table border="1"> <tr> <td>25</td> <td>AC</td> <td>D'être correct.</td> <td rowspan="2">Idem</td> </tr> <tr> <td>26</td> <td>C4</td> <td>Oui, d'être correct. Et du coup, moi la première fois où je lui ai fait sa douche à ce monsieur-là, toute seule euh... bon c'était un peu chaud parce que l'utilisation du lève-malade, quand on lui lavait les dents, il fallait pas aller trop loin sinon on lui faisait mal, enfin voilà. Il y avait plein de petits trucs euh... et moi j'ai vraiment jamais eu trop de voilà... de réticence à aller vers lui quoi.</td> </tr> </table> | 25 | AC | D'être correct. | Idem | 26 | C4 | Oui, d'être correct. Et du coup, moi la première fois où je lui ai fait sa douche à ce monsieur-là, toute seule euh... bon c'était un peu chaud parce que l'utilisation du lève-malade, quand on lui lavait les dents, il fallait pas aller trop loin sinon on lui faisait mal, enfin voilà. Il y avait plein de petits trucs euh... et moi j'ai vraiment jamais eu trop de voilà... de réticence à aller vers lui quoi. |
| 25 | AC | D'être correct. | Idem | | | | | | | | |
| 26 | C4 | Oui, d'être correct. Et du coup, moi la première fois où je lui ai fait sa douche à ce monsieur-là, toute seule euh... bon c'était un peu chaud parce que l'utilisation du lève-malade, quand on lui lavait les dents, il fallait pas aller trop loin sinon on lui faisait mal, enfin voilà. Il y avait plein de petits trucs euh... et moi j'ai vraiment jamais eu trop de voilà... de réticence à aller vers lui quoi. | | | | | | | | | |
| 1'16'24 | 352 | C | Alors je vois l'heure qui tourne, vous avez un impératif ? | | | | | | | | |
| 1'16'27 | 353 | AC | Bah je reprends à 14h donc ça va. Il y en a pour combien de temps, là, à peu près ? | | | | | | | | |
| 1'16'33 | 354 | C | Oh bah là, c'est un extrait de 5 minutes. | | | | | | | | |
| 1'16'36 | 355 | AC | Non, ça va. Ouais. | | | | | | | | |
| 1'16'40 | 356 | C | Bon après, ça veut rien dire (rires). Alors, là, du coup, on est 57 minutes après le début de l'enregistrement. Vous reprenez avec la candidate un écrit sur la maladie d'Alzheimer, et où la candidate avait fait part de ses grandes difficultés avec le fameux « Help » (rires). | C lit ses notes | | | | | | | |
| 1'17'04 | 357 | AC | Oui. C'est vrai. (rires). Oui, ça y est. | | | | | | | | |
| 1'17'08 | 358 | C | Donc voilà. | | | | | | | | |
| 1'17'14 | | | | Extrait 4 | | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|------------------------|--|----|--|---|
| | | | | | 1 | AC | Alors peut-être, est-ce que euh... si je vous pose ça : qu'est-ce que vous faisiez avec elle ? Peut-être qu'en le disant euh... | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| | | | | | 2 | C4 | Alors c'est ce que je mets à un moment euh... Donc ce que je faisais à mon arrivée. | C4 pointe du doigt un passage de son écrit sur l'ordinateur |
| 1'17'27 | 359 | C | Alors, qu'est-ce qui fait que, face à une candidate qui vous exprime ses difficultés, vous posez cette question-là ? | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'17'37 | 360 | AC | Parce que je peux pas... je peux pas faire à sa place. Et quand elle me dit « Help. », je me dis, dans ma tête, « Elle me demande de l'aider à tirer des fils. », ou alors ça veut peut-être dire « Changer de situation ». | | | | | |
| 1'18'02 | 361 | C | Alors cette question-là induit quoi du coup ? | | | | | |
| 1'18'06 | 362 | AC | Induit une demande auprès de l'accompagnateur de... | | | | | |
| 1'18'09 | 363 | C | Non, mais la question que vous posez à la candidate ? | | | | | |
| 1'18'15 | 364 | AC | Ah pardon. Je lui dis « Qu'est-ce que vous faites ? », c'est ça ? Je sais plus. | | | | | |
| 1'18'19 | 365 | C | Oui, « Qu'est-ce que vous faites avec cette dame ? ». | | | | | |
| 1'18'22 | 366 | AC | Bah c'est partir du pratico-pratique. Oui. Partir sur du pragmatique, du concret. | | | | | |
| 1'18'32 | 367 | C | Et c'est quoi votre intention en partant du concret ? | | | | | |
| 1'18'34 | 368 | AC | Parce que le concret peut être rassurant du coup, me semble-t-il. | | | | | |
| 1'18'39 | 369 | C | Donc là, vous avez une volonté de rassurer ? | | | | | |
| 1'18'41 | 370 | AC | Un peu. Elle me dit « Help. » quand même. Je vais pas lui dire « Bah alors ? débrouille-toi. », non. Là c'est, « Quel va être le support, l'outil, pour qu'elle puisse euh... (souffle), qu'elle puisse... pas reprendre pied, c'est peut-être un terme fort, mais euh... voilà ? » | | AC mime le fait de se relancer lorsqu'elle souffle | | | |
| 1'19'03 | 371 | C | Repartir ? | | | | | |
| 1'19'04 | 372 | AC | Repartir en réflexion, ouais. Parce que là, elle me dit qu'elle y arrive pas, elle arrive pas à réfléchir, elle est bloquée. Voilà. Donc c'est une proposition, ça marche ou ça marche pas. | | | | | |
| 1'19'13 | 373 | C | D'accord. Donc quand vous êtes face à un candidat qui a des difficultés à verbaliser, vous allez lui proposer des choses pratico-pratiques ? | | | | | |
| 1'19'23 | 374 | AC | Oui, souvent. Oui. De repartir de ce qu'il s'est passé sur le terrain de façon très concrète. Ça peut arriver aussi que, si c'est pas opérant, s'interroger sur le choix de la situation. Ouais. Ça peut être une situation qui va pas être support du coup. Ou parfois en s'interrogeant sur qu'est-ce... pourquoi cette situation n'est pas support, ça vient parler aussi, des fois, de la posture professionnelle derrière, comment le professionnel a pu être malmené ou des éléments compliqués à porter ou à supporter, et comment on tourne autour, et est-ce qu'on tire des fils ou est-ce qu'on laisse et on passe à autre chose. Oui, c'est ça. Hmm. | | | | | |
| 1'20'15 | | | | | 2 | C4 | (suite) Bon voilà, madame était au petit-déj, donc ça permettait d'arriver, voilà, tranquille, pas la brusquer. Elle finissait ça et après on montait... | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| | | | | | 3 | AC | C'est là. « À mon arrivée, madame était au petit-déjeuner. Ainsi je pouvais lui expliquer | AC note sa question dans l'écrit de C4 |

| | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|------------------------------|----|---|---------------------------------------|
| | | | écoute. Et je me rends compte que ces notes-là, ce n'est pas... J'ai pas à les prendre. Je sais que j'ai des collègues qui le font. Et il y a d'autres situations où je demande à la candidate « Notez-le. », je me rappelle de C3. Donc ça, voilà, ce retour sur expérience me dit que c'est au candidat de prendre ses notes, ce sont ses termes, comme ça, ça risque pas de... comme ça, je suis plus concentrée sur l'entretien en lui-même. | | | | |
| 1'27'18 | 405 | C | Parce que là, vous trouvez que vous avez des difficultés ? | | | | |
| 1'27'22 | 406 | AC | Ça peut parasiter. Là, je suis parasitée, ça se voit. Je reviens, je reprends, des fois je corrige mes fautes alors qu'elle est en train de parler, euh... Donc il y a pas une... alors il y a une attention, faut pas exagérer, mais il y a pas une écoute si attentive que ça. Voilà, ça, ça me permet de visualiser ça. Et c'est ce que je... il y a des moments je me sentais flottante des fois, et c'est lié à ça, c'est que des fois je perds le fil parce que je suis mobilisée par autre chose. Voilà. | AC pointe du doigt l'extrait | | | |
| 1'27'49 | 407 | C | Donc c'est selon vous quelque chose qui va parasiter la verbalisation de la candidate ou seulement la prise de notes ? | | | | |
| 1'27'57 | 408 | AC | Redites-moi ça (rires). Pardon. | | | | |
| 1'27'59 | 409 | C | Est-ce que selon vous le fait d'avoir une attention qui soit un peu euh... pas dispersée mais euh... qui doit être sur plusieurs fronts, selon vous, est-ce que ça a un impact uniquement sur vos prises de notes ou sur l'échange ? | | | | |
| 1'28'17 | 410 | AC | Bah les 2 puisque ça veut dire la candidate peut me dire des choses, si je suis en train de me prendre la tête à comment je vais noter le mot parce que je me souviens plus de ce qu'elle a dit, enfin j'exagère, je caricature le trait mais euh... | | | | |
| 1'28'30 | 411 | C | Alors qu'est-ce que ça induit le fait que vous manquiez des mots de la candidate ? | | | | |
| 1'28'37 | 412 | AC | Bah je peux passer à côté d'éléments qu'elle me donne et qui serait intéressant de dérouler. Oui. Hmm. | | | | |
| 1'28'53 | | | | | 11 | AC (suite) Ok. « Madame, au stade avancé de sa maladie n'était plus en capacité de se doucher seule. ». | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 1'29'00 | 413 | AC | Il y a autre chose qui me vient en tête. Le fait que ce soit le candidat qui écrive, ça lui permet de réfléchir en même temps sur ce qu'il écrit. Hmm. Voilà. Ouais, ça induit une posture réflexive aussi, « Je note et je réfléchis à ce que je note. ». Parce que là, je fais à la place. | C interrompt l'extrait | | | |
| 1'29'22 | 414 | C | C'est quelque-chose que vous allez mettre en place après ? | | | | |
| 1'29'24 | 415 | AC | Oui. Oh bah là, instantanément. (rires). | | | | |
| 1'29'27 | 416 | C | C'est décidé, c'est fait (rires). | | | | |
| 1'29'29 | 417 | AC | Mais oui. En plus, je me sentais fatiguée, enfin je vous le donne hein, dans les entretiens. Alors je fais pas ça tout le temps non plus hein, mais je trouve ça fatigant parce que, du coup, waouh, et là je comprends mieux, ça y est je vois, je vois pourquoi c'est si fatigant. Et puis ce sentiment de passer à côté de quelque chose. Bah oui en effet, en effet. | AC pointe du doigt l'extrait | | | |
| 1'30'05 | | | | | 11 | AC (suite) « Je lui demandais avant de faire la toilette de choisir ses vêtements » (en lisant l'écrit de C4 sur son ordinateur). | Idem |

| | | | | |
|---------|-----|----|--|---|
| 1'30'18 | 418 | C | Alors là, justement, on vous entend lire. Qu'est-ce qui fait que vous allez lire l'écrit, on peut dire à voix haute ? | C interrompt l'extrait |
| 1'30'38 | 419 | AC | Eh bah, parce qu'elle m'arrête en fait. | |
| 1'30'42 | 420 | C | Donc quand vous vous mettez à lire l'écrit de la candidate, c'est avec l'idée qu'elle puisse vous arrêter euh... ? | |
| 1'30'52 | 421 | AC | Oui. C'est que ça peut l'amener à réfléchir à ce qu'elle a posé. « Je lui demandais avant la toilette de choisir ses vêtements. ». Là aussi, on est dans... je fais pas tout le temps ça non plus, mais là, on est dans un deuxième entretien avec une candidate qui me dit « Help. », qui a du mal à élaborer, d'ailleurs j'en avais parlé en amont quand on s'était vue, en disant « Holala. Qu'est-ce que ça va donner ? Elle a du mal à ... », et je vois que ça fonctionne. Je lis, elle reprend, elle redémarre. Ouais. Du coup, elle est en réflexion sur ce qu'elle a écrit. Le fait de lui lire à voix haute, alors peut-être que je me plante, en tout cas là ça fonctionne. Alors, je lui dis « Je lui demandais avant la toilette de choisir ses vêtements. », « Alors voilà. », hop, elle me coupe même, mais tant mieux. Elle me stoppe et me dit, et clac, elle se voit faire et elle a des éléments complémentaires à poser. | Mouvement en avant de AC en disant « « Alors voilà », hop, elle me coupe même » |
| 1'31'47 | 422 | C | Donc finalement, c'est pas lire juste pour lire ? | |
| 1'31'49 | 423 | AC | Ah bah non. | |
| 1'31'50 | 424 | C | C'est pas une manière de vous remettre en tête son écrit ? | |
| 1'31'53 | 425 | AC | Ah non. Non, non. D'autant plus que ça, je l'avais lu avant. Ouais. Après, ça peut arriver que lorsque le candidat envoie pas ses écrits en amont, ça, c'est compliqué. | AC pointe du doigt l'extrait en disant « D'autant plus que ça, je l'avais lu avant » |
| 1'32'02 | 426 | C | Bah comme C3, l'entretien d'avant. | |
| 1'32'06 | 427 | AC | Ouais. Et là il faut être dans la lecture, réfléchir en même temps, et là du coup, ça pose des limites tout seul. Je peux pas être attentive et lire, rebondir autant que le fait de lire en amont, ce que je m'attache à faire, s'il y a matière. Ça permet aussi de réfléchir à comment on va mener l'entretien avec le candidat. Ouais. | Haussement d'épaules de AC en disant « S'il y a matière » |
| 1'32'25 | 428 | C | Et donc, qu'est-ce qui fait que, avec cette candidate-là, vous allez lire son écrit alors qu'avec d'autres... ? Parce que vous avez dit vous faisiez pas ça tout le temps. | |
| 1'32'38 | 429 | AC | Parce qu'elle me met « Help. », et que du coup, il faut tirer des fils. Donc on est là dans ce que j'appelle la théorie des « Petits pas ». On va doucement et hop. | Mouvement en arrière de AC en disant « Hop » |
| 1'32'51 | 430 | C | Donc face à une candidate ou un candidat qui a des difficultés, c'est que vous avez plusieurs outils à votre disposition ? | |
| 1'33'02 | 431 | AC | Oui. Du coup, oui. Je m'en suis pas rendue compte mais oui. | |
| 1'33'05 | 432 | C | Parce qu'il y a celui-là, il y a aussi passer par le pratico-pratique... | |
| 1'33'09 | 433 | AC | Oui. La relecture, ensemble, passer par le pratico-pratique, ... | |
| 1'33'18 | 434 | C | Est-ce que vous en avez d'autres, qui pourraient vous venir en tête ? | |
| 1'33'27 | 435 | AC | Je peux demander à la personne de se dégager de l'écrit et de me raconter. | |
| 1'33'34 | 436 | C | Alors comment vous faites ? « Racontez-moi... » ? | |
| 1'33'37 | 437 | AC | Bah, je pense à une candidate CAFERUIS qui m'a dit « J'arrive pas à poser par écrit comment je mène un entretien de recrutement. », et je lui ai demandé « Bah est-ce que vous pouvez me raconter de façon spontanée | |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|---|
| | | | comment vous faites ? ». Voilà. Et elle s'est enregistrée. Donc, il y a des personnes qui s'enregistrent. | |
| 1'34'10 | 438 | C | De leur propre volonté ? | |
| 1'34'12 | 439 | AC | Oui. Donc là elle m'a demandé, c'est elle qui m'a demandé, et du coup ça m'a fait tilt, si elle pouvait s'enregistrer. | |
| 1'34'17 | 440 | C | Et vous, vous proposez aux candidats de s'enregistrer ? | |
| 1'34'20 | 441 | AC | Alors pas dans la VAE mais dans d'autres euh... Ah bah oui tiens, dans d'autres formations oui. Quand il y a un blocage à l'écrit, je propose aux gens de s'enregistrer. Je pense que j'ai déjà dû le faire en VAE. | AC semble surprise en disant « Ah bah oui tiens » |
| 1'34'32 | 442 | C | Donc finalement, vous avez au moins 3 outils ? | |
| 1'34'38 | 443 | AC | Oui, dont j'avais pas... | Mouvement en arrière de AC |
| 1'34'40 | 444 | C | Parce que le « Racontez-moi... », ça peut être aussi... | |
| 1'34'44 | 445 | AC | On est dans du narratif. | |
| 1'34'46 | 446 | C | ... ça peut être aussi « Si vous deviez expliquer à un stagiaire ou... ». | |
| 1'34'48 | 447 | AC | C'est ça. Oui. Oui. | |
| 1'34'52 | 448 | C | Et donc ces 3 méthodologies-là, vous les utilisez que sur les candidats en difficulté ? | |
| 1'34'59 | 449 | AC | Non. « Racontez-moi... », c'est vraiment pour les personnes qui ont du mal à se lancer. Ça vient aussi parler souvent d'une relation à l'écrit. Voilà. En même temps, Madame X, qui fait une VAE CAFERUIS, elle, c'est parce qu'elle a pas d'outils. Elle se dit, « Je fais en live. », et du coup, le fait de raconter ce qu'elle fait, elle s'est rendue compte qu'elle le faisait pas en « Live ». | |
| 1'35'35 | 450 | C | Alors qu'est-ce que vous mettez derrière le fait qu'elle n'ait pas d'outils ? Qu'est-ce que vous appelez « Outils » ? | |
| 1'35'40 | 451 | AC | Bah c'est-à-dire qu'elle a pas eu une grille d'entretien quand elle reçoit les candidats, des choses très carrées, très posées. Et en fait, le fait de raconter, elle s'est rendue compte que la grille, elle l'avait en tête, et que ses questions, elles étaient pas spontanées. Donc quand elle est rentrée, enfin quand elle a retranscrit ce qu'elle a dit, elle a fait émerger les différentes étapes d'un entretien. Voilà. Donc elle est partie de ce qu'elle a dit pour se rendre compte qu'elle avait, en fait, une méthodologie, mais qui était pas écrite, formalisée. Voilà. | Mouvement en avant de AC en disant « Donc quand elle est rentrée » |
| 1'36'22 | 452 | C | D'accord. Donc dans ces 3 outils-là, lequel vous pourriez utiliser avec des candidats qui ont pas forcément de difficulté ? | |
| 1'36'31 | 453 | AC | Bah, en même temps, j'ai envie de vous dire les 3. Bah oui. | |
| 1'36'36 | 454 | C | Avec des différences ou de la même manière ? | |
| 1'36'43 | 455 | AC | Alors, on a dit la narration, enfin « Racontez-moi... », on a parlé de... | |
| 1'36'48 | 456 | C | La relecture. | |
| 1'36'49 | 457 | AC | La relecture. Et le troisième ? | |
| 1'36'52 | 458 | C | Passer par le pratico-pratique. | |
| 1'36'54 | 459 | AC | Passer par le pratico-pratique. Pratico-pratique, c'est quand même plus pour les candidats en difficulté. La relecture, sur certains morceaux que je vais surligner, plus relecture de certains éléments. Ça, c'est quelque chose que j'utilise beaucoup, avec tous. Ouais, la relecture. Ouais. C'est mon principal outil. Oui. | |
| 1'37'28 | 460 | C | D'accord. | |

| | | | | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|--|----|--|--|--------------------------------|--|--|--|
| 1'37'31 | | | | 12 | C4 | Alors voilà, donc vous voyez, on montait, donc bon, on choisissait les vêtements euh... on se déshabillait, on allait dans la douche, mais elle ne faisait plus rien, enfin... Alors, j'avais beau l'accompagner, bon... | Face à face | | | | |
| | | | | 13 | AC | Vous la guidiez comment, par la voix ? | | | | | |
| | | | | 14 | C4 | C'est par le geste. | AC note cette information dans l'écrit de C4 | | | | |
| 1'37'55 | 461 | C | Qu'est-ce qui fait que vous posiez cette question de comment la candidate guidait cette dame ? | C interrompt l'extrait | | | | | | | |
| 1'37'59 | 462 | AC | Parce que je la vois. C'est tout ce que je trouve à vous répondre (rires). | | | | | | | | |
| 1'38'04 | 463 | C | Vous la voyez agir ? | | | | | | | | |
| 1'38'09 | 464 | AC | Ouais. | | | | | | | | |
| 1'38'11 | 465 | C | Et c'est de là que viennent les questions ? | | | | | | | | |
| 1'38'14 | 466 | AC | Ouais. Je la vois à côté de cette dame et du coup je lui dis « Bah comment vous... ? », en fait je lui demande comment elle la met en mouvement. Donc je la vois. Ouais, je trouve que ça à vous répondre. Je la vois sur le terrain. Parce qu'elle le dit aussi, « Je lui demandais avant de faire la toilette de choisir ses vêtements. ». Ouais, je la vois. C'est bizarre hein ? (rires). | | | | | Hochement de tête de AC | | | |
| 1'38'44 | 467 | C | Il y a pas bizarre (rires). D'accord. Donc là, finalement, ça va être encore une troisième référence pour poser vos questions ? | | | | | | | | |
| 1'38'56 | 468 | AC | Je la vois. | | | | | | | | |
| 1'38'59 | 469 | C | Il y a le référentiel, votre parcours professionnel, et là, où vous dites « C'est que je la vois » ? | | | | | | | | |
| 1'39'08 | 470 | AC | La visualisation. Ouais. | | | | | | | | |
| 1'39'11 | 471 | C | Et cette « Visualisation » comme vous dites, est-ce qu'elle ancrée dans quelque chose ? Dans cette visualisation, à quoi vous faites attention ? | | | | | | | | |
| 1'39'35 | 472 | AC | Dans cette visualisation, à quoi je fais attention, c'est ça ? | | | | | | | | |
| 1'39'39 | 473 | C | Oui. Par exemple, le fait de demander comment la candidate va guider cette dame, qu'est-ce qui fait que ça, ça vous a fait tilt, et ça vous a poussé à le questionner ? | | | | | | | | |
| 1'40'06 | 474 | AC | Je sais pas. Euh... là, il y a aussi ma connaissance du terrain, bah oui hein, hmm, des limites posées par cette pathologie, euh... Du coup, je la vois parce qu'elle me donne aussi des éléments hein. Au fur et à mesure de l'entretien, elle devient de plus en plus... elle est ancrée dans ce qu'elle fait, elle est de plus en plus lisible. Ouais du coup je me suis dit « Comment... ? » alors pas que la connaissance, « Comment elle fait, comment fait C4 pour la mettre en mouvement quoi ? Qu'est-ce qu'elle est amenée à faire quoi ? Et avec quels moyens ? ». Ouais, c'est pousser ça aussi. Donc là, c'est euh... c'est un peu embrouillé dans ma tête, la visualisation parce que, oui, moi étant intervenue à domicile, connaissant les auxiliaires de vie, je vois la scène, et en même temps je me dis « Mais waouh. Qu'est-ce qu'elle développe là pour arriver à... ? Comment elle fait pour arriver à la mettre en mouvement quoi ? ». Donc savoir-faire, savoir-être. Donc euh... qu'est-ce qu'elle sait faire. Ouais, la faire parler de ses compétences. | Mouvements en avant de AC en abordant les « Savoir-faire, savoir-être » | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|---|--|----|----|---|---------------------------------------|
| 1'41'30 | 475 | C | Donc là, on est encore entre le référentiel de compétences et votre parcours professionnel ? | | | | | | |
| 1'41'33 | 476 | AC | Bah oui. Oui, oui, oui. | | | | | | |
| 1'41'39 | 477 | C | D'accord. Et donc, c'est parce que c'est une situation que vous aviez connue, ou connaissez du moins ? | | | | | | |
| 1'41'50 | 478 | AC | Oui, des personnes atteintes de... Oui. C'est compliqué de mettre en mouvement des personnes euh... de par leur compréhension et puis leur... oui, l'impact de la maladie. Hmm. | | | | | | |
| 1'42'01 | 479 | C | D'accord. | | | | | | |
| 1'42'04 | | | | | | 15 | AC | Donc ça montre votre adaptation aussi hein. « Tant que son état lui permettait de le faire, je l'ai accompagnée dans ses gestes » (en lisant l'écrit de C4 sur son ordinateur). Est-ce qu'elle a eu des périodes un peu agitées ou... ? | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| | | | | | | 16 | C4 | Avec moi ? | Face à face |
| | | | | | | 17 | AC | Oui. | |
| 1'42'17 | 480 | C | Donc là c'est pareil, comment vous est venu l'idée de cette question, à savoir si elle avait des périodes d'agitation ? | C interrompt l'extrait | | | | | |
| 1'42'24 | 481 | AC | Parce que j'ai une connaissance, mais aussi, elle pose les caractéristiques de la maladie d'Alzheimer. Donc je fais du lien entre les connaissances que j'ai, moi, dans ma tête, mais aussi ce qu'elle pose en amont de cette situation, et comment elle fait du lien entre les connaissances de la maladie, de la pathologie, et la situation de cette personne. | Mouvements des mains de AC illustrant le lien entre ses connaissances et l'écrit de C4 | | | | | |
| 1'42'43 | 482 | C | D'accord. Donc finalement, pour résumer, dans cet écrit-là, et dans l'accompagnement proposé, dans le questionnement proposé, ici, ça serait votre parcours professionnel qui induirait le plus vos questions ? | | | | | | |
| 1'43'05 | 483 | AC | Pas que, parce qu'il y a aussi ce qu'elle a apporté comme connaissances de la maladie d'Alzheimer, elle, en disant que les personnes peuvent être agitées ou agressives, ou... et elle le transpose pas là, dans cette situation. On le voit pas dans cette situation. Donc je lui pose la question. Mais il y a aussi une partie de ce que je connais. Donc c'est un tricotage, un maillage. | AC pointe du doigt l'extrait en disant « Et elle le transpose pas là, dans cette situation » | | | | | |
| 1'43'30 | 484 | CC | Et dans cette situation-là, est-ce que le référentiel de compétences il intervient ? | | | | | | |
| 1'43'38 | 485 | AC | Là, ici ? | | | | | | |
| 1'43'40 | 486 | C | Oui. | | | | | | |
| 1'43'41 | 487 | AC | Bah dans l'accompagnement. Les savoir-faire, les savoir-être. | | | | | | |
| 1'43'44 | 488 | C | Et par rapport à votre manière d'aider à la verbalisation ? | | | | | | |
| 1'44'09 | 489 | AC | Bah ce qui me vient en tête, c'est la connaissance des différentes pathologies. Oui, c'est ça. Mais ça répond pas à votre question. J'y arrive plus là (rires). C'était quoi votre question ? | | | | | | |
| 1'44'23 | 490 | C | Dans cette situation-là, dans l'aide à la verbalisation que vous proposez, vous m'avez dit que c'était sur la base de votre parcours professionnel et aussi de l'écrit, de mettre en relation les apports théoriques qu'elle a posés et la situation en elle-même. Dans cette aide à la verbalisation, est-ce que le référentiel est présent ? | | | | | | |
| 1'44'57 | 491 | AC | Bah c'est le socle. | | | | | | |

| | | | | |
|---------|-----|----|---|---|
| 1'45'01 | 492 | C | Donc ça engloberait tout ? | |
| 1'45'05 | 493 | AC | Oui. Oui, oui. Ça y est, j'ai compris (rires). | |
| 1'45'16 | 494 | C | Et donc, est-ce que, pour reprendre tout ce que vous avez dit depuis le début de cet entretien, vous auriez votre parcours professionnel, votre expérience, du coup, on voit, ici, l'écrit en lui-même, et tout ça englobé dans le référentiel de compétences ? | Hochements de tête de AC |
| 1'45'43 | 495 | AC | Oui. Ouais. | |
| 1'45'48 | 496 | C | Donc même quand vous faites appel à votre parcours professionnel, c'est toujours encadré par le référentiel de compétences ? | |
| 1'45'56 | 497 | AC | Bah oui. Oui. C'est l'objectif visé de la VAE, venir valider les compétences. | |
| 1'46'10 | 498 | C | Oui, là c'est dans la validation, mais dans votre questionnaire en lui-même ? | |
| 1'46'15 | 499 | AC | J'ai le référentiel euh... c'est lui qui balise, qui pose le cadre... ouais aussi... qui me pose un cadre. Alors, je suis là pour ça. Ça paraît peut-être euh... mais attention. Il y a quelque chose qui me vient en tête mais c'est décalé. Dans cette démarche d'accompagnement VAE, quelque chose que j'ai pu voir avec d'autres accompagnateurs, le candidat a son Livret 1, son Livret 1 est validé, ça veut dire que l'administration autorise le candidat à déposer une VAE, que ce soit ME, ES, peu importe. Comment l'accompagnateur peut s'autoriser à dire à la personne que le diplôme visé est trop haut, que la marche est trop haute, etc. ? Ça, c'est des choses qui se passent. Ça fait du lien avec le référentiel de compétences, c'est-à-dire qu'on accompagne la personne... alors peut-être que des fois on tire un peu, je peux tirer un peu, mais qui suis-je moi pour dire à la personne « Vous n'avez pas les compétences nécessaires pour venir valider. ». Laissons-là expérimenter, on l'accompagne. Voilà. Je vous pose ça parce qu'il y a une candidate que j'ai accompagnée, qui a été accompagnée une première fois, qui a rien validé la deuxième fois non plus hein, mais en tout cas, elle aura tenté de. Et la première accompagnatrice lui avait dit que plutôt qu'ES, elle aurait dû faire ME, et je me dis, c'est pas nous qui annonçons Qui sommes-nous pour dire ça ? On est là pour faire émerger, donner à voir, pas faire émerger, illustrer les compétences qui sont existantes, et si elles sont pas existantes, elles sont pas illustrées, et c'est le jury qui décidera, mais c'est pas l'accompagnateur qui va lui dire « Vous êtes trop limite. ». Peut-être qu'en fin de parcours VAE, quand on revisite le référentiel de compétences, le candidat, souvent, peut s'apercevoir qu'il est un peu léger sur tel ou tel axe, mais c'est pas moi qui vais lui dire « Là, ça le fait pas. », c'est pas ma place. Vous me suivez dans cette logique ? | AC mime le fait d'englober en disant « C'est lui qui balise, qui pose le cadre » Mouvement en arrière de AC en disant « C'est pas ma place » |
| 1'48'40 | 500 | C | Oui, oui. Tout à fait. | |
| 1'48'43 | 501 | AC | Et des fois ça m'agace quoi. Du coup, là c'est pas une juste posture. Mais je vais pas non plus dire au candidat « Oh, vous allez voir, on va tout dépasser. », non plus. Et ça, ça fait partie d'un... ouais, la juste posture de l'accompagnateur VAE, c'est pas simple, c'est vraiment jongler avec tout ça quoi, et cette notion de pouvoir qu'on peut avoir sur... ou de dire à quelqu'un qu'il a pas assez d'apports théoriques, bah voilà, on pose la | |

| | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|------------------------------|----|--|---|
| | | | question, « Est-ce que ça ne serait pas intéressant de venir définir la notion de... », je vous dis n'importe quoi, « ... la maladie d'Alzheimer ? ». Bah non, il le fait pas, il le fait pas. On lui aura conseillé mais il le fera pas. Ça lui appartient, c'est son Livret. Ouais. Voilà. Un petit cri. Ah (rires). | | | | |
| 1'49'34 | 502 | C | (rires) | | | | |
| 1'49'38 | | | | | | | |
| | | | | 18 | C4 | Jamais. Jamais. Avec son mari ouais. La nuit était très agitée. Elle était épuisée et puis en plus il y avait un petit fond d'alcool chez le mari donc euh... Non avec moi, il y a jamais eu de souci, parce que très vite, voilà, c'est... Enfin je la sentais hyper douce cette femme-là et euh... bon bah voilà, ça passait bien. En fait, c'est ça. Quand je vous mets que j'y arrive plus, c'est que... C'est pas que je ne comprends pas la maladie, c'est que je n'arrive pas à mettre des mots sur ce que je faisais. | AC note les informations données par C4 directement dans son écrit |
| | | | | 19 | AC | Alors, est-ce qu'éventuellement, vous pourriez aller rechercher sur internet euh... | Face à face |
| | | | | 20 | C4 | Ou alors, il faudrait que... Je sais pas si on a ça à l'assoc, je sais pas s'ils ont gardé les carnets de transmission. Il faut que je me renseigne parce que du coup... Bon après, je me souviens de ce que je faisais hein euh... Voilà, bah t'façon, après je sais même pas si ça peut me servir parce qu'une fois qu'on avait pris la douche, rhabillage, un coup de... comme il y avait quasiment toujours le shampoing, donc je lui faisais, vu que c'était une dame qui était super coquette avant sa maladie, je faisais un brushing, enfin voilà. | Mouvement de la main de AC qui semble approuver le fait que C4 veuille consulter les carnets de liaison AC note les informations données par C4 directement dans son écrit |
| | | | | 21 | AC | Ah. | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 1'50'50 | 503 | C | Alors, est-ce que vous pouvez m'expliquer ce « Ah. » ? | C interrompt l'extrait | | | |
| 1'50'55 | 504 | AC | J'ai dit « Ah. » ? | Mouvement en arrière de AC | | | |
| 1'50'56 | 505 | C | Oui. | | | | |
| 1'50'57 | 506 | AC | Là, maintenant ? | AC pointe du doigt l'extrait | | | |
| 1'50'58 | 507 | C | Oui. On peut le remettre si vous le voulez ? | | | | |
| 1'51'00 | 508 | AC | Oui, oui. | | | | |
| 1'51'03 | | | | | | | |
| | | | | 20 | C4 | (suite) ... comme il y avait quasiment toujours le shampoing, donc je lui faisais, vu que c'était une dame qui était super coquette avant sa maladie, je faisais un brushing, enfin voilà. | AC note les informations données par C4 directement dans son écrit |
| | | | | 21 | AC | Ah. | Attention conjointe vers l'ordinateur |
| 1'51'12 | 509 | AC | « Ah. Bah montrez-le. ». | C interrompt l'extrait | | | |
| 1'51'15 | 510 | C | D'accord. | Hochements de tête de AC | | | |
| 1'51'16 | 511 | AC | Ouais. | | | | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|---|------------------------|----|----|--|--|
| 1'51'17 | 512 | C | Donc c'est une manière de signifier que... | | | | | |
| 1'51'19 | 513 | AC | C'est intéressant. Ouais. Oui, c'est ça. | | | | | |
| 1'51'24 | 514 | C | D'accord. | | | | | |
| 1'51'28 | | | | | 22 | C4 | On descendait et euh... Bon je lui laissais un petit temps de repos parce que malgré tout, elle, ça la fatiguait quand même, et quand il y avait besoin, je lui limais les ongles ou euh... Après s'il nous restait du temps, on essayait de... Ah oui, ce qu'on faisait aussi tous les jours, ça on le faisait quand on descendait de la douche ou avant la douche, vous savez... | AC note les informations données par C4 directement dans son écrit |
| | | | | | 23 | AC | « Temps de repos, soins esthétiques » (en l'écrivant à l'ordinateur) ? | |
| | | | | | 24 | C4 | Ouais. | |
| | | | | | 25 | AC | Je vous mets tout ça en vrac hein. Vous... Ok. | |
| 1'52'02 | 515 | C | Donc, là encore, on voit que vous utilisez vos mots, « Soins esthétiques ». | C interrompt l'extrait | | | | |
| 1'52'07 | 516 | AC | Ouais. | | | | | |
| 1'52'08 | 517 | C | Alors que finalement... | | | | | |
| 1'52'10 | 518 | AC | C'est pas ce qu'elle a dit. Ouais. Ouais, ouais. | | | | | |
| 1'52'16 | 519 | C | C'est intéressant de voir ça, du fait de votre réflexion de prendre des notes et... | | | | | |
| 1'52'20 | 520 | AC | Bah oui, ça le fait pas. Ouais, ouais. | | | | | |
| 1'52'25 | | | | | 26 | C4 | Il me semble qu'on le faisait avant de monter à la douche. En fait, chez toutes les personnes que nous on a en Alzheimer, on met un tableau en place, vous savez, avec les... alors tous les jours de la semaine, on est lundi telle date, on est vendredi, on est en été, enfin les saisons tout ça. Et ça, c'est des scotchs, enfin comme des magnets en fait. | Idem |
| | | | | | 27 | AC | Ouais. | |
| | | | | | 28 | C4 | Et à chaque fois que j'intervenais, je lui disais « Bon madame, on va changer la date. », et en fonction de ce qui était resté la veille... Parce que quand c'était pas fait avec nous, je pense que le mari le faisait puisque c'était toujours euh... | Face à face |
| | | | | | 29 | AC | D'accord. | |
| | | | | | 30 | C4 | Donc voilà, en fonction de la date de la veille, j'essayais de lui faire retrouver un moyen pour qu'elle me mette « Bah voilà, aujourd'hui on est mardi 5 janvier et nous sommes en hiver » puisqu'en fait quand on changeait... Alors oui, non c'était pas les saisons, c'était les mois. | |
| | | | | | 31 | AC | « Et la saison, les mois. » (en l'écrivant à l'ordinateur). | |

| | | | | | | | | |
|---------|-----|----|--|------------------------|----|----|---|---|
| | | | | | 32 | C4 | Voilà. Alors ça lui permettait de se repérer un peu euh... Et cette dame-là allait 2 fois par semaine en accueil de jour. | AC note les informations données par C4 directement dans son écrit Attention conjointe vers l'ordinateur |
| | | | | | 33 | AC | Vous pouvez le noter hein. | |
| | | | | | 34 | C4 | Ouais. | |
| 1'53'42 | 521 | AC | Mais c'est moi qui note (rires). | Fin de la vidéo | | | | |
| 1'53'50 | 522 | C | (rires) Bon, pas trop épuisée, ça va ? | | | | | |
| 1'53'54 | 523 | AC | Non, mais ça demande un sacré exercice hein. Ouais. | | | | | |
| 1'53'57 | 524 | C | Bon et bien merci beaucoup. | | | | | |
| 1'53'59 | 525 | AC | Merci à vous. Ça m'a permis aussi d'avoir un retour sur ma pratique. | | | | | |

Annexe 22 : Tableaux d'analyse de l'auto-confrontation 2 avec AC

| Épisodes | | L7-78 : ECHANGE AUTOUR DU TERME « NOS USAGERS » | | | | | | | |
|---------------------|----------------------------|--|---|---|---|---|---|---|---|
| Sous-épisodes | | | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Interroger un terme de l'écrit du candidat</i> | | | | | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne le candidat sur le pourquoi de l'utilisation de ce terme (L19) ▪ Je ne réajuste pas les propos du candidat selon ma propre éthique (L41) ▪ Je fais attention à ce que je peux induire au candidat (L43) (L70) ▪ Je questionne le candidat sur sa représentation de ce terme (L49) ▪ Je vérifie que le candidat peut argumenter l'utilisation de ce propos (L58) ▪ Je me décentre par rapport à ma posture professionnelle (L72) | | | | | | | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | | | | <i>Jugements pragmatiques</i> | | | |
| | | Jury VAE | | | | Le jury va venir questionner le candidat sur ce terme (L49) | | | |
| | | Verbalisation | | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je dois questionner la posture professionnelle du candidat lorsque celui-ci mentionne un terme contraire à mon éthique (L19) ▪ Il faut amener le candidat à argumenter son propos (L58) | | | |
| | | Induction | | | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La confrontation d'idées ne rentre pas dans le cadre de l'accompagnement VAE (L70) ▪ Je ne dois pas réajuster les propos du candidat selon ma propre éthique (L41) ▪ Il faut que je me décentre de ma propre éthique pour venir questionner le candidat (L72) | | | |
| | | <i>Concepts pragmatiques</i> | | | | <i>Jugements pragmatiques</i> | | | |
| | Expérience professionnelle | | | | L'utilisation d'un pronom possessif pour parler des personnes accompagnées est contre mon éthique (L39) | | | | |
| | | <i>Du sujet</i> | | | | | | | |
| Épisodes | | L79-205 : ECHANGE SUR LES REUNIONS | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | L79-114 | | L115-131 | | L132-173 | | L174-205 | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Donner à voir les connaissances du candidat</i> | | <i>Noter ce que le candidat verbalise</i> | | <i>Amener le candidat à expliciter, à aller dans les détails</i> | | <i>Amener le candidat à expliciter, à aller dans les détails</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne sur la présence d'autres réunions (L94) ▪ Je pars de ce que donne à voir le candidat (L108) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je repère les notions que le candidat va pouvoir exploiter dans son écrit (L120) ▪ C'est moi qui prends les notes (L107) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je dois être simple dans mes questions (L141) ▪ Je lui propose de m'expliquer comme s'il expliquait à quelqu'un (L137) (L145) ▪ J'adapte mon questionnement au niveau de diplôme du candidat (L157) ▪ Je m'adapte au candidat (L161) | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je questionne le candidat sur du concret (L203) ▪ Je pars de ses propres termes (L205) | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Conscience de ses actions | Il y a des choses que le candidat ne voit plus de par leur caractère quotidien (L100) | Prise de notes | Je dois noter les éléments intéressants apportés par le candidat pour qu'il puisse les réutiliser dans la rédaction de son écrit (L122) | Compréhension de la dynamique de la VAE | La compréhension du mécanisme de la VAE n'est pas présent lors du deuxième entretien (L143) | Induction | Si je vais plus loin dans le questionnement, je suis dans de l'orientation et j'induis (L181) |

| | | | | | | | | | |
|---------------------|----------------------|--|--|----------------------|------------------------|--|------------------------|--|------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> Je dois prendre appui sur l'écrit du candidat pour poser mes questions (L80) Je dois interroger l'exhaustivité des éléments apportés par le candidat (L82) Questionner l'exhaustivité permet au candidat de mettre en mouvement ses connaissances (L112) | | | Questionnement | Il faut adapter son vocabulaire au niveau du candidat (L157) | | | |
| | | | | | Verbalisation | <ul style="list-style-type: none"> Il faut que le candidat aille dans les détails (L139) Le fait de lui demander comment il expliquerait à quelqu'un qui n'y connaît rien va le pousser à détailler (L145) | Verbalisation | <p>Aller vers le concret permet au candidat de verbaliser (L203)</p> | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques |
| | | Référentiel de compétences | Je dois rattacher mon questionnement au référentiel de compétences (L90) | | | | | | |
| | Du sujet | | | | | Chaque personne est différente | | | |
| Épisodes | | L206-231 : AUTOFORMATION | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Permettre au candidat de s'inscrire dans un processus d'autoformation | | | | | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je questionne le candidat (L218) J'amène le candidat à s'interroger sur ses connaissances (L222) J'amène le candidat à avoir un regard réflexif sur sa pratique(L228) | | | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | | | Jugements pragmatiques | | | |
| | | Référentiel de compétences | | | | C'est important que le candidat donne à voir les compétences qu'il a (L216) | | | |
| | | Questionnement | | | | Le fait d'amener le candidat à s'interroger permet une autoformation par la recherche d'apports théoriques ou la réflexivité (L222) (L228) | | | |
| | Concepts pragmatisés | | | | Jugements pragmatiques | | | | |
| | Du sujet | | | | | | | | |
| Épisodes | | L232-243 : LIEN ENTRE VERBALISATION ET REFERENTIEL | | | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | Repérer les termes se rattachant au référentiel de compétences | | | | | | | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> Je note les termes se rapportant au référentiel de compétences (L237) Je fais un rapprochement entre certains termes et ceux utilisés dans le référentiel de compétences (L238) | | | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | | | Jugements pragmatiques | | | |
| | | | | | | | | | |

| | | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
|---------------------|-----------------------------|---|---|
| | | <i>Référentiel de compétences</i> | <i>Il faut que la verbalisation du candidat vienne illustrer le référentiel de compétences (L241)</i> |
| | | <i>Du sujet</i> | |
| Épisodes | | L244-253 : ECHANGE AUTOUR DE L'ENTRETIEN ANNUEL | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Permettre au candidat de s'exprimer et de verbaliser</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Je questionne le candidat sur ce que lui apporte l'entretien annuel (L251)</i> ▪ <i>Je fais référence à sa posture de salarié (L251) (L251)</i> ▪ <i>J'interroge ses ressentis par rapport à l'entretien individuel (L249)</i> | |
| Invariants | <i>De situation</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | <i>Verbalisation</i> | <i>Questionner le candidat en le plaçant dans la situation permet d'aider la verbalisation (L251)</i> |
| | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | |
| | | <i>Du sujet</i> | |
| Épisodes | | L254-306 : ECHANGE AUTOUR DE LA NOTION DE PROTOCOLE | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Questionner une notion apportée par le candidat</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Je me raccroche à la notion de preuve (L274)</i> ▪ <i>Je m'appuie sur mon expérience et mes connaissances professionnelles pour questionner le candidat (L268)</i> ▪ <i>Je canalise mes propos pour ne pas induire le candidat (L274) (L276)</i> ▪ <i>Je n'apporte pas mes connaissances au candidat (L280)</i> | |
| Invariants | <i>De situation</i> | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | <i>Preuve</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Le protocole peut venir comme une preuve dans son Livret 2 (L258)</i> ▪ <i>La notion de preuve permet de me distancier de mes connaissance professionnelles (L274)</i> ▪ <i>Le protocole est un support pour donner à voir les actes du candidat</i> |
| | | <i>Induction</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>En apportant mes connaissances professionnelles, je vais induire le candidat (L274)</i> ▪ <i>Il ne faut pas que je fasse mention de mon parcours professionnel (L294)</i> |
| | | <i>Questionnement</i> | <i>La correspondance entre les éléments verbalisés par le candidat et mon expérience professionnelle vient nourrir mon questionnement (L282)</i> |
| | | <i>Posture professionnelle</i> | <i>Je ne suis pas là en tant que formatrice (L280)</i> |
| | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | |
| | <i>Du sujet</i> | <i>Référentiel de compétences</i> | <i>Il faut garder le référentiel de compétences comme cadre de référence (L284)</i> |
| Épisodes | | L307-327 : ECHANGE AUTOUR DE LA NOTION DE « FAIRE ATTENTION » | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Faire approfondir la réflexion du candidat</i> | |
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>J'emmène le candidat du côté du sens (L308)</i> ▪ <i>Je questionne le candidat sur ce qui fait que c'est important de faire attention (L312)</i> ▪ <i>Je demande à au candidat de détailler (L314)</i> | |
| Invariants | | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |

| | | | | | | |
|--|--------------|----------------------------|---|------------------------|---|--|
| | De situation | Verbalisation | Le fait que le candidat mentionne que c'est important montre qu'il s'agit du cœur de sa pratique et qu'il faut l'interroger (L310) Il faut que le candidat donne à voir sa pratique (L310) | | | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | | | |
| | Du sujet | Livret 2 | Il faut amener le candidat à détailler lorsque sa verbalisation se réfère à une question du Livret 2 (316) | | | |
| Épisodes | | | | | | |
| L328-351 : QUESTIONNEMENT AUTOUR DE LA POSTURE PROFESSIONNELLE | | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | |
| L328-337 | | | | | | |
| L338-351 | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | | | | | |
| Aider le candidat à verbaliser | | | | | | |
| Permettre au candidat de retrouver ce qu'il a verbalisé | | | | | | |
| Règles d'action | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je le questionne sur son ressenti dans la situation (L329) ▪ Je le questionne avec le référentiel de compétences comme cadre de référence (L337) ▪ Je note les éléments intéressants apportés par le candidat (L341) (L345) ▪ Je repère les éléments qu'il pourra potentiellement réexploiter dans l'écrit (L345) | | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | Concepts en acte | Jugements pragmatiques | |
| | | Verbalisation | Le candidat doit se donner à voir (L333) | Prise de notes | Il faut noter les éléments sur lesquels le candidat va pouvoir s'appuyer pour développer son écrit (L345) | |
| | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | Verbalisation | Il faut que le candidat donne à voir sa posture professionnelle (L345) | |
| | Du sujet | | | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | |
| Épisodes | | | | | | |
| L352-387 : DIFFICULTÉS DU CANDIDAT | | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | | | | | |
| Aider le candidat à verbaliser ses actions | | | | | | |
| Règles d'action | | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je repars du concret (L368), du pratico-pratique (L366) ▪ Je réfléchis au moyen lui permettant de repartir en réflexion (L370) ▪ J'interroge le choix des situations (L374) ▪ Je pousse le candidat à expliciter le pourquoi de ses actions (L384) | | | | | | |
| Invariants | De situation | Concepts en acte | | Jugements pragmatiques | | |
| | | Difficultés du candidat | Le fait que le candidat fasse mention de difficultés induit une demande à l'accompagnateur (L362) | | | |
| | | Verbalisation | Partir du pratico-pratique permet au candidat de verbaliser (L368) Si le pratico-pratique ne marche pas, il faut s'interroger sur le choix des situations (L374) | | | |
| | Du sujet | Concepts pragmatisés | Jugements pragmatiques | | | |
| | | Référentiel de compétences | Il faut que le candidat donne à voir ses compétences au regard du référentiel (L384) | | | |
| Épisodes | | | | | | |
| L388-417 : REFLEXIVITE SUR LA PRISE DE NOTES | | | | | | |
| Sous-épisodes | | | | | | |
| But(s), sous-but(s) | | | | | | |
| Prendre en note les propos du candidat | | | | | | |

| | | | |
|---------------------|-----------------------------|---|---|
| Règles d'action | | ▪ <i>Je laisse le candidat noter (L396)</i> | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Prise de notes | ▪ <i>Mettre mes mots fait que je mets de moi dans l'écrit du candidat (L396)</i> ▪ <i>Écrire pendant que le candidat verbalise parasite mon écoute et me fait perdre le fil (L404) (L406)</i> ▪ <i>C'est au candidat de prendre des notes (L404)</i> ▪ <i>Le fait que le candidat écrive permet de le mettre dans une posture réflexive (L413)</i> |
| | | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | Du sujet | | |
| Épisodes | | L418-433 : LECTURE DE L'ECRIT DU CANDIDAT | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Amener le candidat à réfléchir sur son écrit</i> | |
| Règles d'action | | ▪ <i>Je lis à haute voix l'écrit du candidat (L421)</i> ▪ <i>J'applique la théorie des petits pas (L429)</i> | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Difficultés du candidat | ▪ <i>Face aux difficultés du candidat, il faut aller doucement (L429)</i> |
| | | Verbalisation | ▪ <i>Le fait de lire à voix haute amène le candidat à réfléchir sur son écrit et à verbaliser (L421)</i> |
| | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | |
| Du sujet | | | |
| Épisodes | | L434-460 : OUTILS D'AIDE A LA VERBALISATION | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Amener le candidat à verbaliser son activité</i> | |
| Règles d'action | | ▪ <i>Je demande au candidat de m'expliquer ce qu'il fait de manière spontanée (L437)</i> | |
| Invariants | De situation | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Conscience de ses actions | ▪ <i>Il y a des choses que le candidat ne voit plus par leur caractère quotidien (L451)</i> |
| | | Questionnement | ▪ <i>La narration est mon outil principal (L459)</i> ▪ <i>Le questionnement du pratico-pratique est opérant chez les candidats en difficulté (L459)</i> |
| | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> | |
| Du sujet | | | |
| Épisodes | | L461-525 : VISUALISATION DE LA SITUATION DECRITE PAR LE CANDIDAT | |
| Sous-épisodes | | | |
| But(s), sous-but(s) | | <i>Amener le candidat à verbaliser ses compétences</i> | |

| | | | | |
|-----------------|----------------------------|---|--|--|
| Règles d'action | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Je visualise la situation que me décrit le candidat (L466) ▪ Je questionne le candidat sur la base de cette visualisation (L466) (L474) ▪ Je me réfère à des situations que j'ai connues (L474) ▪ Je pars de l'écrit du candidat (L483) ▪ J'ai le référentiel de compétences comme cadre de questionnement (L493) (L499) ▪ Je signifie au candidat les éléments intéressants dans sa verbalisation (L513) ▪ Je n'impose pas mais propose (L501) | | |
| Invariants | De situation | | <i>Concepts en acte</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Verbalisation | | <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'explicitation doit être lisible (L474) ▪ Le candidat doit illustrer les apports théoriques de son écrit (L483) ▪ Je dois faire parler la candidate de ses connaissances (L474) |
| | | | <i>Concepts pragmatisés</i> | <i>Jugements pragmatiques</i> |
| | | Expérience professionnelle | | Mon expérience professionnelle me permet de visualiser la scène explicitée par le candidat (L474) |
| | Référentiel de compétences | | Le référentiel de compétences balise ma pratique d'accompagnement (L499) | |
| | Du sujet | | | |